

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 60
Том 2

Київ
2018

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

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

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 10 від 27 лютого 2018 р.)

Редакційна рада:

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

Редакційна колегія серії:

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

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА.** Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 60. – Том 2. : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 246 с.

УДК 37.013(006)

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

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 60
Volume 2

Kyiv
2018

UDC 37.013(006)

H 34

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

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

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

*Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 10 dated February 27, 2018)*

Editorial council:

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

Editorial board of series:

- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- O. L. Bykovska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. V. Borysov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. P. Vovk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- M. S. Korets* – Dr. Pedag. Sc., Prof.;
- L. A. Kulish* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*Executive secretary*);
- L. L. Makarenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Executive editor*);
- M. M. Marusynets* – Dr. Pedag. Sc., Prof.;
- V. D. Syrotiuk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. M. Slabko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- O. P. Khyzhna* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- S. M. Yashanov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.**
Pedagogical sciences: realias and perspectives. – Issue 60. – Volume 2. : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 246 p.

УДК 37.013(006)

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

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2018

© Editorial Board and Editorial Council, 2018

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (ДІЯЛЬНІСНИЙ ТА РЕФЛЕКСИВНИЙ КРИТЕРІЙ)

У статті висвітлено результати експерименту з впровадження педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій (креативності, комунікативності, біоетики, емпатії, патріотизму) у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу («Історія України», «Основи філософських знань», «Основи екології», «Педагогіка і психологія», «Культурологія», «Соціологія») та під час позааудиторної роботи. Автор розглядає результати констатувального та формуального етапів експерименту у порівняльному аспекті: зіставляються відсоткові дані обох етапів. Експериментом було охоплено 300 студентів Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», умовно поділених на контрольну та експериментальну групу по 150 респондентів у кожній. Автор аналізує результати експерименту за діяльнісним та рефлексивним критерієм у контрольній та експериментальній групах студентів, обґрунтовуючи позитивну динаміку експерименту; визначає можливий вектор подальшого дослідження.

Ключові слова: діяльнісний критерій, рефлексивний критерій, учитель музики, ціннісні орієнтації, педагогічні умови.

Питання формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів знаходиться у центрі уваги багатьох досліджень, оскільки є особливо актуальним у контексті реформування системи освіти України. Його висвітленню присвячені роботи О. Золотарьової, А. Бітуєвої, Д. Щепової, І. Щербакової, М. Шевчук, І. Жданова, О. Хорунжої, Е. Фаустова, Ю. Стежко, В. Сластьоніна, Т. Скрябіної, Н. Свещинської, Н. Савчук, Е. Проценко, Ю. Попелешко, Г. Печерської, Л. Панченко, А. Москальової, Т. Лунько та ін.

У колі нашої роботи знаходиться проблема формування патріотизму, креативності, комунікативності, біоетики, емпатії у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Цей матеріал присвячено висвітленню порівняльного аналізу результатів експерименту з впровадження педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій у навчально-виховний процес коледжів мистецтв.

В експерименті взяли участь 300 студентів, що навчаються у коледжах мистецтв на різних предметно-циклових комісіях (фортепіано, оркестрові струнні інструменти, оркестрові духові та ударні інструменти, народні інструменти, теорія музики, естрадний спів, хорове диригування), що створювало однорідність вибірки. Усі вони були умовно поділені на експериментальну та контрольну групу по 150 респондентів у кожній.

У навчально-виховний процес Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» були впроваджені 3 педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу: наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу (основи філософських знань, історія України, соціологія, основи екології, педагогіка і психологія, культурологія) аксіологічною тематикою, яка виходить у своїй меті з положення про пріоритетність формування у студентів коледжів мистецтв ціннісних орієнтацій як основи світогляду вчителя музики, та введення до складу дисциплін соціально-гуманітарного циклу спецкурсу «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики»; підготовка викладачів до ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами [1] та використання інтерактивних технологій, спрямованих на вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування їхньої власної ієрархії цінностей; орієнтація позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладачів і студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики.

Серед виділених нами критеріїв (когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного) пріоритетними ми вважаємо діяльнісний та рефлексивний, у межах яких обґрунтовано 3 рівні сформованості ціннісних орієнтацій (комунікативність, креативність, біоетика, емпатія, патріотизм): високий, середній, низький.

Комплекс діагностичних методик уможливив діагностування ефективності процесу формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу [2].

Відповідно до одного з критеріїв оцінки сформованості ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу (діяльнісного), ми перевіряли вміння студентів співвідносити теоретичні знання з практичною діяльністю шляхом написання творчих робіт (власних висловлень, есе, нарисів). Не менш значущим для нашого експерименту було використання діагностики здатності до емпатії та з'ясування рівня емпатичних тенденцій.

Показником цього критерію є поріг сформованості ціннісних орієнтацій (патріотизму, комунікативності, біоетики, емпатії, креативності) у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-

гуманітарного циклу, практичних аксіовмінь; висока систематичність самооцінки навчально-виховної фахової діяльності майбутніми вчителями музики; висока здатність креативно інтеріоризувати моральні цінності до складу особистої ціннісної сфери [3].

Експеримент мав позитивну динаміку, що можна пояснити орієнтацією позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладача і студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики; широким залученням студентів до участі у позааудиторних виховних заходах та використанням інтерактивних технологій у навчальній діяльності [5].

Порівняльний аналіз результатів контрольної і формувального етапів експерименту свідчить, що на початку експерименту студенти як контрольної (32%), так і експериментальної груп (32%) мали досить низький рівень стану сформованості емпатичних тенденцій згідно з діяльнісним критерієм. Після упродовження у навчально-виховний процес педагогічних умов підвищення ефективності формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу результати у студентів експериментальної групи значно змінилися: високий рівень – від 8% до 16%, середній рівень – від 60% до 75%; низький рівень – від 32% до 9%. Натомість дані діагностики серед студентів контрольної групи свідчать про незначні зміни у стані формуванні ціннісних орієнтацій за діяльнісним критерієм: високий рівень – від 6% до 9%; середній рівень – від 62% до 65%; низький рівень – від 32% до 27%.

Порівняльний аналіз результатів діагностики діяльнісного критерію контрольної та експериментальної груп виявив, що у першій з них якісний показник змінився на 3% та 5% (відповідно на високому та низькому рівнях), а у другій зазнав змін в обсязі 8%, 15% та 23% (відповідно на високому, середньому та низькому рівнях).

Згідно з рефлексивним критерієм оцінки сформованості ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу ми з'ясували ступінь володіння навичками рефлексивної діяльності, самоаналізу власної аксіосфери, сформованості навичок аутодіагностики дієвості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, рівня самооцінки, притягань, активності у процесі подолання труднощів в особистому аксіовимірі [4].

Показником цього критерію був поріг здатності до музично-педагогічної рефлексії; високі здібності до самопізнання, самоспостереження, самоаналізу, самонавіювання, самопереконавання, самоідентифікації. Під час констатувального та формувального етапів експерименту ми використали метод ранжування з обчисленням коефіцієнту рангової кореляції Ч. Спірмена. Метод був застосований для з'ясування рівня самооцінки майбутніх учителів музики, оскільки рефлексія є обов'язковою складовою внутрішньої педагогічної техніки педагога-музиканта.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експерименту свідчить, що на початку експерименту студенти як контрольної (35,1%), так і експериментальної груп (34,6%) мали досить низький рівень стану сформованості навичок рефлексії та самооцінки. На кінцевому етапі експерименту студенти експериментальної групи продемонстрували вищі результати порівняно з контрольною групою, а саме: на високому рівні результати респондентів зросли від 61% до 66%; на середньому рівні – від 4,4% до 8%; на низькому зменшились від 34,6% до 26%. Помітно менші зміни відбулися після експерименту у даних діагностики контрольної групи: на високому рівні – від 62,2% до 64%; на середньому – від 2,7% до 5%; на низькому рівні – від 35,1% до 31%.

Порівняльний аналіз результатів діагностики рефлексивного критерію контрольної та експериментальної груп виявив, що у першій з них якісний показник змінився на 1,8% та 2,3% (відповідно на високому та середньому рівнях), а у другій зазнав змін в обсязі 5%, 3,8% та 8,6% (відповідно на високому, середньому та низькому рівнях).

Під час експерименту було з'ясовано, що відповідно до всіх критеріїв і показників у респондентів експериментальної групи спостерігалася позитивна динаміка змін у напрямку наявності системності та комплексності у самооцінці професійної діяльності у майбутніх вчителів музики, їхнього прагнення до самопізнання та постійного самовдосконалення і розвитку (відповідно до діяльнісного критерію); збільшення ступеню володіння навичками рефлексивної діяльності, самоаналізу власної аксіосфери, сформованості навичок аутодіагностики дієвості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, рівня самооцінки, притягань, активності у процесі подолання труднощів в особистому аксіовимірі (згідно з рефлексивним критерієм). Результати експерименту унаочнено у порівняльній таблиці 1.

Ефективність розроблених педагогічних умов, а отже, і успішність здійсненого нами експерименту щодо формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу підтверджується:

– позитивною динамікою сформованості ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу; підвищенням системності та комплексності у самооцінці професійної діяльності у майбутніх учителів музики, їхнім прагненням до самопізнання та постійного самовдосконалення і розвитку; посиленням орієнтації на творче освоєння дійсності, ціннісний вибір варіантів поведінки у навчально-виховній діяльності (діяльнісний критерій): високий рівень у респондентів ЕГ збільшився на 8%, середній рівень – на 15%, низький зменшився на 23%;

– позитивною динамікою оволодіння навичками рефлексивної діяльності, самоаналізу власної аксіосфери, сформованістю навичок аутодіагностики дієвості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, рівня самооцінки, притягань, активності у процесі подолання труднощів в особистому аксіовимірі (рефлексивний критерій): високий рівень у респондентів ЕГ збільшився на 5%, середній – на 3,6%, низький зменшився на 8,6%.

Таблиця 1

**Динаміка сформованості ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики
у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу**

Критерії та рівні		Контрольна група (150 осіб)				Експериментальна група (150 осіб)			
		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
		%	КО	%	КО	%	КО	%	КО
Діяль- нісний критерій	вис	6	9	9	14	8	12	16	24
	сер	62	93	65	97	60	90	75	112
	низ	32	48	26	37	32	48	9	14
Рефлек- сивний критерій	вис	62,2	93	64	96	61	91	66	99
	сер	2,7	4	5	8	4,4	7	8	12
	низ	35,1	53	31	46	34,6	52	26	39

Отже, нами було експериментально перевірено педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу, а саме: наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу (основи філософських знань, історія України, соціологія, основи екології, педагогіка і психологія, культурологія) аксіологічною тематикою, яка виходить у своїй меті з положення про пріоритетність формування у студентів коледжів мистецтв ціннісних орієнтацій як основи світогляду вчителя музики, та введення до складу дисциплін соціально-гуманітарного циклу спецкурсу «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики»; підготовка викладачів до ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами та використання інтерактивних технологій, спрямованих на вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування їхньої власної ієрархії цінностей; орієнтація позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладача і студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики.

Удосконалено навчально-методичне забезпечення процесу формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу шляхом введення у навчальний процес названого вище спецкурсу та насичення дисциплін соціально-гуманітарного циклу аксіологічною тематикою.

Здійснено оптимізацію форм засідання циклових комісій соціально-гуманітарних дисциплін за планом роботи школи аксіологічного зростання [1], актуалізовано використання інтерактивних методик під час навчальних занять: «Мікрофон», «Займай позицію», «Мозковий штурм», «Позитивне коло» та «Асоціації», метод «Акваріум», обговорення проблеми у загальному колі, незакінчені речення, імітаційні ігри при осягненні творчої лабораторії митця та ін. для вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування їхньої власної ієрархії цінностей.

Удосконалено форми і методи самостійної роботи з предметів соціально-гуманітарного циклу та ініційовано створення такого середовища взаємодії викладача і студентів, що забезпечує професійне становлення та саморозвиток майбутніх вчителів музики. Останнє досягнуто завдяки розробленим і впровадженим у позаурочну діяльність коледжів мистецтв виховним заходам таких форм: усний журнал з елементами демонстрації, літературно-музична композиція з елементами демонстрації, науково-практична конференція, бінарна виховна година, конкурси проектів, конкурси творчих робіт, конкурси творів-мініатюр та есе, виступи студентів у складі аматорських музичних колективів різного стильового спрямування, участь у записі демоверсій музичних альбомів тощо.

На основі зіставлення отриманих у проведеному педагогічному експерименті результатів, їх кількісного та якісного аналізу з'ясовано, що впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ та коледжів мистецтв педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу зумовило суттєві статистично значущі зміни на рівні сформованості ціннісних орієнтацій студентів. Результати експерименту є переконливою підставою для того, щоб вважати досягнутими мету і завдання дослідження.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. До актуальних напрямків наступних наукових досліджень зараховуємо розробку дидактичного забезпечення формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу, удо-

сконалення процесу формування ціннісних орієнтацій у вчителів музичного мистецтва шкіл естетичного виховання, які мають різний рівень їх сформованості, проведення діагностики сформованості ціннісних орієнтацій у вчителів музики та студентів коледжів мистецтв (особливо, за рефлексивним критерієм) для з'ясування динаміки змін та корекції навчально-виховного процесу у коледжах мистецтв.

Використана література:

1. Коник Р. В. Школа аксіологічного зростання особистості (з досвіду роботи творчої групи класних керівників) / Р. В. Коник // Виховна робота у школі. – 2017. – № 2. – С. 38.
2. Печерська Г. О. Діагностика та корекція професійних ціннісних орієнтацій учителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Г. О. Печерська. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – 203 с.
3. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2005. – 520 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 672 с.
5. Щепова Д. Р. Ціннісні орієнтації сучасного українського студентства / Д. Р. Щепова // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 2. – С. 181-184.

References:

1. Konik, V. V. (2017) Shkola aksiolohichnoho zrostantia osobystosti (z dosvidu roboty tvorchoi hrupy klasnykh kerivnykiv) [School axiological personal growth (experienced creative team class leaders)] Vykhovna robota v shkoli – Educational Activities in schools, № 2, 38 [in Ukrainian]
2. Pecherska, G. O. (2013) Diagnosis and correction of professional value orientations of teachers in institutions of postgraduate education: dis ... cand. Psychologist sciences: 19.00.07 / G. O. Pecherska. – Kharkov : Kharkov National University named after V. N. Karazin [in Ukrainian]
3. Stepanov, O. M., Fitsula, M. M. (2005) Psychology and pedagogy: a tutorial. – K.: Akademvydav [in Ukrainian]
4. Stolyarenko, L. D. (2002) Osnovy psichologii: praktikum / red.-sost. izd. 3-rd, dop. i pererabot [Fundamentals of Psychology: workshop]. – Rostov-na-Donu: Pheniks [in Russian]
5. Shchepova, D. R. (2010) Value orientations of modern Ukrainian students // Journal of Zaporizhzhya National University, № 2, 181-184 [in Ukrainian]

Магда П. Н. Анализ результатов формирования ценностных ориентаций у будущих учителей музыки (деятельный и рефлексивный критерии)

В статье освещены результаты эксперимента по внедрению педагогических условий формирования ценностных ориентаций (креативности, коммуникативности, биоэтики, эмпатии, патриотизма) у будущих учителей музыки в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла («История Украины», «Основы философских знаний», «Культурология», «Социология», «Основы экологии», «Педагогика и психология») и во время внеаудиторной работы. Автор рассматривает результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента в сравнительном аспекте: сопоставляются процентные данные обоих этапов. Экспериментом было охвачено 300 студентов Бахмутского колледжа искусств имени Ивана Карабица и ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», условно разделенных на контрольную и экспериментальную группы по 150 респондентов в каждой. Автор анализирует результаты эксперимента согласно деятельному и рефлексивному критериям в контрольной и экспериментальной группах студентов, обосновывая позитивную динамику эксперимента; определяет возможный вектор дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *деятельный критерий, рефлексивный критерий, учитель музыки, ценностные ориентации, педагогические условия.*

Magda P. M. The analysis of results of the formation of value orientations in the future music teachers (active and reflexive criterions)

The article highlights the results of the experiment from introduction of pedagogical conditions of formation of value orientations (creativity, communicative, bioethics, empathy, patriotism) in the future music teachers in the process of studying the social and humanities cycle ("History of Ukraine", "Fundamentals of philosophical knowledge", "Fundamentals of ecology", "Pedagogy and Psychology", "Cultural Studies", "Sociology") and during extracurricular work. The author examines the results of verifying and forming stages of the experiment in comparative perspective: compared percentages of both stages. Experiment covered 300 students from Bakhmut College of Arts named after Ivan Karabits and DHEE "Donbas State Pedagogical University", roughly divided into control and experimental group of 150 respondents in each group. The author analysis the results of the experiment by active and reflexive criterions, justifies the positive dynamics of experiment, determines the future direction of research.

Key words: *active criterion, reflexive criterion, teacher of music, value orientations, pedagogical conditions.*

УДК 378.614.253.4:147:371.15

Магрламова К. Г.

ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

У статті розглядається професійна компетентність майбутнього лікаря як складова пізнавальної діяльності студента медичного університету, спрямована на постановку і вирішення конкретних навчальних завдань (пізнавальних, інтелектуальних, дослідницьких тощо), котрі реалізуються на стратегічному, тактичному та оперативному рівнях. Зауважується, що компетентність у медицині можна визначити як звичне розумне використання інформації, знань, технічних навичок, клінічного мислення, почуттів, етичних цінностей і роздумів у щоденній практиці на користь суспільства. Автор, досліджуючи компетентність лікарів і студентів, розглядає такі її складові: медичні знання, турботу про хворого, професіоналізм, інформованість, навички міжособистісного спілкування, навчання та постійного самовдосконалення. Зауважується, що портфоліо відіграє ключову роль у визначенні освітнього результату сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця, слугує систематичною й безперервною оцінкою й самооцінкою навчальних результатів студента. Автор акцентує на тому, що використання портфоліо дозволяє вирішити такі основні завдання: простежити зростання рівня професійної підготовки майбутнього лікаря та оцінити його освітні досягнення, доповнивши традиційні форми контролю інноваційними. При цьому виділяються різні види портфоліо, наприклад: портфоліо досягнень, портфоліо особистісного розвитку, презентаційне портфоліо, портфоліо проекту, портфоліо кар'єрного просування, портфоліо відгуків та інші.

Ключові слова: майбутні лікарі, професійна підготовка, професійна компетентність лікаря, професійний саморозвиток, портфоліо, щоденник лікаря.

Головний вектор інновацій в освіті – впровадження форм та методів особистісно-зорієнтованого навчання. Застосування новітніх підходів сприяє підвищенню ефективності соціальної та адаптивної функції освіти. Сучасне оцінювання не зводиться тільки до виявлення недоліків, прогалин, а розглядається як критичний аналіз освітнього процесу для визначення напрямків його вдосконалення. Мова йде не стільки про зміну засобів, інструментів оцінювання, скільки про зміну «філософії»: оцінювання – це не фіксація результатів, а рубіж, за яким іде новий виток розвитку, підвищення якості освіти. Портфоліо – новий підхід в оцінюванні – впровадження накопичувальної системи навчальних досягнень. Така система отримала назву портфоліо. Ця інновація підсилює комплексність оцінки (збільшує кількість оцінних параметрів), дозволяє отримати характеристику динаміки результатів навчання. Портфоліо (з італійської – папка з документами) – це спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень за певний період навчання [5].

Термін «portfolio» у 70-х роках минулого століття був запозичений педагогікою з бізнесу й політики, де широко використовуються вирази «портфель інвестицій», «портфель акцій», «портфель бурштинів», «міністерський портфель» і т. ін. Ідея застосування портфоліо в освіті виникла у 80-х роках ХХ століття у Сполучених Штатах Америки, звідки поширилася по всьому світу. З'явилася значна кількість наукових праць, в яких кожен автор висловлював своє бачення поняття портфоліо, наприклад, «портфоліо – це колекція певної галузі» [6, с. 65]; «портфоліо – це робоча файлова тека, що містить різноманітну інформацію, яка документує набутий досвід і досягнення суб'єктів навчання» [12, с. 51]; «портфоліо – це зібрання праць, виконаних за певний період часу у межах освітнього закладу і поза ним» [3, с. 251]; «портфоліо – це систематичний і спеціально організований збір доказів, використовуваних педагогом для моніторингу знань, навичок і відносин учнів» [1, с. 45]. У своїх дослідженнях науковці розглядали портфоліо як: метод навчання (В. Девісілов, Н. Заячківська); форму організації навчання (К. Осадча); інструмент оцінювання (Г. Голуб, О. Чуракова, М. Пінська, І. Шалигіна); альтернативний спосіб оцінювання навчальних досягнень учнів (В. Загвоздкін, Н. Зеленко); методику оцінювання компетентностей (О. Пінчук); засіб моніторингу індивідуальних досягнень чи форму альтернативного екзамену (Т. Новикова, О. Семенов). Сьогодні у педагогічній науці портфоліо все частіше розглядають як альтернативну форму оцінювання освітньої та професійної діяльності суб'єкта. При цьому портфоліо розуміють як: спосіб фіксування, нагромадження та оцінювання індивідуальних досягнень у певний період навчання, що належить до аутентичних індивідуалізованих оцінок і орієнтований на процес не тільки оцінювання, а й самооцінювання [8]; альтернативний спосіб оцінювання (самоаналіз професійних знань, умінь і особистісних якостей студента, простеження динаміки його професійного становлення) [4, с. 61]; індивідуалізовану, орієнтовану на системну рефлексію навчальної діяльності технологію навчання, спрямовану на реалізацію компетентнісного підходу [11, с. 21]; форму цілеспрямованого систематичного і неперервного оцінювання і самооцінювання навчальних результатів учнів [9, с. 2].

Основними функціями портфоліо в освітній діяльності є: самоорганізація навчальної діяльності, відстеження успішності процесу навчання, його корегування; стимулювання позитивної навчальної мотивації досягнень, виявлення шляхів підвищення рівня освіти й культури; розвиток природних, діяльнісних і соціокультурних здібностей учнів; упорядкування й систематизація освітніх продуктів; формування індивідуально можливого рівня компетентностей на основі суб'єктного досвіду; автентичне оцінювання

й самооцінювання освітніх продуктів: зовнішніх (спроєктованих і виготовлених виробів, документів портфоліо) і внутрішніх (особистісного розвитку); планування професійної стратегії.

У сфері освітньої діяльності, за характером і структурою представлених матеріалів, розрізняють такі портфоліо: портфоліо робоче (містить колекцію робіт, матеріалів, зібраних за певний період навчання, які демонструють дії учня у досягненні поставлених цілей); портфоліо процесу навчання (відображає всі етапи навчання у цілому, процесу сформованості індивідуального рівня компетентностей у процесі навчання, автентичність самооцінки); портфоліо показове (відображає найкращі роботи учня, всебічно їх представляючи у різних формах) [7].

Портфоліо майбутнього лікаря – це своєрідний звіт про те, що студент дізнався у процесі вивчення певної дисципліни, як він думає, аналізує, синтезує. Це – спосіб автентичного оцінювання у навчанні, орієнтований на результат, який враховує досягнення майбутніх лікарів упродовж визначеного проміжку часу. Портфоліо являло собою цільову добірку робіт студента-медика, що розкривала його успіхи та досягнення у межах навчальної дисципліни за чітко визначеними критеріями. У портфоліо майбутні лікарі представляли свої кращі роботи та ідеї, результати виконаних професійно спрямованих практичних завдань, супровідні документи (заповнені історії хвороби, підтвердження діагнозів, призначення щодо лікування за встановленим діагнозом тощо). У процесі створення портфоліо майбутній лікар мав змогу самостійно оцінити етапи особистісного та професійного саморозвитку і зростання, власні досягнення в оволодінні навчальною дисципліною. Робота майбутніх лікарів над портфоліо сприяла формуванню таких умінь, як планування розвитку своєї діяльності, систематизування, порівнювання, класифікування, цілепокладання, конкретизування професійних завдань, прогнозування, проектування; розвиває організаційні, комунікативні, рефлексивні вміння, відповідальність, ініціативність, самостійність, здатність до самоосвіти й перманентного професійного й особистісного саморозвитку, творчої реалізації у процесі майбутньої фахової діяльності [10, с. 130].

Використання портфоліо дозволяє вирішити два основних завдання: простежити зростання рівня професійної підготовки учня та оцінити його освітні досягнення, доповнивши традиційні форми контролю інноваційною. При цьому виділяють різні види портфоліо, наприклад: портфоліо досягнень, портфоліо особистісного розвитку, презентаційне портфоліо, портфоліо проекту, портфоліо кар'єрного просування, портфоліо відгуків та інші. За способом обробки і презентації інформації розрізняють портфоліо у паперовому варіанті й електронне портфоліо. Для створення електронного портфоліо існують різні засоби. Але, наприклад, для користувачів Moodle найзручнішим є застосування Mahara – безкоштовної системи електронного портфоліо з персональним навчальним контентом, що називається PLE (Personal Learning Environment). Mahara, будучи тісно пов'язаною із платформою Moodle, надає студентові можливість легко імпортувати завдання, які були оцінені викладачем, у власне портфоліо. Також можна і навпаки: робити посилання на створенні раніше проекти, записи тощо, розміщені у Mahara. Такий тандем має назву Mahoodle. Це значно спрощує можливість наповнення власного портфоліо не лише виконаними роботами, але й оцінками і коментарями тих, хто перевіряє [2, с. 182].

Найзагальніше визначення портфоліо – це серія робіт одного автора, об'єднаних загальною темою. Існує ряд визначень, що уточнюють і пояснюють термін «навчальне портфоліо»: антологія робіт студента, аналіз і самооцінка цих робіт; виставка навчальних досягнень студента по даній дисципліні (або кількох споріднених дисциплінах) за даний період навчання (семестр, курс); колекція робіт студента, що всебічно демонструє не тільки його навчальні результати, але й зусилля, прикладені до їхнього досягнення, а також очевидний прогрес у знаннях і вміннях порівняно з попередніми результатами; систематичний і спеціально організований збір доказів, використовуваних викладачем і студентом для моніторингу знань, навичок; спосіб фіксування, нагромадження й оцінки індивідуальних досягнень студента у певний період його навчання; форма цілеспрямованої, систематичної й безперервної оцінки й самооцінки навчальних результатів студента [13].

Будучи по суті альтернативним способом оцінювання стосовно традиційних форм (тест, іспит), портфоліо дозволяє вирішити два основних завдання: простежити індивідуальний розвиток студента, досягнутий ним у процесі одержання знань та вмінь, причому без прямого порівняння з досягненнями інших студентів; оцінити його освітні досягнення й доповнити (замінити) результати тестування чи інших традиційних форм контролю. У цьому випадку підсумковий документ портфоліо може розглядатися як аналог підсумкової оцінки (або виступати поряд з нею).

Портфоліо дозволяє найбільш повно розкрити здібності, нахили й результати навчання: містить інформацію про дисципліни і курси, пройдені у ході навчання, а також на практиках, у проектно-дослідницькій діяльності тощо. Портфоліо, відображаючи результати індивідуальної освітньої активності, є найбільш адекватним способом для відстеження й оцінювання результатів навчання за індивідуальним навчальним планом. Портфоліо випускника у перспективі може служити доповненням до результатів державних або інших форм іспитів – при вступі у вищий навчальний заклад, оскільки найбільш повно розкриває той дефіцит інформації про абітурієнта, що неминучий при будь-якій екзаменаційній процедурі. Портфоліо як накопичувальна оцінка відображає стабільні й довгострокові освітні результати, компенсуючи ефект випадкового успіху або неуспіху у ситуації іспиту, тестування. Портфоліо відповідає інтересам студента, вишу і системі додаткової освіти й може стати для них засобом зв'язку й взаємодії [13].

Портфоліо – це цілеспрямоване зібрання праць, яке висвітлює діяльність роботи студента/лікаря, його прогрес та досягнення у різних сферах діяльності і служить доказом саморозвитку медика. Саме портфо-

лію у більшості країн віддзеркалює те, на якому етапі професійного зростання Ви наразі знаходитеся та є інструментом для успішної подачі своїх досягнень іншим спеціалістам чи організаціям. Помилковою є думка, згідно з якою портфоліо – це лише папка з документами, яка не має впливу на кар'єру. До прикладу, у Великобританії кожен лікар регулярно проходить атестацію від Генеральної медичної ради General Medical Council (GMC) і завдяки вдало побудованому портфоліо лікар може зарекомендувати себе як сучасний, прогресивний спеціаліст.

Портфоліо – це не чергове CV (curriculum vitae), це короткі та необхідні відомості про Вас, підлаштовані до вимог працевлаштування. На противагу CV, портфоліо містить всебічну, детальну інформацію про Вашу діяльність зі щорічним оновленнями і доповненнями. Саме об'ємність і глибина подачі характеризує інтенсивність як практичного, так і наукового розвитку студента. Згідно зі стандартами GMC's Good Medical Practice, кожний медичний працівник повинен надавати інформацію у вигляді e-portfolio. Таким чином пацієнти та кожний бажаючий матиме доступ до доказів професійної компетентності лікаря. Медичні університети також починають запроваджувати подібні портфоліо для студентів старших курсів та лікарів-інтернів для швидшого працевлаштування майбутніх фахівців. Окрім того, студенти, які починають створювати портфоліо і раніше, свідоміше відносяться до власних знань та розвитку навичок; вони зосереджуються на здобутті і засвоєнні інформації, а не на отриманні високих балів. Наприклад, вміст боксу 1: PDD (план особистого розвитку); звіти щодо Ваших зустрічей і консультацій з науковим і клінічним керівником; дані атестацій та тестувань; регулярні звіти щодо практичної/наукової діяльності; цікаві клінічні випадки з практики; створені презентації для виступів; сертифікати з проходження e-learning modules.

Вміст боксу 2: інформація, яка висвітлює що це Ви зробили → чому Ви навчилися та як ці навички вплинуть на Вашу діяльність у майбутньому → докази отриманих Вами знань/навичок; що Ви плануєте вивчати/вдосконалювати надалі → ефективний план дій для здобуття поставлених цілей. Заздалегідь побудоване інформативне портфоліо – це хороший старт для успішної кар'єри та як мінімум вдалого працевлаштування. Вимогливі роботодавці шукають медиків, які готові вчитись та постійно докладають зусилля для самовдосконалення. Найкращий спосіб показати це – звичайно завдяки портфоліо.

Вміст боксу 3: поради для гарантованого успіху: висловлюйтеся чітко, щодо поставлених вимог; звертайтеся за консультаціями та порадами від супервайзерів; розділяйте великі плани дій на малі, чіткі кроки; виділяйте регулярно час на впорядкування портфоліо; робіть більше, ніж зазначено у мінімальних вимогах; персоналізуйте свої дані та демонструйте власний унікальний досвід [14].

Висновки. Отже, одним з ефективних методів у процесі формування творчого потенціалу майбутніх лікарів, є портфоліо – оцінювання й самооцінювання навчальних досягнень суб'єктів освітнього простору, що у деяких країнах (США, Великобританії, Німеччині тощо) розуміється як складник так званого «автентичного оцінювання» у межах особистісно орієнтованого підходу до навчання з метою з'ясування рівня сформованості в особистості певних якостей в умовах, максимально наближених до професійної діяльності.

Основною метою формування навчального портфоліо майбутніх лікарів є накопичення та фіксування інформації про індивідуальні досягнення студента у процесі вивчення дисципліни для максимального розкриття творчого потенціалу.

Використана література:

1. Варвус К. Модель «портфоліо» випускника основної школи / К. Варвус // Управление школой. – 2004. – № 31. – С. 45-47.
2. Гириловська І. Портфоліо як форма оцінювання професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів / Ірина Гириловська. – С. 181-183. – С. 182. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/Админ/Downloads/gsuk_2015_12-13_63.pdf
3. Загвоздкин В. К. Портфоліо в учебном процессе / В. К. Загвоздкин // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 251-259.
4. Зеленко Н.В. Портфоліо будущего педагога / Н. В. Зеленко, А.Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 1. – С. 61-63.
5. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навчально- методичний посібник / Т. М. Канівець. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
6. Пейн С. Дж. Учебное портфоліо – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейн // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 65-67.
7. Портфоліо в професійній та в освітній діяльності людини. Компонування й оцінювання портфоліо. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://subject.com.ua/textbook/technology/11klas/16.html>
8. Прутченков А. С. Портфоліо как инструмент осознания собственных целей образования [Электронный ресурс] / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 22 февраля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0222_11
9. Савина Н. М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании / Н. М. Савина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 2-5.
10. Слухенська Р. В. Формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Р. В. Слухенська. – Запоріжжя, 2016. – 263 с.
11. Тазутдинова Э. Х. Учебное портфоліо в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Э. Х. Тазутдинова. – Казань, 2010. – 21 с.

12. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / под ред. Т. Г. Новиковой. – Москва : АПКИПРО, 2003. – 320 с.
13. Технологія портфоліо. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pedkab.wordpress.com/category/нові-освітні-технології/технологія-портфоліо/>
14. Alyson Williamson. Building a portfolio. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://careers.bmj.com/careers/advice/Building_a_portfolio

References:

1. Varvus K. Model «portfolio» vypuskyka osnovnoi shkoly / K. Varvus // Upravlenye shkoloj. – 2004. – № 31. – S. 45-47.
2. Hyrylovska I. Portfolio yak forma otsiniuvannya profesiinoi pidhotovky vypuskykiv profesiino-tehnicnykh navchalnykh zakladiv / Iryna Hyrylovska. – S.181-183. – S.182 / [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: file:///C:/Users/Admyn/Downloads/gsuk_2015_12-13_63.pdf.
3. Zahvozdkyn V. K. Portfolio v uchebnom protsesse / V. K. Zahvozdkyn // Voprosy obrazovaniya. – 2004. – № 2. – S. 251-259.
4. Zelenko N. V. Portfolio budushcheho pedahoza / N. V. Zelenko, A. H. Mohylevskaia // Standarty y monytorynh v obrazovanyu. – 2009. – № 1. – S. 61-63.
5. Kanivets T. M. Osnovy pedahohichnoho otsiniuvannya: [navchalno- metodychnyi posibnyk] / T. M. Kanivets. – Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 2012. – 102 s.
6. Pein S. Dzh. Uchebnoe portfolio – novaia forma kontrolya y otsenky dostyzhenyi uchashchyhsia // Dyrektor shkoly. – 2000. – № 1. – S. 65-67.
7. Portfolio v profesiinii ta v osvittii diialnosti liudyny. Komponuvannya y otsiniuvannya portfolio // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <http://subject.com.ua/textbook/technology/11klas/16.html>
8. Prutchenkov A. S. Portfolio kak ystrument osoznaniya sobstvennykh tselei obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / A. S. Prutchenkov, T. H. Novykova // Ynternet-zhurnal «Eidos». – 2007. – 22 fevralia. – Rezhym dostupa : http://www.eidos.ru/journal/2007/0222_11.
9. Savyna N. M. Ynovatsyonnye kompetentnostno-oryentirovannyye pedahohicheskiye tekhnolohyy v professyonalnom obrazovanyu / N. M. Savyna // Srednee professyonalnoe obrazovanye. – 2008. – № 4. – S. 2-5.
10. Slukhenska R. V. Formuvannya tvorchoho potentsialu maibutnykh likariv u protsesi profesiinoi pidhotovky / R. V. Slukhenska 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. Zaporizhzhia, 2016 – 263 s.
11. Tazutdynova E. Kh. Uchebnoe portfolio v systeme podhotovky studenta k budushchei pedahohicheskoj deiatelnosti : avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshchaya pedahohyka, ystoriya pedahohyky y obrazovaniya» / E. Kh. Tazutdynova. – Kazan, 2010. – 21 s.
12. Teoriya y praktyka orhanyzatsyy predprofylnoi podhotovky / Pod red. T. H. Novykovo. – Moscow : APKYPRO, 2003. – 320 s.
13. Tekhnolohiia portfolio // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <https://pedkab.wordpress.com/category/novi-osvitni-tekhnologii/tekhnologii-portfolio/>.
14. Alyson Williamson. Building a portfolio // http://careers.bmj.com/careers/advice/Building_a_portfolio.

Магглагова К. Г. Портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего врача

В статье рассматривается профессиональная компетентность будущего врача как составляющая познавательной деятельности студента медицинского университета, направленная на постановку и решение конкретных учебных задач (познавательных, интеллектуальных, исследовательских и т.п.), которые реализуются на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях. Отмечается, что компетентность в медицине можно определить как обычное разумное использование информации, знаний, технических навыков, клинического мышления, чувств, нравственных ценностей и размышлений в ежедневной практике в интересах общества. Автор, исследуя компетентность врачей и студентов, рассматривает такие ее составляющие: медицинские знания, заботу о больном, профессионализм, сформированность, навыки межличностного общения, обучения и постоянного самосовершенствования. Отмечается, что портфолио играет ключевую роль в определении образовательного результата сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, служит систематической и непрерывной оценкой и самооценкой учебных результатов студента. Автор делает акцент на том, что использование портфолио позволяет решить следующие основные задачи: проследить рост уровня профессиональной подготовки будущего врача и оценить его образовательные достижения, дополнив традиционные формы контроля инновационной. При этом выделяются различные виды портфолио, например: портфолио достижений, портфолио личностного развития, презентационное портфолио, портфолио проекта, портфолио карьерного продвижения, портфолио отзывов и другие.

Ключевые слова: будущие врачи, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность врача, профессиональное саморазвитие, портфолио, дневник врача.

Magglamova K. H. Portfolio as a method of forming the professional competence of the future doctor

The article considers the professional competence of the future doctor as a part of the cognitive activity of the student of the medical university, aimed at the formulation and solution of specific educational tasks (cognitive, intellectual, research, etc.) that are implemented at the strategic, tactical and operational levels. It is noted that competence in medicine can be defined as the usual wise use of information, knowledge, technical skills, clinical thinking, feelings, ethical values and reflections in the daily practice for the benefit of society. The author investigated the competence of doctors and future doctor; considers the following components: medical knowledge, patient care, professionalism, awareness, interpersonal communicational skills, learning and continuous self-improvement. It is noted that portfolio plays a key role in determining the educational result of the formation of the professional competence of a future specialist, serves as a systematic and continuous assessment and self-assessment of student learning outcomes. The author focuses on the fact that the usage of the portfolio allows solving the following main tasks: to follow the growth of the level of professional training of the future doctor and evaluate his educational achievements, completing the traditional forms of control of innovation. In this case, different types of portfolio are distinguished, for example: portfolio of achievements, personal development portfolio, presentation portfolio, project portfolio, career development portfolio, review portfolios and others.

Key words: future doctors, professional training, professional competence of the doctor; professional self-development, portfolio, doctor's diary.

УДК 796:012.656-057.875

Максимова К. В.

ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті розглянуто передумови та основні шляхи модернізації методичної системи фізичної культури засобами вищої фітнес-культури. Виявлено суперечності між існуючою орієнтацією освітнього процесу вищої школи та сучасними вимогами щодо Європейської якості освіти. Науково обґрунтовано необхідність розробки та впровадження нових педагогічних підходів та методів навчання Європейського рівня, зокрема, модернізації аудиторної роботи різних ВНЗ України з метою формування у студентів такої нової соціокультурної реальності як фітнес-культура. Зазначено найбільш ефективний метод формування фітнес-культури студентів, який полягає у розробці та впровадженні нової навчальної дисципліни «Основи фітнес-культури» в аудиторну роботу різних ВНЗ, який складатиме новий освітній ландшафт України з метою формування фізично здорового та культурно освіченого студентського загалу.

Ключові слова: методична система, фітнес-культура, студенти, аудиторна робота, модернізація, освітній ландшафт, соціокультурна реальність, здоров'я, адаптаційний потенціал.

Сучасні події на Сході України, зміни у соціально-економічному та політичному середовищі призвели до перегляду поглядів на стратегію розвитку у системі вищої освіти. На шляху Європеїзації України, враховуючи бажання європейських суспільств все більше ставати суспільствами знань, вища освіта нашої держави поступово перетворюється на істотну складову соціально-економічного та культурного розвитку, яка потребує модернізації та реформування, оскільки збереження здоров'я та забезпечення повноцінного життя, зокрема студентів, стало одним із найважливіших завдань та цілей світової спільноти, відображених у засадах європейської політики «Здоров'я-2020: основи Європейської політики у підтримку дій держави та суспільства в інтересах здоров'я і благополуччя» [2].

Наявна система вищої освіти України, зокрема у галузі фізичного виховання, знаходиться на етапі фундаментальних змін, які характеризуються новим розумінням цілей, завдань та методів навчання, а також усвідомлення необхідності модернізації методичної системи новими технологіями, які відповідатимуть європейським вимогам, відповідно до яких сучасні ВНЗ повинні підготувати студентську молодь до умов життя у сучасному Європейському суспільстві, сформувати у них фізично здорову, освічену, висококультурну й компетентну особистість, здатну до активної самореалізації себе у житті [2].

Тому на шляху формування нового освітнього ландшафту України, з метою формування фізично здорового та культурно освіченого студентського загалу, актуальним педагогічним питанням є пошук дієвих чинників не лише оздоровчого впливу на студентську молодь, збереження та зміцнення здоров'я впродовж життя, підвищення адаптивних можливостей організму й високої працездатності студентів на основі ефективних та сучасних науково-обґрунтованих методик з фізкультурно-оздоровчої діяльності, але й формування у студентів високоякісних сучасних освітніх знань, що формуватимуть нову соціокультурну реальність особистості, яка відповідатиме Європейським вимогам вищої освіти.

Про актуальність цього свідчать такі документи, як: Національна доктрина розвитку освіти в Україні [9], Державна національна програма «Освіта» [7], Закон України «Про вищу освіту» [8] та інші законодавчі документи, які регулюють функціонування системи вищої освіти. Для реалізації цього завдання необхідна розробка та впровадження нових підходів та методів навчання до освітнього процесу різних ВНЗ, зокрема аудиторної діяльності, що ґрунтуватиметься на сучасних фізкультурно-оздоровчих та культурно-виховних принципах, які будуть спрямовані на формування у студентів нової соціокультурної реальності.

У педагогіці проблема удосконалення процесу навчання студентської молоді різних ВНЗ доволі широко досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями різних галузей (О. Т. Литвин, М. М. Булатова, 2004; Т. Ю. Круцевич, 2006; О. Я. Кібальник, 2008; Н. В. Москаленко, 2010; С. В. Синиця, 2010; С. В. Трачук, 2011; Л. А. Кочурова, 2011; О. В. Соколова, 2011; О. В. Мартинюк, 2012) [5].

У багатьох дисертаційних роботах останніх років висвітлено такі питання, як: педагогічне забезпечення ефективності процесу фізичної підготовки студентів засобами фітнесу (О. Крюкова), формування готовності студентів ВНЗ до самоорганізації здорового способу життя засобами фітнес-аеробіки (О. Пономарьова), формування здоров'язбережувальної компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання (Д. Воронін), педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів у системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі (О. Глагошук), теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язбережувального навчання (Н. Завидівська), формування здоров'язбережувальної компетенції студентів вищих навчальних закладів у процесі фізичного виховання (О. Ішук) [4].

Деякі науковці стверджують, що застосування сучасних фітнес-програм та технологій вдосконалює розвиток психомоторних якостей, рухових умінь і навичок студентів, збільшує їхні вподобання до систематичних

занять фізичною культурою і спортом (В. Самбур). Інші зазначають, що застосування фітнес-програм значно підвищує обсяги рухової активності студентів (С. Гейченко, Т. Касацької). Заслужують на увагу результати дослідження, яким встановлено, що під час заняття аеробними вправами відбуваються позитивні зміни у морфофункціональному стані студентів, що забезпечує покращення показників фізичного здоров'я у цілому та позитивно впливає на якість навчального процесу (Є. Урюпін, Т. Букова) [10].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури та дисертаційних робіт дозволив зробити висновок про те, що, попри розмаїття напрямів наукових досліджень, науковцями приділено недостатньо уваги проблемі модернізації наявної традиційної методичної системи фізичного виховання різних ВНЗ відповідно до сучасних Європейських вимог вищої освіти [11]. Наразі відсутні дієві підходи щодо формування та реалізації цілісної методичної системи навчання фітнес-культурі як нової навчальної дисципліни у різних ВНЗ України. Тому назріла нагальна потреба у розробці нової концепції формування фітнес-культури студентів, яка б відповідала Європейським стандартам освіти й передбачала використання якісно нового навчально-методичного забезпечення з нової дисципліни «Основи фітнес-культури» відповідно до сучасних вимог якості вищої освіти.

Тому проблема створення цілісної, нової та сучасної методичної системи фізичного виховання студентів, яка б інтегрувала сучасні цілі, мету, зміст, методи, засоби та організаційні сучасні форми фізкультурно-оздоровчих технологій, за допомогою формування фітнес-культури студентів в аудиторній роботі різних ВНЗ, ще не була предметом окремого дослідження, що й становить актуальність та новизну нашої роботи.

Відомо, що наявна традиційна методична система фізичного виховання у різних ВНЗ зорієнтована переважно на виконання певних фізичних нормативів, які у поєднанні з відсутністю сформованих наукових знань та свідомого розуміння цінності фізичних вправ та їх впливу на організм становлять основний недолік існуючої традиційної методичної системи навчання, що нині призвело до несприйняття студентами наявних форм фізичного виховання, ототожнення занять фізичними вправами з нудною та нецікавою фізичною працею з одного боку, і відсутністю психологічного задоволення з іншого.

Більш того, зміст і форми проведення традиційних занять та їх освітньо-виховний потенціал не впливає належним чином на світогляд, формування сучасних переконань, настанов, ціннісних орієнтирів на фізичну культуру, формування активної позиції щодо неї і самого себе. Саме тому існуюча система фізичного виховання стала малоефективною, що і призвело до погіршення стану здоров'я та адаптивних можливостей більшості сучасної студентської молоді, особливо студентів перших курсів [2].

На жаль, сьогодні лише піднімаються заклики бути здоровим, але реальні дані Міністерства охорони здоров'я свідчать про погіршення здоров'я студентської молоді з кожним роком [5]. Нині, майже в усіх ВНЗ України студенти перших курсів навчання визначаються як групи зі значним погіршенням стану здоров'я на фоні інтелектуального та фізичного перенапруження. Як свідчить аналіз даних офіційного сайту Міністерства охорони здоров'я України, в останні роки різко зросла кількість студентської молоді із захворюваннями серцево-судинної, дихальної та нервової систем, особливо з порушенням опорно-рухового апарату та ожирінням [3]. Практично здоровими є лише приблизно 5% випускників середніх загальноосвітніх шкіл, що вступають у різні ВНЗ України і на момент вступу вже на першому курсі навчання всі студенти мають низькі показники фізичного стану та відхилення у стані здоров'я [3]. Саме це спричинило пошук ефективних методів та шляхів модернізації начального процесу у різних ВНЗ України.

Загальновідомим є той факт, що одним з ефективних методів покращення стану здоров'я та формування здорового способу життя є різноманітні сучасні форми оздоровчої фізичної культури. Однак, починаючи з 90-х років, через проведення суспільних реформ, почалися поступові зміни у вітчизняній фізичній культурі. Зміст занять традиційними видами фізичної культури виявився малоефективним, що призвело до відсутності мотивації й відповідно до погіршення стану здоров'я та адаптивних можливостей студентів. Культурологічні концепції втратили здатність виступати як інститути соціальної адаптації молоді, у наслідок чого відбулася девальвація традиційних цінностей фізичної культури серед молодіжного середовища. Однією зі спроб подолання цього стала поява феномену фітнесу.

Нині само поняття «фітнес» (від англійської *to be fit*, що означає «бути у формі») як нова організаційна форма кондиційного тренування, розглядається як світова метафора абсолютного здоров'я та соціального успіху сучасної людини. Деякі науковці стверджують про те, що фітнес став культурологічною еманациєю західного стилю життя та стратегією успішності кожної особистості, стрімкий розвиток якого пов'язано із диверсифікацією запропонованих послуг у фітнес-індустрії [3].

З кожним роком фітнес все більше входить до молодіжного мейнстріму. Заняття фітнесом дають студентській молоді життєвий позитивізм, дозволяють зробити крок від зміцнення стану здоров'я та побудови тіла до форми побудови власного життя. Фітнес став проявом естетичного неоконформізму фізичної культури, який знайшов своє втілення у різноманітних європейських фітнес-технологіях [1]. Визначені тенденції розвитку фітнесу отримують сьогодні характер соціального імперативу, відповідно до якого права особистості студента в організації фізкультурної діяльності є пріоритетними.

Вище зазначене дає нам підстави стверджувати, що «фізичне виховання», як традиційна навчальна дисципліна, поставила під сумнів ефективність існуючої методичної системи виховання відповідно до Європейських стандартів вищої освіти [2]. Так виникла потреба змінити стару систему фізичного виховання на

нову методичну систему фітнес-виховання, яка б цілком відповідала Європейським стандартам та вимогам щодо якості освіти, та комплексно сприяла не лише покращенню стану здоров'я та формуванню культури здоров'я, але й стійкому формуванню мотивації до занять на основі різноманітних форм оздоровчого фітнесу, прищепленню навичок здорового способу життя впродовж життя, формуванню свідомої системи наукових знань у галузі фітнесу, що у кінцевому результаті сформує фітнес-культуру особистості студентів [1].

Протягом багатьох років відбувалася поступова трансформація фізичної культури у фітнес-культуру, яка спрямована на формування нових цінностей здорового способу життя; виховання активної особистісної позиції у досягненні гармонійного розвитку; використання здоров'язберігаючих фітнес-технологій у навчальному процесі; реструктуризацію дозвілля з використанням сучасних засобів фітнесу. Все це дає нам можливість розглядати фітнес-культуру як високоєфективну систему оздоровчих занять, спрямовану на зміцнення стану здоров'я та покращення фізичних кондицій студентів, особливо першого курсу навчання.

У зв'язку з цим, ми вважаємо за необхідним розробку та впровадження в освітній процес різних ВНЗ України нової навчальної дисципліни «Основи фітнес-культури», що є важливим та необхідним етапом на шляху формування нової соціокультурної реальності студентів відповідно до Європейських стандартів якості освіти та життя. Для реалізації цього завдання необхідна сучасна методична розробка й впровадження нової навчальної дисципліни як «Основи фітнес-культури», яка стане одним з основних критеріїв успіху навчально-виховного процесу та процесу формування загальної та професійної культури особистості сучасного фахівця високого європейського рівня.

До комплексу завдань фітнес-культури можна віднести: гармонійний фізичний, інтелектуальний, духовний розвиток студентів; покращення їх здоров'я та адаптаційних можливостей; самопізнання та ідентифікації особистості, самореалізації та успіху у житті; удосконалення життєво-важливих рухових умінь та навичок; підвищення інтересу студентів до систематичних занять фізичними вправами; формування знання про здоровий спосіб життя; розвиток естетичних здібностей та креативності [6].

Вагомим доказом значущості фітнес-культури для всебічного розвитку студента є осмислення її ціннісного потенціалу. В опануванні цінностей, здатних задовольнити потреби студентів у фітнес-культурі, проявляється єдність фізичного, психічного, соціального, духовного та культурного розвитку студентів. Під ціннісним потенціалом фітнес-культури необхідно мати на увазі два рівні цінностей, такі як загальні та особистісні [6].

Для успішної реалізації цих цінностей перед педагогом постають завдання: 1) сформувати розуміння студентами соціальної ролі фітнес-культури у розвитку особистості; 2) забезпечити науково-біологічними та практичними основами оздоровчого фітнесу; 3) сформувати мотиваційно-ціннісне відношення до фітнес-культури, до фізичного вдосконалення та потреби у систематичних заняттях; 4) допомогти студентам оволодіти системою практичних вмінь та навичок, які забезпечать збереження та зміцнення здоров'я впродовж життя, сприятимуть розвитку та вдосконаленню психофізіологічних здібностей, а також загальній та фізичній підготовленості тощо.

Таким чином, на шляху Європеїзації України до якісної вищої освіти, з метою формування фізично здорового та культурно освіченого студентського загалу ми вважаємо за необхідним розробку та впровадження нової методичної системи формування фітнес-культури студентів різних ВНЗ України завдяки введенню до освітнього процесу нової навчальної дисципліни «Основи фітнес-культури», що стане одним з основних критеріїв подальшого успіху навчально-виховного процесу та процесу формування культури здоров'я, загальної та професійної культури особистості сучасного фахівця високого європейського рівня.

Перспективи подальшого дослідження складають детальну розробку й впровадження методичної системи формування фітнес-культури студентів різних ВНЗ м. Харкова.

Використана література:

1. Грушевський В. О. Доцільність використання інноваційних технологій у формуванні особистісно-орієнтованої мотивації студентів до фізичного виховання / В. О. Грушевський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – № 3. – 2014. – С. 19–24.
2. Конференція міністрів вищої освіти Європи «Утворення європейського простору вищої освіти» / Болонський процес: документи. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
3. Максимова К. В. Моніторинг стану соматичного здоров'я студенток I курсів вищих навчальних закладів м. Харкова / К. В. Максимова // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»: International Scientific Journal «Internauka». № 7(29)/2017. – Київ, 2017. – С. 30-34.
4. Максимова К. В. Роль і місце фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять в системі діяльності вищих навчальних закладів м. Харкова / К. В. Максимова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури/фізична культура і спорт. 2017. Випуск 5 (87). С. 71-74.
5. Максимова К. В. Актуальні питання збереження та зміцнення здоров'я студенток 17-21 років вищих навчальних закладів за рахунок фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять / К. В. Максимова, К. В. Мулик // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Випуск 10. – 2017, С. 301-311.
6. Мулик К. В. Культурологічна еманация фітнес-культури як засіб оздоровлення студентської молоді / К. В. Мулик, К. В. Максимова // Педагогіка та психологія. – 2017. – Вип. 58. – С. 71-82.

7. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Кабінету Міністрів України: від 03.11.1993 р., № 896 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.
8. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р., № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.
9. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25.06.2013 р., № 344/2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
10. Хлус Н. Аналіз сучасних фітнес-програм та технологій для студенток вищих навчальних закладів (теоретичний аспект) / Н. Хлус // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Випуск 1. – Вінниця: Планер, 2016. – 605 с.
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Brussels, Belgium. 2015. – 32 с.

References:

1. Hruzhevskyi V. O. Dotsilnist vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u formuvanni osobystisno-orientovanoi motyvatsii studentiv do fizychnoho vykhovannia // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – № 3. – 2014. – S. 19–24.
2. Konferentsiia ministriv vyshchoi osvity Yevropy «Utvorennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity» / Bolonskyi protses: dokumenty. – Kyiv: Vyd-vo Yevrop. un-tu, 2004. – 169 s.
3. Maksymova K.V. Monitorynh stanu somatychnoho zdorovia studentok I kursiv vyshchykh navchalnykh zakladiv m. Kharkova // Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Internauka» / International Scientific Journal «Internauka» / № 7(29)/2017, Kyiv 2017, s. 30-34.
4. Maksymova K.V. Rol i mistse fizykulturno-ozdorovchykh fitnes-zaniat v systemi diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv m. Kharkova / Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury / fizychna kultura i sport. 2017. Vypusk 5(87). S. 71-74.
5. Maksymova K.V., Mulyk K.V. Aktualni pytannia zberezhenia ta zmitsnennia zdorovia studentok 17-21 rokiv vyshchykh navchalnykh zakladiv za rakhunok fizykulturno-ozdorovchykh fitnes-zaniat // Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Fizychno vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. Vypusk 10 – 2017, S. 301-311.
6. Mulyk K.V., Maksymova K.V. Kulturolohichna emanatsiia fitnes-kultury yak zasib ozdorovlennia studentskoi molodi // Pedahohika ta psykholohiia. – 2017. – Vyp. 58. – S. 71-82.
7. Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy: vid 03.11.1993 r., № 896 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.
8. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy: vid 17.04.2002 r., № 347/2002 // Ofitsiinyi visnyk Ukrainy. – 2002. – № 16. – St. 860.
9. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy: vid 25.06.2013 r., № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
10. Khlus N. Analiz suchasnykh fitnes-prohram tatekhnolohii dlia studentok vyshchykh navchalnykh zakladiv (teoretychnyi aspekt). // Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii: zbirnyk naukovykh prats. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi iuniversityet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho; Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. – Vypusk 1 – Vinnytsia: Planer, 2016. – 605s.
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Brussels, Belgium. 2015. 32s.

Максимова Е. В. Предпосылки внедрения методической системы формирования фитнес-культуры студентов разных ВУЗов Украины

В статье рассмотрены предпосылки и основные пути модернизации методической системы физической культуры с помощью явления фитнес-культуры. Выявлены противоречия между существующей ориентацией образовательного процесса высшей школы и современными требованиями Европейского качества образования. Научно обоснована необходимость разработки и внедрения новых педагогических подходов и методов обучения Европейского уровня, в частности, модернизация аудиторной работы различных ВУЗов Украины с целью формирования у студентов такой новой социокультурной реальности как фитнес-культура. Указан наиболее эффективный метод формирования фитнес-культуры студентов, который заключается в разработке и внедрению новой учебной дисциплины «Основы фитнес-культуры» в аудиторную работу различных вузов Украины, что составит новый образовательный ландшафт Украины с целью формирования физически здоровой и культурно образованной студенческой общественности.

Ключевые слова: методическая система, фитнес-культура, студенты, аудиторная работа, модернизация, образовательный ландшафт, социокультурная реальность, здоровье, адаптационный потенциал.

Maksymova K. V. Implications of methodical system of formation of students' fitness culture of different colleges in Ukraine

The implications and the main ways of modernization of the methodical system of physical culture by means of fitness culture are considered in the article. The contradictions between the existing orientation of the educational process of higher school and the modern requirements regarding with European quality of education are revealed. The necessity of elaboration and introduction of new pedagogical approaches and methods of teaching of European level in particular of modernization of the classroom work of various colleges of Ukraine is scientifically proved in order to form such new socio-cultural reality as the fitness culture. The most effective method of formation of students' fitness culture by means of recreational activities is specified that involves the development and introduction of the new discipline «Basis of fitness culture» in the classroom work of various colleges which will form the new educational landscape of Ukraine for the purpose of building physically healthy and culturally educated students community.

Key words: methodical system, fitness culture, students, classroom work, modernization, educational landscape, socio-cultural reality, health, adaptive potential.

УДК 378.14

Марціхів Х. Р.

МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті представлені особливості операційного компонента професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США. Проаналізовано різні форми організації індивідуальної та групової діяльності студентів-журналістів. Розглянуто традиційні та інноваційні методи навчання журналістів. Досліджені сучасні методи навчання: метод «польового дослідження», метод проєктів, метод кейсів. Охарактеризовано форми навчання журналістів: стаціонарну, дистанційну та змішану. Проаналізовано прийоми та підходи навчання, на яких базується професійна підготовка журналістів. Розглянуто умови проходження переддипломної практики; особливості проведення дослідницько-пошукових завдань; можливості навчатися закордоном згідно зі стипендіальними програмами університетів США. Окрім цього описуються методичні стратегії для покращення навчання студентів та їхньої мотивації.

Ключові слова: США, університет, професійна підготовка, бакалавр, журналістика, програма підготовки, метод навчання, форма організації навчання, операційний компонент навчання.

Підвищення якості навчання журналістів в університетах США здійснюється за допомогою перегляду традиційних (пасивних) форм та методів навчання, покращення умов навчання, шляхом його індивідуалізації та широкого застосування інноваційних форм. Інформаційно-комунікаційна революція внесла зміни у методи та форми навчання майбутніх журналістів, висунула нові вимоги стосовно журналістських кадрів та якості їхньої продукції. Тому необхідність забезпечення високої професійної якості підготовки журналістів й розвитку у студентів навичок творчої діяльності викликає зацікавлення у дидактиці системи вищої освіти США.

Операційний компонент навчання журналістів у США є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, а саме: вивченню та класифікації методів навчання присвятили свої роботи (Б. Девіс, М. Велан, І. Лернер, М. Скаткіна, О. Новікова).

Питання формування професійних компетенцій, форм організації навчальної діяльності, використання інноваційних технологій проаналізовані у працях таких вітчизняних науковців: О. Арсенєвої, С. Коновальчука, В. Різуна, С. Смелкової, І. Тагунової, І. Чемерис тощо. Методи та форми навчання журналістів в університетах США вивчали Д. Галін, Б. Зелізер, Дж. Найт, К. Стерлінг, Дж. Вебер та інші.

Мета статті полягає у здійсненні дослідження операційного компонента професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: проаналізувати навчальні програми університетів США для вивчення форм і методів навчання, які є основою операційного компонента; визначити та описати традиційні й інноваційні методи навчання журналістів, які застосовують у закладах США; охарактеризувати форми організації навчального процесу студентів-журналістів.

Сьогодні у кожній галузі і особливо у журналістиці важливим показником успішності та конкурентоспроможності є майстерність створення діалогічного спілкування як основа взаєморозуміння між людьми та як знаряддя професіоналізму.

Нові тенденції у житті суспільства США стосуються навчального процесу майбутніх журналістів і зокрема його операційного компоненту.

Операційний компонент є відображенням процесуальної сторони навчання і реалізується під час операцій, які студенти виконують у процесі розв'язання різноманітних навчально-пізнавальних завдань. Основними складовими цього компоненту є методи, форми та засоби організації навчання [2, с. 39-43]. Оцінити рівень його сформованості у студентів-журналістів можливо за допомогою аналізу телевізійних та медійних продуктів, створених ними, виконання завдань, які трапляються у професійних ситуаціях та оцінки результатів їхньої роботи відповідно до критеріїв та стандартів.

Дослідження системи професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США показує, що основними формами навчання у вищих навчальних закладах, які пропонують цю спеціальність є стаціонарна, дистанційна та змішана (англ. – blended learning or hybrid learning), що поєднує стаціонарну форму навчання з онлайн вивченням обраних дисциплін. Змішана форма навчання фахівців-журналістів представлена у Коледжі комунікації Дідеріча при Університеті Маркетта у штаті Вісконсин, у Коледжі Мистецтва та Науки, на кафедрі Комунікаційних досліджень при Університеті Нью Мехіко тощо. Зауважимо, що змішані підходи є одними з найпопулярніших технологій навчання студентів-журналістів при вивченні курсу «Блогерство» у Школі журналістики та ЗМІ при Університеті Вісконсин-Медісон, що дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного навчання та перевагами традиційного класу: студенти пишуть блоги на різноманітні теми в онлайн режимі і сприймають безпосередньо критику інтернет-матеріалів, а також вони можуть багато розповісти про себе і використовувати свої блоги для подальшої інтерактивної взаємодії під час аудиторного заняття [14, с. 227-229].

Більшість освітніх програм з журналістики у США сформовані на основі денної форми навчання. Дистанційне або онлайн-навчання – форма навчання, яка дозволяє студентам вивчати більшість дисциплін або весь курс за межами навчального закладу. Під час цього типу навчання студенти спілкуються з викладачами та іншими студентами за допомогою електронної пошти, форумів, відеоконференцій, дошок оголошень, обміну миттєвими повідомленнями та іншими способами інтернет-зв'язку.

Освітня програма дистанційного навчання з курсу «Засоби зв'язку» представлена в університеті Фул Сейл, штат Флорида (англ. – Full Sail University). Згідно з цією програмою студенти вивчають вступ до цифрових медіа, основи комунікації, теорію естетики тощо [9]. Університет Ешворд (англ. – Ashford University) пропонує он-лайн курс «Теорія комунікації», в основі якої є вивчення: громадських відносин, аспектів риторики та аргументації [6]. Студенти, які хочуть навчатися дистанційно, можуть користуватися ресурсами Американського віртуального університету (англ. – American Virtual University), а також Віртуальними комп'ютерними лабораторіями (англ. – Virtual Computing Lab).

Слід зазначити, що педагогіка США характеризується відсутністю єдиної педагогічної термінології, саме тому науковці по-різному трактують поняття «метод навчання» та «форма організації навчання», що пояснюється відсутністю єдиної теорії навчання та загальнодидактичної концепції. В американській педагогіці не існує категорії «форма організації навчання». Для позначення форми організації навчання в американській дидактиці вживають такі терміни, як «способи навчання» (techniques), «навчання» (instruction), «вивчення» (study) та інші [3, с. 1-15].

Одна з відомих класифікацій методів навчання запропонована Ю. Бабанським. Дослідник виокремлює три великі групи методів навчання, кожна з яких включає свою класифікацію: методи стимулювання і мотивації навчання (пізнавальні ігри, дискусії, методи емоційного стимулювання, методи формування обов'язку і відповідальності у навчанні, методи навчального заохочення, осуду), методи організації і здійснення навчальних дій та операцій (наочні, словесні, аудіовізуальні та практичні) та методи контролю і самоконтролю [1, с. 41-43]. Беручи за основу цю класифікацію, проаналізуємо методи пізнавальної діяльності журналістів у закладах вищої освіти США.

Дослідивши систему професійної підготовки фахівців у галузі журналістики у США, можна стверджувати, що викладачі застосовують як пасивні (традиційні), так і активні (інноваційні) методи навчання.

Здійснивши аналіз освітніх програм з журналістики у коледжі Емерсон кафедра Комунікаційних досліджень, Муді коледж комунікацій при Техаському університеті в Остіні, Медільської школи журналістики при Північно-Західному університеті, Інституту журналістики Артура Картера у Нью-Йорку, Школи журналістики при Університеті Міссурі тощо, зазначимо, що для професійної підготовки журналістів у США використовують такі методи організації та здійснення пізнавальної діяльності: словесні методи; наочні, проблемно-пошукові.

Варто зауважити, що хоча у США з розвинутою економікою окреслилася тенденція до переходу від групових форм (лекцій та практичних занять) організації навчання до індивідуальних (консультацій, тренінгів), лекція залишається ключовою формою навчання будь-якого курсу. У зв'язку з тим, що лекція відповідає нижчому рівню пізнавальної активності, цей метод піддається серйозній модернізації і практично не використовується у чистому вигляді у навчальних закладах США [7, с. 148-167]. Нині найбільш популярними видами лекцій у навчальному процесі журналістів в Інституті Артура Картера [5] є лекція-презентація та лекція-обговорення. У ході лекції-презентації викладач знайомить аудиторію з фактами, теоріями, ідеями, використовуючи різні аудіовізуальні засоби: проектор, слайди, комп'ютерне програмне забезпечення. Лекція-презентація може мати інтерактивний характер, що передбачає участь у лекції самих студентів, які коментують інформацію, висловлюють свої думки з приводу прослуханого і переглянутого матеріалу, відповідають на питання за темою лекції. Лекція-обговорення передбачає двосторонній зв'язок між учасниками процесу навчання, де всі студенти-журналісти залучені до активної взаємодії один з одним і з викладачем у ході дискусії на тему, що вивчається. Такі методики, як мозковий штурм, аналіз, обговорення та вирішення проблеми сприяють розвитку групової активності студентів, навичок лідерства, вміння відстоювати свою точку зору, брати участь у груповій роботі [15, с. 140-145].

Поряд з лекційною формою навчання, провідну роль у навчанні журналістів займає семінар. Необхідно зауважити, що останніми роками значно змінилася роль традиційної форми навчання – семінару. Широкого поширення набули дослідницькі семінари, які передбачають індивідуальну роботу студентів на заняттях, а саме: постановка та визначення цілей дослідження; засвоєння навчального матеріалу поетапно (перехід від простого до складного); самоконтроль студентів. Також нововведенням у вищій школі США є проведення міждисциплінарних семінарів, на яких розглядаються проблеми, що передбачають інтеграцію інших наук [4, с. 16-22]. Північно-західна школа комунікацій упродовж першого року навчання пропонує студентами відвідати широкий спектр семінарів на такі теми: «Правдивість і Медіа» (англ. – Truth and Media), «Як Медіа обрмлює суспільство» (англ. – How Media frames society), «Візуальна культура» (англ. – Visual Culture), «Медіа, як бізнес» (англ. – Media as Business) та інші [13].

Консультація є не менш важливою формою організації навчального процесу для журналістів. Зазвичай викладачі призначають відповідний час для обговорення зі студентами питань, які виникають під час вивчення дисциплін, для надання зауважень та відгуків стосовно роботи.

Наочні методи поділяються на дві групи: ілюстрацій і демонстрацій. Метод ілюстрацій передбачає показ студентами-журналістами плакатів, постерів, карт, схем тощо. Використання методу демонстрацій надає студентам можливість продемонструвати свої навички у роботі з новими технологіями, технічними установками. Проаналізувавши освітні програми, згідно з якими здійснюють професійну підготовку журналістів, відзначимо, що наочні засоби використовуються викладачами під час навчання дисциплін: стратегічна комунікація, цифрова та фотожурналістика тощо [8].

Дослідивши освітні програми з журналістики у коледжі Емерсон, Інституті журналістики Артура Картера, Університеті Вісконсин-Медісон, Університет штату Арізона, Муді коледж комунікацій при Техаському університеті в Остіні, Університету Південної Каліфорнії, Південно-західної школи комунікації, Коледжу з журналістики Філіпа Мерілла при університеті Меріленд, Бостонського університету, Школи журналістики при Університеті Міссурі тощо, виділимо такі активні методи навчання: метод проекту (англ. – *capstone project*), метод «польового навчання» (англ. – *field research*), метод кейсів (англ. – *case study*), практичні курси навчання (англ. – *experiential learning*) та навчання з елементами громадського служіння (англ. – *service learning*) тощо.

Метод проекту (англ. – *capstone project*) передбачає виконання студентами-журналістами дипломної роботи. Цей метод застосовується у ЗВО США, які здійснюють підготовку журналістів. Викладачі виступають як консультанти (англ. – *capstone advisor*) і надають допомогу студентам у виконанні роботи. Наприклад, у Національному університеті (англ. – *National University*) на кафедрі Професійних досліджень (англ. – *Professional Studies*) студенти-журналісти працюють над дипломним проектом, в основі якого є: написання новин; збирання матеріалу для проведення репортажу, відеозапису програм, які висвітлюють громадські проблеми; проведення інтерв'ю; зустріч з видавцями, авторами програми тощо [12].

Методи, які вимагають від студентів умінь самостійного вирішення проблем відповідно до ситуації належать до методів кейсу (англ. – *case study*), який використовується у ЗВО США: в Університеті штату Пенсильванія при вивченні дисципліни «Медіа етики», у коледжі Емерсон, Університеті Вісконсин – Медісон, Національному Університеті, Університеті Південна Флорида тощо. Професійна діяльність журналіста пов'язана із пошуком інформації, саме тому йому досить часто доводиться проводити самостійні журналістські розслідування та експерименти. Студенти-журналісти навчаються не лише приймати самостійно рішення у складних ситуаціях, але й набувають навичок за допомогою прикладів із професійної діяльності. Саме ці методи спрямовані на розвиток творчого мислення журналіста та пізнавальної діяльності, навчають майбутніх фахівців усвідомлювати та вирішувати проблеми [10, с. 10-12].

Інноваційним методом у навчанні журналістів в університетах США є метод «польового навчання» (англ. – *field research*), який застосовується під час проходження практики (англ. – *capstone experience*): студенти об'єднуються у групи від 3 до 10 осіб і виконують завдання упродовж академічного року. Результати проекту студенти оформляють письмово, беручи до уваги практичні рекомендації. Практика є основним критерієм оцінки практичних навичок студентів за спеціалізацією, а також ефективності освітньої програми. Отже, практика – це кінцевий курс, який синтезує знання, цінності та навички студента-журналіста [16, с. 219-22].

Зауважимо, що наукову діяльність студенти-журналісти в університетах США мають можливість реалізувати через різноманітні стипендіальні програми. Наприклад, школа Журналістики та Комунікації цілий спектр стипендіальних програм, а саме: стипендіальний фонд Бербі – Волша (англ. – *Berbee Walsh Journalism Scholarship Fund*), Крістіни Томсон Матіас (англ. – *Christina Thompson Matthias Journalism Scholarship Fund*), Герберта Розофа (англ. – *Herbert H. Rozoff Scholarship Fund in Journalism and Communication*), Кен Перді (англ. – *Ken W. Purdy Journalism Scholarship Fund*) тощо [17].

Беручи до уваги досвід Канади, можемо стверджувати, що професійна підготовка журналістів в університетах США передбачає активну участь у роботі з громадою. Ця мета реалізується за допомогою використання інноваційних методів: служіння громадськості (англ. – *service learning*) та практичні курси навчання (англ. – *experiential learning*). Метод служіння громадськості зазвичай реалізується під час роботи студентів-журналістів у громадських спільнотах (англ. – *PR agencies*) [11, с. 1-5].

Підсумовуючи, слід зазначити, що останні три десятиліття у вищій школі США йде багато експериментів, пов'язаних зі зміною форм і методів навчання журналістів. Спрямованість цих експериментів в основному зводиться до спроби змінити традиційну модель: професор, що говорить, – студент, що слухає. Акцент зміщується з традиційних пасивних форм навчання журналістів (лекція, семінар) на більш активні види самостійної індивідуальної роботи. Поява комп'ютерів, доступ до численних джерел призвели до того, що використання традиційної лекції як домінуючої форми навчання перестало влаштовувати як студентів, так і викладачів. У зв'язку з цим, серйозно змінився характер і спрямованість аудиторних занять. Тому головним завданням викладача є визначення напрямку студента для самостійної роботи.

Перспективною подальших досліджень вважаємо більш детальне вивчення інноваційних методів навчання журналістів в університетах США.

Використана література:

1. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання / Ю. К. Бабанський. – Москва : Педагогіка, 1977. – 257 с.
2. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій : навч. посіб. / В. П. Максименко. – Хмельницький : ХМЦНП, 2013. – 222 с.
3. Тагунова І. А. Критический анализ форм організації і методів активного навчання в університетах США : автореф. дис. на соискание ученої ступені канд. пед. наук / І. А. Тагунова. – Київ, 1986. – 27с.; Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва, 1983. – 370 с.
4. Якімова Л. А. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі / уклад. Л. А. Якімова. – Київ : Персонал, 2010. – 32 с.
5. Arthur L. Carter Journalism Institute. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://journalism.nyu.edu/undergraduate/concentrations/journalism/curriculum>
6. Ashford University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ashford.edu/online-degrees/communications/bachelor-of-arts-communication-studies>
7. Davis B. G. Tools for teaching / Davis B.G. – 2nd edition. – San Francisco, 2009. – 611p.
8. Emerson College of Communication [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://support.emerson.edu/hc/en-us/articles/208696596-Journalism-CreativityKit-FAQ>.
9. Full Sail University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bachelorsportal.com/studies/133794/mediacommunications.html>
10. Kelley B. Teaching Journalism / B. Kelley. – Santa Clara University. – 2007. – № 26 (2). – P. 31
11. Moody M. Teaching journalism& Mass Communication: Using service-based, collaborative teaching in journalism courses / C. Burlison, M. Moody. – Small Programs Interest Group of AEJMC. – 2013. – P. 1 – 17
12. National University, Journalism, Film, Entertainment Arts [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.nu.edu/OurPrograms/School-of-Professional-Studies/Journalism-Film-and-Entertainment-Arts.html>
13. Northwestern School of Communication [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://communication.northwestern.edu/programs/major_communication_studies/courses.php
14. Oravec J. A. Blending by blogging: weblogs in blending learning initiatives / A. J. Oravec. – University of Wisconsin. – 2000. – № 28(2). – P. 226 –233
15. Parker W. Educating the Democratic Mind / W. Parker. – Albany: State University of New York Press, 1996. – 381 p.
16. Tanner A. Broadcast Journalism education and the Capstone Experience / A. Tanner, K. R. Forde. – Columbia : University of South Carolina. – 2012. – P. 219–233.
17. University of Wisconsin Madison, School of Journalism and Mass Communication [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://journalism.wisc.edu/careers/internship-credit/>.

References:

1. Babanskyi Yu. K. Optymyzatsiya protsessu obucheniya / Yu. K. Babanskyi. – Moscow : Pedahohyka, 1977. – 257 s.
2. Maksymenko V. P. Dydaktyka: kurs lektzii: Navch. posib. / V. P. Maksymenko. – Khmelnytskyi : KhmTsNP, 2013. – 222 s.
3. Tahunova Y. A. Krytycheskyi analiz form orhanyzatsyy u metodov Aktyvnoho obucheniya v unyversytetakh SShA: Avtoref. dys. kand. ped. nauk. – Kyev, 1986. – 27s. Teoretycheskye osnovy sodержaniya obshcheho sredneho obrazovaniya. Pod red. V. V. Kraevskoho, Y.Ia. Lerner. – Moscow, 1983. – 370 s.
4. Yakymova L. A. Aktyvizatsiia navchalnoho protsesu u suchasniy vyshchii shkoli / Uklad. L. A. Yakymova. – Kyiv : DP «Vyd. dim «Personal», 2010. – 32s.
5. Arthur L. Carter Journalism Institute [Eelectronic resource]. – URL: <https://journalism.nyu.edu/undergraduate/concentrations/journalism/curriculum>.
6. Ashford University [Eelectronic resource]. – URL: <https://www.ashford.edu/online-degrees/communications/bachelor-of-arts-communication-studies>.
7. Davis B. G. Tools for teaching / Davis B.G. – 2nd edition. – San Francisco, 2009. – 611 p.
8. Emerson College of Communication [Eelectronic resource]. – URL: <https://support.emerson.edu/hc/en-us/articles/208696596-Journalism-CreativityKit-FAQ>.
9. Full Sail University [Eelectronic resource]. – URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/133794/mediacommunications.html>.
10. Kelley B. Teaching Journalism / B. Kelley. – Santa Clara University. 2007. – № 26(2). – P. 31.
11. Moody M. Teaching journalism& Mass Communication: Using service-based, collaborative teaching in journalism courses / C. Burlison, M. Moody. – Small Programs Interest Group of AEJMC. – 2013. – P. 1 – 17
12. National University, Journalism, Film, Entertainment Arts [Eelectronic resource]. – <https://www.nu.edu/OurPrograms/School-of-Professional-Studies/Journalism-Film-and-Entertainment-Arts.html>.
13. Northwestern School of Communication [Eelectronic resource]. – https://communication.northwestern.edu/programs/major_communication_studies/courses.php.
14. Oravec J. A. Blending by blogging: weblogs in blending learning initiatives/A. J. Oravec. – University of Wisconsin. – 2000. – № 28(2). – P. 226–233.
15. Parker W. Educating the Democratic Mind / W. Parker. – Albany: State University of New York Press, 1996. – 381 p.
16. Tanner A. Broadcast Journalism education and the Capstone Experience / A. Tanner, K. R. Forde. – Columbia: University of South Carolina. – 2012. – P. 219–233.
17. University of Wisconsin Madison, School of Journalism and Mass Communication [Eelectronic resource]. – URL: <https://journalism.wisc.edu/careers/internship-credit/>

Марцихив К. Р. Методы и формы организации учебного процесса журналистов в университетах США

В статье представлены особенности операционного компонента профессиональной подготовки бакалавров гуманитарных наук в области журналистики в университетах США. Проанализированы различные формы организации индивидуальной и групповой деятельности студентов-журналистов. Рассмотрены традиционные и инновационные методы обучения журналистов. Исследованы современные методы обучения: метод «полевого исследования», метод проектов, метод кейсов. Охарактеризованы формы обучения журналистов: стационарная, дистанционная и смешанная. Проанализированы приемы и подходы обучения, на которых базируется профессиональная подготовка журналистов. Рассмотрены условия прохождения преддипломной практики; особенности проведения опытно-поисковых задач; возможности учиться за границей согласно стипендиальных программ университетов США. Кроме этого, описываются методические стратегии для улучшения обучения студентов и их мотивации.

Ключевые слова: США, университет, профессиональная подготовка, бакалавр, журналистика, программа подготовки, метод обучения, форма организации обучения, операционный компонент обучения.

Martsikhiv Kh. R. Methods and forms of educational process of journalists in US universities

In this article the author dwells upon operational component of journalism studies in US universities. A brief overview of the concepts «model», «techniques» and «forms» in American didactics has been given. The role of professional journalism associations and organizations in educational process was described.

Analyzing media education in US universities the author reveals that it is based on applying traditional and innovative methods of studying. Peculiarities of conducting lectures and seminars were mentioned.

Special attention was drawn to the analysis of innovative methods: the method of «field research», the method of projects, and the method of case studies. The role of service and experiential learning in journalist professional training was described.

The forms of training journalists: stationary, remote and mixed are described in the article. The methods and approaches of training, on which the professional training of journalists are based, have been analyzed. Conditions for passing pre-diploma practice are considered; features of carrying out experimental-search problems; the opportunity to study abroad according to the scholarship programs of US universities. In addition, methodological strategies are described to improve student learning and their motivation.

Characterizing educational programs of journalist professional training in US the general educational and specific role of innovative media technologies has been identified. It was proved that general education role consists in the achievement of goals which the educational program sets itself, using traditional means of education: manuals, textbooks and reference books. It was stated that specific role of media technologies consists in creating broadcast or television products applying appropriate equipment.

Key words: USA, university, professional training, bachelor, journalism, training program, training technique, form of educational process organization, operational component of educational process.

THE ISSUE OF MOTIVATION IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

English has truly become an international language and the need to study it has become vital to every student in order to get a good job and become a valuable member of our society. That's why the issue on how to motivate students to study English represents considerable interest for teachers around the globe. The topic of human motivation is incredibly fascinating and was investigated by outstanding scientists, such as Abraham Maslow, Jere Brophy, Ken Bain, Linda Nilson, Knud Illeris and many others. This paper is aimed to analyze key approaches for motivating and encouraging university students to study English. Mainly, we focused on such motivation factors as the image of a teacher, peculiarities of motivating generation Z, the influence of learning material, appropriate learning environment and maintaining success expectations. Focusing on the mentioned topics helped us establish main motivation techniques and defines direction of further research.

Key words: motivation, learning process, learning material, learning environment, students, teacher, educator, generation Z.

Статтю подано мовою оригіналу

“To learn or not to learn?” This is the question that arises in front of every student of every university in the world. Of course, if it is their major, it is easier to stay motivated and choose “to learn” option. But what if not? What if the students are into economics, psychology, chemistry or physics and don't see the need to study a new language or to improve their foreign language skills? This is the problem we are willing to solve in order to achieve maximum effectiveness out of university teachers' work. This issue has defined the purpose of this paper. English has truly become an international language and the need to study it has become vital to every student in order to get a good job and become a valuable member of our society. So we are going to focus on various techniques and approaches to motivate learners to study English.

There is no such teacher, who hasn't ever experienced students' complete indifference towards the subject they teach. I mean when a class becomes a struggle between an educator and his or her students and every minute turns into a torture for learners and a real challenge for teachers. But there are also teachers, who don't have this problem, moreover it seems like they possess an innate ability to interest and motivate people around them. So we are going to find out what are the features of teachers, who are so good at motivating and inspiring students, and what are their strategies and techniques.

The topic of human motivation is incredibly fascinating and inexhaustible. Numerous research papers have been dedicated to this issue. Abraham Maslow, Jere Brophy, Ken Bain, Linda Nilson, Knud Illeris and many other outstanding scientists have investigated this issue. Motivation to study has occupied an important niche in the theory of motivation. American psychologist Maslow A. H. in his “Theory of Human Motivation” distinguished motivation to learn as one of human basic needs and called it “the desires to know and to understand” [5, p. 11]. He thinks that “acquiring knowledge and systematizing the universe have been considered as, in part, techniques for the achievement of basic safety in the world, or, for the intelligent man, expressions of self-actualization” [5, p. 11-12]. On the other hand, Jere Brophy, American educational psychologist, supports the idea that “motivation to learn can be conceptualized either as a general trait or as a situation-specific state” [2, p. 40]. As a trait, motivation can be viewed as an inborn disposition towards learning that makes a person strive for knowledge and want to find out more about the topic being studied. Situation-specific state is connected with the motivation emerging in the appropriate teaching environment, that is the atmosphere, activity or attitude towards the topic that inspire and encourage to learn.

Image of a teacher as a motivation factor

First of all, we would like to focus on maintaining teacher's positive image. It is essential to introduce yourself to the class as an open minded, confident and professional educator. Moreover, Brophy considers a teacher to be not only an observer of students' success or failure in the classroom but an active participant of a learning process, “capable of stimulating the general development of student motivation to learn and its activation in particular situations” [2, p. 41].

The initial task of an educator should be to get acquainted with learners. Students and a teacher are going to cooperate and interact for quite some time and, for a successful work, they need to form a unity with its own objectives and goals, which is based on respect, trust and openness. An educator should never separate him- or herself from a group, though the teacher is at the head of a class, he or she is still an integral part of this unity. Teacher can even represent him- or herself both as an instructor and a learner, since life is a process of constant enquiry and learning. Ken Bain in his book “What the best college teachers do” speaks about outstanding modern teachers who made a difference in their students' lives. He points out the importance of trust and straightforwardness with learners and how these features boost students motivations and interest towards the subject: “They (teachers) often display openness with students and may, from time to time, talk about their own intellectual journey, its ambitions, triumphs, frustrations, and failures, and encourage their students to be similarly reflective and candid. They may discuss how they developed their interests, the major obstacles they have faced in mastering the subject, or some of their secrets for learning particular material. They often discuss openly and enthusiastically their own sense of awe and curiosity about life.” [1, p. 18]. This approach towards students helps learners to view the teacher as a friend,

but much more experienced and intelligent. Viewing teacher through the perspective of friendship helps to create positive and more comfortable atmosphere in the classroom where students are eager to share, ask questions and discuss whatever they lack knowledge and experience in.

Another good idea for maintaining friendly and trustful teacher-student relationship will be to get to know them better. At least, you should find out about their hometowns, families and friends, interests or hobbies, or generally where they want to head in life if this is something they already know about. Of course it may be a lot for one teacher to memorize and there's no need for that. Just try to make notes about something unique about each student that you can later refer to or ask about in order to develop some communicative skills, use as an opening topic for some discussions during the class or just prepare teaching materials according to your students' interests. At first sight it doesn't seem to be important but it is. With the help of this little trick students feel they are being listened to and that the teacher took interest in them and their story. Admit that it's always much more pleasant to have a conversation with the person who really listens and reacts to the things you say rather than talking for the sake of talking, which is what actually happens at most English classes. This approach is also supported by Linda Nilson, American educator and keynote speaker. She calls it "undergraduate student body profile" [6, p. 3]. While getting to know your students, don't forget to share some information about yourself too, nothing "too" personal of course but something to interest them or just let them feel it's an equal conversation and not only a teacher can ask questions.

Teaching generation Z

Linda Nilson also emphasizes the importance of being aware of teaching the generation Z also known as millennial generation. We are talking about young people born in the mid 1990s and early 2000s who are characterized as "self-confident, extremely social, technologically sophisticated, action bent, goal oriented, service or civic minded, and accustomed to functioning as part of a team. On the flip side, they are also impatient, demanding, stressed out, sheltered, brand oriented, materialistic, and self-centered." [6, p. 11]. But if we take into consideration that some millennials have already stepped in as experienced teachers, the gap between millennial teachers and students of generation Z doesn't seem so huge. In fact, the key for overcoming that gap is simple – just keep yourself in the loop. The world is developing and changing every single day. New technologies, devices and services emerge on the world market and they are all created to make our lives better, easier and more comfortable. So if something is new for you don't treat it as a menace (talking about new device, computer program or mobile app), try to learn, to find out more and to master it because this is what every teacher wants his or her students to do. This way you not only improve your skills or knowledge but also fit your students' shoes, finding how hard it is sometime to be in a new, unknown environment and to "face a horror" of making mistakes on a way to learning. And if that gap is the shortest you could possibly make, the atmosphere becomes more relaxed and trustful and that itself stimulates students' desire to learn.

The influence of learning material and appropriate learning environment

Of course, every teacher has a syllabus, teaching programs and demands. But in fact the one thing that really matters in learning process is what students learned, what skills they improved and the value of knowledge they received. The issue of what teaching materials to use is up to the teacher. Of course, it is much easier to work if there is a program and a course and you just have to follow it. Every group of students is a unique "organism" that has to be nourished according to its capacities and inclinations. And the learning process will become much more productive if teachers tune up to their students' abilities, needs or interests. Of course, teacher should base classes upon the teaching program but also shouldn't be afraid to step aside when it feels right, I mean when the topic causes huge interest and should be studied more profoundly or if the topic, on the contrary, is not stimulating and needs to be changed. An educator has also to pay extra attention to the learner's major and the specifics of their future profession. To study English in student's professional content may help boost their interest towards learning a foreign language and also give some extra knowledge in the sphere of their specialty. This could be another motivation factor. If students want to be good at their jobs they have always to be aware of any news in their profession sphere. Most of up-to-date scientific achievements and discoveries in various scientific fields are described in English. Various online journals and magazines offer the latest news and debatable articles on different topics.

Usually teachers are those in the center of attention during a class and students, depending on the level of their interest and motivation, may be as active as they want. But what if we try to shift attention from a teacher to students? Kaylene C. Williams notes that "the role of teachers seems to be shifting from preprogrammed knowledge dispensers to instead managers of student learning and the learning environment" [7, p. 6]. We are not talking about eliminating teachers but transforming a teacher-centered class, where all the talking is done by a teacher, into student-centered. The aim of this method is to give an opportunity to students to demonstrate their interests, knowledge, their way of thinking and attitude. These types of activities show that teacher believes in his students' abilities and skills and is eager to know them better and to listen to what the learners want to say, to share and to discuss. For example, the teacher can ask students to prepare their own 5-minute presentation about their hobbies or talents and either just to share and tell the most exciting things about it with their groupmates or to show them how to do something new, organizing a small workshop. In this situation students are motivated to show their talents, they feel confident because this is what they are good at and it encourages them to speak English on the topic they are really interested in. It gives them an additional sense of responsibility but also stimulates their creativity. Students also are experiencing how it feels to be a teacher and then are more respectful towards their educators in future.

According to Ken Bain, “while methods vary, the best teachers often try to create what we have come to call a “natural critical learning environment”. These are challenging yet supportive conditions in which learners feel a sense of control over their education; work collaboratively with others; believe that their work will be considered fairly and honestly; and try, fail, and receive feedback from expert learners in advance of and separate from any summative judgment of their effort.” [1, p. 18]. The importance of an appropriate though friendly environment is very critical. Very often it is much easier for people to learn through asking questions, having discussions or organizing debates, especially when we’re talking about studying foreign languages. If you feel that learners are interested in the topic, that is not on your syllabus, let them still have it. If they are passionate about something there is no better encouragement than genuine interest. During discussions, the teacher has to step aside and just to instruct or to lead the group if they are having any troubles in their discussion. An educator has no need to interfere even if he or she wants to correct mistakes, it will be more appropriate to use delayed error correction when you make notes about most common mistakes and correct them at the end of your class.

Maintaining success expectations

Both Linda Nilson and Jere Brophy emphasize the importance of maintaining success expectations that are vital for student's motivation level [6, 2]. In other words, the teacher is giving a course and providing students with some amount and quality of knowledge, so he or she has to notify learners what they will be able to do after the course finishes. According to David Cook and Anthony Artino “expectancy of success is more than a perception of general competence; it represents a future-oriented conviction that one can accomplish the anticipated task” [3, p. 1000]. This strategy already creates the feeling of success and encourages anyone, who finds the final destination worth, work harder than the student initially intended. Also in order to appeal to students’ career awareness, the teacher can highlight the skills that crucial for their professional development, such as development of effective e-correspondence skills, telephoning, public speaking, presentation or translation skills. Everyone wants to be successful and knowing that during the course they will learn something they will actually need and use in their professional life will make students do their best at your course. One of crucial points for maintaining success expectations would be also teachers’ praise and objective evaluation. Be attentive towards your students’ achievements and always try to point them out since if they feel they have done a good job it means they are capable of more and are willing to be more diligent and work harder. Even if your students make mistakes, let them know it is a good thing since we all become better learners thanks to such experience. If students are not afraid to make a mistake, they are making it and learning which is our objective.

Conclusions. In conclusion, in order to achieve maximum effectiveness and increase the level to university education, teachers have to pay special attention to motivation techniques and approaches to encourage their students not only to be present at the classes but also to actively participate and study harder. Maintaining a positive teacher’s image is proven to facilitate learning process and boost students’ motivation and eagerness to study English. They key to the teaching generation Z is to stay connected to the modern trends and not to be afraid to learn yourself. Ability to adjust learning material to the needs of the students will also lead a teacher to his or her students’ success, since there’s no better motivation than to study something you are really interested in.

References:

1. Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Cambridge, MA: Harvard University Press. Retrieved from <https://goo.gl/ibouv5>.
2. Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48. Retrieved from <https://goo.gl/H1p2qG>.
3. Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to Learn: an Overview of Contemporary Theories. *Medical education*, 50, 997–1014. Retrieved from <https://goo.gl/XYPjod>.
4. Illeris, K. (2009). Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words. New York, NY: Routledge. Retrieved from <https://goo.gl/ZB2zD9>.
5. Maslow A. H. (1943). Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Retrieved from <https://goo.gl/YUqEVW>.
6. Nilson, L. (2010). *Teaching at Its Best: a Research-based Resource for College Instructors*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <https://goo.gl/J4rj19>.
7. Williams, K., & Williams, C. (2011). Five Key Ingredients for Improving Motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11. Retrieved from <https://goo.gl/9ASw7y>.
8. Yuan, K. A. (2009). Brief Discussion on Motivation and Ways to Motivate Students in English Language Learning. *International Educational Studies*, 2(2), 145-149. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065695.pdf>.

Місюра Я. Ю. Проблема мотивації студентів у процесі вивчення англійської мови

Протягом багатьох років англійська володіє статусом мови міжнародного спілкування, і необхідність в її вивченні дійсно зростає. Ось чому питання про те, як мотивувати студентів вивчати англійську, становить значний інтерес для вчителів по всьому світу. Тема мотивації людини неймовірно цікава і досліджувалась такими вченими, як Абрахам Маслоу, Джер Бروفі, Кен Бейн, Лінда Нілсон, Кнуд Іллеріс і багатьма іншими. Метою нашого дослідження є аналіз основних підходів до мотивації і заохочення студентів університетів до вивчення англійської мови. Стаття зосереджує увагу на наступних мотиваційних факторах: образ викладача, особливості мотивації покоління Z, вплив навчального матеріалу, відповідне середовище навчання і очікування успіху. Аналіз згаданих тем допоміг нам встановити основні методи мотивації і визначити напрямки подальших досліджень.

Ключові слова: мотивація, навчальний процес, навчальні матеріали, навчальне середовище, студенти, викладач, покоління Z.

Мисюра Я. Ю. Проблема мотивации студентов в процессе изучения английского языка

В течении многих лет английский обладает статусом языка международного общения, и необходимость в его изучении действительно возросла. Вот почему вопрос о том, как мотивировать студентов изучать английский, представляет значительный интерес для учителей по всему миру. Тема мотивации человека невероятно увлекательна и исследована выдающимися учеными, такими как Абрахам Маслоу, Джер Брофи, Кен Бэйн, Линда Нилсон, Кнуд Иллерис и многими другими. Целью нашего исследования является анализ основных подходов к мотивации и поощрению студентов университетов к изучению английского языка. Статья сосредотачивает внимание на таких мотивационных факторах, как образ преподавателя, особенности мотивации поколения Z, влияние учебного материала, соответствующая среда обучения и ожидание успеха. Анализ упомянутых тем помог нам установить основные методы мотивации и определить направление дальнейших исследований.

Ключевые слова: мотивация, учебный процесс, учебные материалы, учебная среда, студенты, преподаватель, поколение Z.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФУНКЦІЙ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ЗАСОБУ

У статті розглянуто особливості підручника як провідного засобу навчання. Виявлено підходи до визначення терміну «підручник», обґрунтовано його універсальність як носія предметного змісту освіти. Розглянуто наукові підходи до типології функцій підручника на основі аналізу педагогічних досліджень. Обґрунтовано залежність основних функцій підручника та системи дидактичних принципів. Проаналізовано основні функції підручника як провідного компонента навчально-методичного забезпечення навчального предмета у відповідності до сучасних вимог. Зроблено висновок, що у контексті діяльнісного підходу до побудови освітнього процесу перелік функцій підручника можна доповнити компетентнісно орієнтованою, сутність якої полягає у необхідності набуття школярами життєво необхідних компетентностей.

Ключові слова: підручник, історія, дидактичні функції, засіб навчання, освіта, діяльнісний підхід, компетентнісне навчання, шкільний предмет.

В умовах новітньої філософії освіти пріоритетною метою навчання є створення передумов для самореалізації кожної особистості. Однією з умов покращення якості освіти є змістовне наповнення освітнього процесу. Попри всі інноваційні зміни, підручник продовжує залишатись одним з найважливіших елементів освітньої системи. Очевидно, що процес створення підручників нового покоління потребує врахування досвіду підручникотворення, аналізу вже наявних науково-теоретичних основ його конструювання, наукових підходів до розробки навчальної книги. Без переосмислення функціональності підручника процес з підготовки нових навчальних видань буде безрезультатним.

Філософії та теорії підручника як засобу навчання присвячено багато досліджень. Функції підручника досліджено у роботах В. Бейлісона, В. Безпалька, Д. Зуєва, В. Краєвського, П. Мороза, О. Пометун, Н. Тализіної, С. Трубачової, А. Хуторського та ін. Д. Зуєв розглядає підручник як об'єкт наукового дослідження, розкриває закономірності його створення [3]. В. Краєвським здійснено спробу визначення функцій підручника як методологічної проблеми [5]. Аналіз підручника на предмет можливості використання його на всіх етапах процесу навчання здійснила Н. Тализіна [8]. Особливості функцій сучасного підручника у рамках діяльнісного підходу проаналізовано С. Трубачевою та А. Хуторським [11; 12]. Спробу систематизувати функції сучасного підручника та виробити рекомендації для авторів навчальних видань здійснив П. Мороз [6].

Метою статті є виявлення підходів до основних функцій підручника як засобу навчання на основі аналізу педагогічної літератури, розглянути загальні тенденції до реалізації функцій навчальної книги.

Д. Зуєв характеризує шкільний підручник як масову навчальну книгу, що висвітлює предметний зміст освіти та визначає види навчальної діяльності, передбачені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахування вікових та інших особливостей учнів [3, с. 12]. В. Краєвський розкриває суть підручника як елемент нормативної сфери, в якій навчання представлено як елемент конструювання [5, с. 14]. П. Мороз визначає підручник історії як «друкований засіб навчання, який репрезентує знання і види діяльності з цього предмета відповідно до державного стандарту освіти та вимог навчальної програми з історії для учнів відповідного класу, з урахуванням їх вікових особливостей, типу школи і створюється на засадах домінуючої концепції навчання» [6, с. 18]. І. Товпінець указує на особливості підручника як жанру навчальної літератури, суть яких зводиться до того, що підручник одночасно виступає носієм визначеного змісту навчання та засобів його забезпечення [9, с. 35]. С. Трубачева визначає підручник як носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета [11, с. 18]. М. Томчук зазначає, що підручник є психодідактичним об'єктом, який одночасно є і носієм змісту освіти, форм фіксації його різних елементів, і проектом освітнього процесу [10, с. 124].

Н. Тализіна на основі аналізу змісту та цілей навчання виділила наступні групи функцій підручника:

1) підручник як носій змісту навчання. Суть цієї групи функцій полягає у відборі змісту навчання у відповідності до цілей. Дослідниця наголошує на тому, що зміст навчання повинен будуватись таким чином, щоб учень не витрачав час на вивчення кожного одиничного випадку основ наук, мав сформовані навички самостійного навчання;

2) використання підручника для отримання відомостей про учня. Мова йде про можливість підручника у виявленні опорних знань та умінь учнів за допомогою системи завдань, що розміщуються у підручнику перед початком кожної нової теми;

3) формування мотивів навчання. Ця функція підручника може бути частково реалізована на основі системи проблемних завдань;

4) розробка та введення навчальних завдань через використання засобів підручника на всіх етапах сприйняття та осмислення навчального матеріалу, використання корекційних завдань [8, с. 26-32].

На думку А. Хуторського, традиційний підручник виконує дві функції: 1) джерела навчальної інформації, розкриває у доступній для учнів формі у межах держстандартів основу наукових знань; 2) виступає засобом навчання, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу, у тому числі й самоосвіта учнів [12, с. 12].

Характеристику функцій підручника на основі аналізу навчання як об'єкту конструювання знаходимо у дослідженнях Є. Краєвського. Він зазначає, що підручник є одним з елементів курсу навчання і виступає у двоякій функції – як один із засобів і як частина програми пізнавальної діяльності [5, с. 22].

Класифікація дидактичних функцій підручника, що базується на поєднанні педагогічної та проєктивної його сторін, запропонована Д. Зуєвим, який наводить наступний перелік функцій навчальної книги: інформаційна (фіксація змісту освіти та видів пізнавальної діяльності), трансформаційна (перетворення науково-теоретичних знань на основі принципів дидактики), систематизуюча (забезпечення послідовності у викладі навчального матеріалу), закріплення і самоконтролю (формування видів діяльності учнів, забезпечення допомоги у засвоєнні знань та опануванні вміннями), самоосвіти (формування вміння самостійного здобуття знань та умінь на основі різних джерел інформації), інтегруюча (надання допомоги у засвоєнні як єдиного цілого знання, що отримане з різних джерел на основі різних видів пізнавальної діяльності), координаційна (забезпечення найбільш ефективного використання всіх засобів навчання), розвивально-виховна (сприяння формуванню всебічно розвиненої особистості) [3, с. 58-60].

С. Трубачева поділяє функції підручника на інваріантні, що не змінюються протягом всього часу становлення навчальної книги, та варіативні, які піддаються впливу соціально-культурних змін. До інваріантних функцій підручника дослідниця включила інформаційну, трансформаційну та мотиваційну функції. Варіативні функції зазнали трансформації та модифікації: функція організації пізнавальної діяльності перейшла у мотиваційну, а згодом – у функцію розвитку пізнавальних можливостей; функція організації домашньої роботи трансформувалась у самоосвітню, а пізніше – у функцію розвитку ключових компетентностей; систематизуюча функція перейшла у функцію орієнтації учнів на пізнавальну діяльність [11, с. 19].

Д. Зуєв пояснює, що інформаційна функція підручника розрахована на досягнення у процесі навчання просвітницького ефекту, вважаючи його основним джерелом, необхідної для засвоєння інформації [3, с. 59, 62]. П. Мороз пропонує розглядати інформаційну та систематизуючу функції підручника комплексно, адже несистематизована інформація не приносить жодної користі [6, с. 16].

У рамках нашого дослідження актуальними є міркування І. Товпінець про тенденції у розробці проблеми функцій підручника:

– визнання ускладнення і багатоманітності функціонального навантаження підручника та його компонентів, адже у наш час підручник перестає бути засобом закріплення навчального матеріалу, що засвоєний учнем на уроці зі слів учителя. Зростає його навчальна, розвиваюча та виховна ролі, значення функції координації пізнавальної діяльності школярів;

– пов'язана з розвантаженням поліфункціональності підручника як засобу навчання у системі навчально-методичних комплексів, адже навчально-методичні комплекси частково беруть на себе функції, які раніше були притаманні виключно підручнику. Спостерігається перерозподіл ролі та значущості окремих функцій підручника [9, с. 37]. Погоджуємось з Я. Камбалою, що потребують перегляду основні функції підручника, який є частиною навчально-методичного комплексу, а не окремим навчальним виданням, а, відповідно, інші складові навчально-методичних комплексів не можуть дублювати функцій підручника [4, с. 128].

О. Жосан зазначає, що підручник у доступній для учнів формі має розкривати суть основних наукових ідей, законів, понять, при цьому має бути забезпечено коректність уведення наукових понять, їх відповідність загальноприйнятій термінології та символіці. Також матеріал підручників із предмета, що вивчається протягом кількох років, має бути викладений у логічній послідовності й бути цілісною системою з урахуванням внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків [2, с. 74]. П. Мороз наводить цікаві аргументи на користь необхідності виокремлення ще однієї функції сучасного підручника історії – функції історичної реконструкції. Суть її полягає у способі пізнання, що полягає в уявному відтворенні історичного явища. Автор підручника повинен опиратись на факти, відтворюючи історичні образи у підручнику, адже уявлення в історичному дослідженні не має нічого спільного з вигадкою [6, с. 16].

Трансформаційна функція пов'язана з набуттям, перетворенням та переробкою навчально-теоретичних, світоглядних ціннісних та інших знань [4, с. 124]. Основними напрямками трансформації змісту предмета є: забезпечення науковості та доступності змісту для даної вікової категорії; встановлення значущих для цієї категорії учнів зв'язків навчального матеріалу з життям, практикою; оптимальне використання новітніх освітніх технологій для досягнення кращих результатів навчання [6, с. 17]. У межах трансформаційної функції підручника варто акцентувати увагу на доступності навчального матеріалу. Тобто, автори повинні враховувати вже наявні базові знання учнів з предмета, об'єм навчального матеріалу. Кількість і складність пізнавальних завдань повинні прямо пропорційно співвідноситись з кількістю навчального часу, що відводиться на його вивчення. Натомість ми маємо ситуацію, коли у частині підручників навчальний матеріал надміру деталізується та не розрахований на ту кількість навчального часу, що відведена на його вивчення чи підручники для класів з поглибленим вивченням предмету, профільних класів, що явно не відповідають покладеним на них очікуванням, методичним апаратом, спрямованим на відтворення отриманої інформації.

Для вирішення цієї проблеми П. Мороз пропонує звернути увагу на науковість та доказовість до висвітлення історичних проблем, яскравий, емоційно-виразний, проблемний виклад навчального матеріалу, проблемну постановку запитань і завдань [6, с. 17].

П. Мороз вважає, що провідною дидактичною функцією сучасного шкільного підручника історії є реалізація особистісно орієнтованого навчання, яку можна вважати технологічною, оскільки вона спрямована на реалізацію певних освітніх технологій і моделей навчання [6, с. 14]. За особистісно зорієнтованим навчанням учень стає повноправним суб'єктом освітнього процесу. У рамках нашого дослідження актуальними є погляди О. Савченко на функції сучасного підручника як засобу підготовки учнів до самонавчання. Цей процес відображається у кількох напрямках. Мотиваційному, що проявляється через використання у текстах різних засобів заохочення і підтримки успіху у самостійній праці, виникнення і розвитку пізнавальних потреб та інтересів. А також процесуальному напрямку, що виражається в умінні автора спроектувати у тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самонавчання – вчити учня ставити запитання й усвідомлювати мету, якість своєї роботи [7, с. 39].

На думку А. Хуторського, діяльнісна функція підручника може реалізовуватись на основі наступних видів навчальної діяльності школярів, дослідницької, творчої, участі у діалозі з автором, співвідношення різних точок зору [12, с. 16]. П. Мороз вказує на те, що у сучасних умовах важливо, щоб автор підручника чітко визначив необхідний для учнів мінімум додаткового навчального матеріалу з історії певного періоду, а також види діяльності, які можна їм рекомендувати у різноманітній формі [6, с. 16]. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [1] передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини у соціумі, самоосвіту. Такі завдання можна реалізувати на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів до організації навчальної діяльності.

Забезпечення цієї функції можливе через реалізацію контраверсійності авторами підручників. Попри те, що А. Хуторський стверджує, що підручник погано справляється з функцією носія інформації на сучасному етапі [12, с. 12], автори навіть найновіших підручників історії намагаються перетворити підручник на міні енциклопедію з історії. У той же час, гідне місце у змісті підручника повинні зайняти писемні джерела, що вестимуть учнів до особистих відкриттів. Також не варто наприкінці параграфів подавати висновки, що містять узагальнення найголовнішого у тексті, адже це перешкоджає формуванню вміння виділяти найголовніше, найсуттєвіше із загальної інформації.

Висновки. Таким чином, проблеми модернізації змісту та підручничого забезпечення загальної середньої освіти має бути у центрі загальної уваги. При «знаннєвій» парадигмі навчання, коли учні отримували «готові знання» та засвоювали їх на рівні засвоєння-присвоєння, підручник був зорієнтований на інформаційну та відтворюючу функції. При сучасному доступі всіх до різноманітних джерел інформації, підручник втрапив свою гегемонію як засіб інформації. Система дидактичних функцій підручника не може бути сталою, вона динамічна й відкрита, і варіюється не тільки у залежності від навчального предмета, а й від концепції, за якою той чи інший підручник створено. Не слід зводити роль підручника лише до передачі змісту історичної освіти, залишаючи поза увагою функцію проектування освітніх технологій та моделей навчання. В основі концепції сучасного підручника повинні бути покладені діяльнісні підходи у навчанні.

Потребують подальшого дослідження особливості конструювання шкільного підручника історії.

Використана література:

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Жосан О. Е. Шкільний підручник: яким йому бути / О. Е. Жосан. // Управління школою. – 2012. – № 13. – С. 73–75.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – Москва : Педагогика, 1983. – 240 с., ил.
4. Камбалова Я. М. Роль та методичні функції навчально-методичного комплексу з історії в навчальному процесі / Я. М. Камбалова. // Педагогічні науки. – 2011. – № 94.
5. Краевский В. В. Определение функций как методологическая проблема дидактики / В. В. Краевский // Проблемы школьного учебника: сборник / ред. кол. Ф. Коровкин [и др.]. – Москва : Просвещение, 1976. – Вып. 4. – 222 с. – С. 13–36.
6. Мороз П. Функції сучасного шкільного підручника історії / П. Мороз, І. Мороз. // Історія в школі. – 2007. – №№ 1, 2. – С. 16–19, С. 14–20.
7. Савченко О. Нова доба шкільної освіти. Зміст підручників – пріоритет наукової діяльності АПН України / Олександра Савченко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1. – С. 30–39.
8. Талызина Н. Ф. Место и функции школьного учебника в учебном процессе / Н. Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника: сборник / ред. кол. Л. Занков [и др.]. – Москва : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – 280 с. – С. 18–33.
9. Товпинец И. П. К дидактической характеристике функций учебника / И. П. Товпинец // Теоретические проблемы современного школьного учебника. Сборник научных трудов. – Москва, 1989. – С. 35–44.
10. Томчук М. Методологічні засади створення сучасного шкільного підручника / М. Томчук. // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 124–128.
11. Трубочева С. Е. Трансформация функций школьного подручника в условиях компетентного подхода / С. Е. Трубочева // Проблемы сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – Київ : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 17–22.
12. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10–18.

References:

1. Derzhavnyi standart bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Zhosan O. E. Shkilnyi pidruchnyk: yakym yomu buty / O. E. Zhosan. // Upravlinnia shkoloiu. – 2012. – № 13. – S. 73–75.
3. Zuev D. D. Shkolnyj uchebnik / D. D. Zuev. – Moskva : Pedagogika, 1983. – 240 s., il.
4. Kambalova Ya. M. Rol ta metodychni funktsii navchalno-metodychnoho kompleksu z istorii v navchalnomu protsesi / Ya. M. Kambalova. // Pedagogichni nauky. – 2011. – № 94.
5. Kraevskij V. V. Opredelenie funktsij kak metodologicheskaya problema didaktiki / V. V. Kraevskij // Problemy shkolnogo uchebnika: sbornik / [red. kol. F. Korovkin i dr.]. – Moscow : Prosveshenie, 1976. – Vyp. 4. – 222 s. – S. 13–36.
6. Moroz P. Funktsii suchasnoho shkilnoho pidruchnyka istorii / P. Moroz, I. Moroz. // Istoriiia v shkoli. – 2007. – № 1, 2. – S. 16–19, S. 14–20.
7. Savchenko O. Nova doba shkilnoi osvity. Zmist pidruchnykiv – priorytet naukovoї diialnosti APN Ukrainy / O. Savchenko // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – № 1. – S. 30–39.
8. Talyzina N. F. Mesto i funktsii shkolnogo uchebnika v uchebnom processe / N. F. Talyzina // Problemy shkolnogo uchebnika: sbornik / [red. kol. L. Zankov i dr.]. – Moscow : Prosveshenie, 1978. – Vyp. 6. – 280 s. – S. 18–33.
9. Tovpinec I. P. K didakticheskoi harakteristike funktsij uchebnika / I. P. Tovpinec // Teoreticheskie problemy sovremennogo shkolnogo uchebnika. Sbornik nauchnykh trudov / I. P. Tovpinec. – Moscow, 1989. – S. 35–44.
10. Tomchuk M. Metodolohichni zasady stvorennia suchasnoho shkilnoho pidruchnyka / M. Tomchuk // Psykholohiia i suspilstvo. – 2011. – № 4. – S. 124–128.
11. Trubacheva S. E. Transformatsiia funktsii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu / S. E. Trubacheva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzihon; nauk. red. O. M. Topuzov]. – Kyiv : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – S. 17–22.
12. Hutorskoj A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoi sisteme / A. V. Hutorskoj. // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 10–18.

Могорыта В. М. Трансформация функций школьного учебника истории как средства обучения

В статье рассмотрены особенности учебника как ведущего средства обучения. Выявлены подходы к определению термина «учебник», обоснована его универсальность как носителя предметного содержания образования. Рассмотрены научные подходы к типологии функций учебника на основе анализа педагогических исследований. Обоснована зависимость основных функций учебника и системы дидактических принципов. Проанализированы основные функции учебника как ведущего компонента учебно-методического обеспечения учебного предмета в соответствии с современными требованиями. Сделан вывод, что в контексте деятельностного подхода к построению образовательного процесса перечень функций учебника можно дополнить компетентностно ориентированной, сущность которой заключается в необходимости приобретения школьниками жизненно необходимых компетентностей.

Ключевые слова: учебник, история, дидактические функции, средство обучения, образование, деятельностный подход, компетентностное обучение, школьный предмет.

Mogoryta V. M. Transformation of the functions of a school history textbook as a means of teaching

In the article features of the textbook as the leading means of training are considered. Approaches to the definition of the term "textbook" are revealed, its universality as a carrier of the subject content of education is justified. The scientific approaches to the typology of the functions of the textbook on the basis of the analysis of pedagogical research are considered. The dependence of the basic functions of the textbook and the system of didactic principles is substantiated. The main functions of the textbook as a leading component of educational and methodological support of the subject in accordance with modern requirements are analyzed. It is concluded that in the context of the activity approach to the construction of the educational process, the list of the functions of the textbook can be supplemented with a competently oriented one, the essence of which is the need for students to acquire vital competencies.

Key words: textbook, history, didactic functions, means of instruction, education, activity approach, competent instruction, school subject.

РОЛЬ ПЕДАГОГА НИКИФОРА ГРИГОРІЙВА (1883–1953 РР.) У СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано внесок і діяльність педагога та громадського діяча Н. Григорієва у процес українізації освітнього процесу під час його перебування на посаді міністра освіти Української Народної Республіки у кабінеті голови Ради народних міністрів В. Голубовича. Проаналізовано внесок педагога у запровадження навчання українською мовою та викладання українознавчих предметів (української літератури, мови, історії, географії) у школі.

Ключові слова: Н. Я. Григорієв, українізація освіти, Українська Народна Республіка, Міністерство народної освіти, міністр освіти УНР.

Мета статті – охарактеризувати роль педагога Никифора Григорієва у становленні української освіти.

Никифор Якович Григорієв – видатний учитель, педагог, історик і громадський діяч України. Народився 9 лютого 1883 р. у с. Бурти Черкаського повіту на Київщині. На початку століття працював учителем історії, розробляв нові підходи до вивчення вітчизняної історії у початковій школі. У роки визвольних змагань українського народу 1917–1921 рр. – член Центральної Ради, міністр освіти в уряді Української Народної Республіки.

Революційна доба 1917–1921 рр. поставила перед науково-педагогічною інтелігенцією завдання набагато ширші і складніші, ніж це було до того. Значна частина професорсько-викладацьких корпорацій, дбаючи про підвищення рівня національної свідомості і поширення серед українців наукових знань з історії, мови, літератури, економіки, географії, культури і права, а також збереження багатой історико-культурної спадщини, формування любові і поваги до всього українського, наполегливо працювала у цих напрямках, використовувючи з цією метою усне і друковане слово.

Навесні 1917 р. в Україні набрав масовості рух за українізацію культурно-освітнього життя, зокрема створення національної початкової, середньої і вищої школи, на противагу йому проросійські сили розгорнули кампанію по дискримінації української ідеї і недоторканості існуючої освітньої системи. Політика в освітній галузі досить часто призводила, з одного боку, до поділу населення за національною ознакою, а з іншого, до консолідації українців [8, с. 253].

Перші кроки у даному напрямі було зроблено професурою молодих українських університетів у серпні 1917 р. На секції вищої школи II Всеукраїнського учительського з'їзду І. Огієнко зробив доповідь про «Найперші завдання української філології», а на пленарному засіданні виступив із темою «Рідна мова у школі».

У 1917 р. у системі української освіти, як і у більшості галузей життя країни, розпочалися революційні зміни. Ці зміни були зумовлені приходом до влади нових сил. У 1917 р. була проголошена влада Української Народної Республіки третім універсалом, який був прийнятий 7 листопада 1917 року у Києві.

Українська Народна Республіка – назва української держави, яка існувала на території сучасної України з листопада 1917 до 1918 рр., була відновлена у грудні 1918 р. і існувала до листопада 1920 р. УНР утворилася у результаті національно-визвольної революції на українських землях, яка відбулася після Лютневої буржуазно-демократичної революції 1917 р. УНР була проголошена у Третньому Універсалі Української Центральної Ради як федеративна держава у складі РСФРР. У Четвертому Універсалі Української Центральної Ради була проголошена незалежність [5, с. 253]. Основне питання, яке вирішувалося в універсалах, – надання Україні права на автономний устрій (Перший, Другий, Третій Універсали, а Четвертим Універсалом була проголошена УНР незалежною республікою) [5, с. 92].

Українська Народна Республіка була ліквідована у ході державного перевороту, очолюваного П. Скоропадським. У грудні 1918 р. УНР була відновлена. У 1919 р., після встановлення радянської влади, УНР була проголошена Українською Соціалістичною Республікою. Остаточоно УНР припинила існування у листопаді 1920 р. у результаті захоплення території України більшовицькими військами [5, с. 253].

Вбачаючи українізацію головним осередком у процесі українського державотворення, Н. Григорієв взяв курс на відродження рідної мови, звичаїв, традицій у навчально-виховних закладах. Саме цей період характеризується вивченням української мови у початковій школі, веденням української мови в учительських семінаріях, створенням українських гімназій. В університетах обов'язково для вивчення вводилися такі предмети: українська мова, географія, історія України, історія української літератури. У 1919 р. були впроваджені тимчасові програми для початкових шкіл, за якими пропонувалося вже з третього року навчання викладати молодшим школярам пропедевтичні курси географії у зв'язку з краєзнавством та історією України. Вживаються різноманітні заходи для охорони пам'яток історії та культури. Було видано спеціальний циркуляр для залучення до цього вчителів й створено спеціальну комісію з охорони пам'яток старовини. У Києві було відкрито перший Державний Український університет, а у Кам'янці-Подільському другий [1, с. 72].

Будучи міністром освіти, Н. Григорієв 7 серпня 1919 р. видає наказ, в якому говорилося, що у школах усіх типів і культурно-освітніх установах, підпорядкованих міністерству освіти, протягом 2 тижнів необхідно

було вилучити застарілі з науково-педагогічної точки зору підручники, які тенденційно висвітлювали історію і культуру України. У списку з 44 назв були такі, як «История Малой России» М. Погодіна, «История государства Российского» М. Карамзіна тощо [10, арк. 125-127].

Після вилучення зазначених видань на адресу Н. Григорієва полилась хвиля невдоволень. Одним із прикладів невдоволення є стаття відомого громадсько-політичного діяча А. Ніковського «Національний більшевизм». Особливе обурення він висловив з приводу заборони роману Г. Сенкевича «Огнем і мечем» й поеми О. Пушкіна «Полтава», наголосивши, що дії Н. Григорієва, як міністра освіти і педагога, є ганебним «походом проти літератури і культури». Водночас він сам сформулював мотивацію міністра, наголосивши, що той «нищить усю ту літературу, котру поки що нема сили й енергії прийняти у правильному толкуванні» [6, с. 105].

Для об'єктивності у справі вилучення підручників при міністерстві було створено особливу комісію для перевірки науково-педагогічного рівня українських навчальних видань, їх систематизації, вироблення плану написання і перекладу підручників. У ході її роботи було рекомендовано не використовувати й значну частину української літератури [6, с. 106].

Також міністерство освіти УНР реалізовувало вироблену на початку 1919 р. програму забезпечення шкіл українськими підручниками. Сам міністр особисто долучився до цієї справи. Саме у період Директорії видано найбільшу кількість його підручників і навчальних посібників з історії, які були написані ним за часи вчителювання на Поділлі.

Для покращення стану освітньої галузі було збільшене фінансування навчальних закладів, педагогічних професійних об'єднань, підвищення штатних окладів вчителів. Значна частина виступів Н. Григорієва на засіданнях урядів Б. Мартоса й І. Мазепи стосувалися виділення коштів на утримання шкіл, допомогу вчителям, закупівлю навчального обладнання [6, с. 106].

Важливим напрямком роботи міністерства стала організація охорони пам'яток історії та культури. З цією метою 4 серпня 1919 р. було видано спеціальну постанову до товариша міністра народної освіти Н. Я. Григорієва та проект закону «Про державну охорону пам'яток старовини і мистецтва», яким передбачалося заснування губернських архівних комісій, вилучення з архівних комісій, вилучення з крамниць міста поданих на продаж документів з подальшим розслідуванням і визначенням їх походження та місця зберігання, підготовки архіваріусів шляхом створення вищої археологічної школи на зразок французької «Ecole des chartes» [7].

У зверненні до Н. Григорієва вказувалось: «В останні часи брак паперу та нестача коштів на утримання служачих деяких установ загрожують архівам цих установ, документи яких можуть бути продані або знищені викиданням з них чистих листів паперу. При цьому загинуть акти, які мають історично-наукову цінність. Щоб не допустити цього, потрібно негайно заборонити безоглядне знищення або продаж архівів. Разом з тим, визнається необхідним упорядкувати архівну справу так, аби догляд і збереження архівів на певній території доручалися постійній комісії, у склад якої б входили знавці архівної справи та археографії...» [7].

19 серпня 1919 року Міністерство народної освіти звернулося до П. В. Клименка з пропозицією очолити «Відділ охорони пам'яток старовини та мистецтва». У листі до Н. Я. Григорієва вказувалося: «Відсутність у сучасний момент фахівця по справах охорони пам'яток старовини та мистецтва у Головному управлінні мистецтв гальмує заходи Міністерства Народної освіти щодо захисту пам'яток старовини та мистецтва і особливо архівів від руйнації. Мною накреслено низку заходів, аби запобігти майбутній шкоді від необережного поводження з цими, наукової вартості, цінностями, але, за відсутністю необхідних фахових людей, змушує мене звертатися до Вас, Високоповажний Пане Професоре, прийти на допомогу цій справі, прийнявши на себе тимчасове керування Відділом охорони пам'яток старовини та мистецтва при Головному управлінні мистецтв, а також організацію Архівної комісії для вироблення засобів охорони архівів» [7; 10, с. 126]. Отримавши позитивну відповідь, міністерство 20 серпня 1919 р. затвердило його на посаді (у документі зазначено, що на посаді він з 14 серпня) [7].

15 вересня 1919 р. до Ради Народних Міністрів УНР звернувся міністр народної освіти Н. Я. Григорієв, глибоко аргументувалася необхідність його термінового затвердження: «На Україні нищення пам'яток старовини і мистецтва завдяки суспільно-національній боротьбі і малій культурності народу дійшло страшних розмірів, державна влада мусить подбати про охорону й догляд за ними» [7]. Проте затвердити підготовлений законопроект уряд УНР не встиг – завадило загострення військово-політичної обстановки у зв'язку з наступом більшовиків [7].

У багатьох своїх роботах Н. Григорієв приділив значну увагу питанню збереження самобутності української мови, необхідності її удосконалення, запровадження її у школах та видання підручників українською мовою. У своїй статті «Деякі загадки екзаменатора», яка була опублікована у журналі «Світло» 1912 р., педагог висвітлював становище української мови у школі та в Україні. У праці «Українська мова в школі на Україні» педагог висвітлює свої згадки про іспити, які він приймав у різних школах України. Н. Григорієв зазначає, що найбільше українську мову вживають саме пан-отці. Йому не раз доводилося вислуховувати перекази Закону Божого чистою українською мовою саме від пан-отців. Це пояснювалося, по-перше, тим, що пан-отці не так боялися циркулярів, а по-друге, вони були ближче до практичного життя, глибше розуміли значення науки рідною мовою [2, с. 48].

Досить добре Н. Григорієв характеризує у своїй статті «Ідм хоч манівцями» таку проблему, як забезпеченість шкіл українською літературою. Він наголошує на тому, що поки у нас немає рідної школи, українські діти мусять учитися у російських школах по російських книжках: «... наші школярі в більшості не бачать української книжки, а разом з тим і не читають ніде нічого про Україну, її життя, не знають хто вони, й де вони, і виростають якимись безбатченками» [3, с. 59]. Педагог наголошував, що всім цим неточностям можна запобігти, але потрібно як слід поставитися до книжок, що дозволені шкільній бібліотеці Міністерства Народної Освіти. Про наявність бібліотек Н. Григорієв згадує: «...до шкільних бібліотек треба вибирати такі російські книжки, в яких так чи інакше зачіпається життя українського люду, треба, щоб складаючи шкільну бібліотеку, вчитель не брав аби які російські книжки. Тоді, безумовно, школяр, перечитавши такі книжки, не заблудиться на національним роздоріжжі, принаймні хоч трохи знатиме Україну і не вважатиме її за щось «заграничне» або фантастичне, що існує в уяві людей, як гарна казка. Така бібліотека зробить свій вплив на школяра, призвичаїть його дивитися на Україну не тільки як на щось реальне, а навіть і рідне, примусить його вважати себе не безбатченком, безнаціональною істотою, а членом певної національної громади» [2, с. 59].

Педагог зазначав, що завдання таких бібліотек набирає ще більшого значення, коли взяти до уваги, що учителів досить багато, і дуже часто вони міняються. На даний час свідомий українець, завтра лиш «прихильник», позавтра – байдужий, а там далі і ворог українства. А шкільна бібліотека лишається назавжди при школі, а повикидати небажані книжки ворогові українства не так то й легко, бо то книжки, дозволені міністерством, і бібліотека завше робитиме своє діло – національного усвідомлення дітей [2, с. 59].

Н. Григорієв зауважував, що «...розглядає книжки і робить «допущені» особливий Комітет при Міністерстві Освіти. Тепер учитель, складаючи бібліотеку, звичайно бере книжки на здогад, часом й хоче покласти яку-небудь на українські теми, та не знає, чи дозволена й де повідомлялось про дозвіл, а без таких відомостей інспекція не пускає книжок у бібліотеку. Коли ж буде складено даний список і поширено між учителями, то кожен учитель матиме спромогу впорядкувати таку бібліотеку. Для початку додаю при цім список таких книжок і прохаю товаришів-учителів, хто знає ще «дозволені» книжки на українські теми повідомить про це редакцію, щоб вона мала змогу цей список поширювати й надалі» [2, с. 60].

Педагог багато працює, викладає історію, географію та російську літературу. Як згадував пізніше педагог у своєму автобіографічному нарисі, «...навіть викладаючи російську мову, я намагався прищепити любов і повагу до рідного краю» [4]. Ведучи курс «Родиноведення» викладав якнайбільше відомостей з історії України, пропагував теорію Ушинського про необхідність навчати дітей мовою матері [9].

Таким чином, діяльність Н. Григорієва на посаді міністра освіти за УНР була спрямована насамперед на створення національної системи народної освіти, яка б могла виховати нове покоління свідомих громадян України. Проте, через перманентну політичну і соціально-економічну кризу більшість проєктів не вдалося реалізувати.

У листопаді 1920 р. після падіння УНР Н. Григорієв був змушений емігрувати до Польщі. У 1921 р., переїхавши з родиною до Чехословаччини, за ініціативи педагога створюється ряд навчальних закладів, де мовою для викладання стає українська. За кордоном Н. Григорієв стає професором Празького університету та очолює партію Українських соціалістів-революціонерів. За ініціативи педагога було створено низку вищих навчальних закладів, головним центром якого став Український громадський комітет, де Н. Григорієв був затятим «носієм» української мови, звичаїв, традицій [1].

Отже, діяльність Н. Григорієва на посаді міністра освіти Української Народної Республіки була спрямована на націоналізацію системи народної освіти, яка б могла виховувати нове покоління свідомих громадян України. Ставши міністром УНР у 1918 р. педагог запровадив обов'язкове викладання у школах українською мовою, та видав документ «Школи на Україні», це свідчило про відкриття у 39 населених пунктах України шкіл. Перспективою подальших досліджень є характеристика видавничої діяльності Н. Я. Григорієва як шлях до просвітництва.

Використана література:

1. Бондаренко Т. Невтомний народник Ничипір Якович Григорієв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kraeznavstvo.at.ua/news/2009-08-27-20>.
2. Гр. Наш. Деякі згадки екзаменатора / Наш Гр. // Світло. – 1912. – Ч. 9. – С. 46 – 64.
3. Гр. Наш. Ідм хоч мандрівцями / Наш Гр. // Світло. – 1911. – Ч. 5. – С. 59 – 64.
4. Григорієв Н. Автобіографічний нарис та список праць / Н. Григорієв // ЦДАВО України. Ф. 3562. – Оп. 1 – Спр. 65, Ч. 2. – 337 арк.
5. Історія України: Словник-довідник / авт. упоряд. І. Е. Щедрина. – Харків : Країна мрій, 2008. – 148 с.
6. Ніковський А. Національний большевизм / А. Ніковський // Промінь. – 1919. – 27 вересня.
7. Старенький І. Церковно-історичне краєзнавство: витоки та сучасний дискурс / І. Старенький. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://history.org.ua/JournALL/kraj/kraj_2013_1/16.pdf.
8. Студії з історії української революції 1917-1921 років: на пошану Руслана Яковича Пирогова. Збірник наукових праць / Гол. редкол. В. Ф. Верстюк. – Київ : Інститут історії України НАН України, 2011. – 406 с.
9. Суспільно-політичні процеси в Україні в добу національно-визвольних змагань важко уявити без конкретних історичних постатей. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://refdb.ru/look/2110215.html>.
10. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп. 1. – Спр. 2. – Арк. 125-127; Україна. – 1919. – 19 серпня.

References:

1. Bondarenko T. Nevtomnyi narodnyk Nychypir Yakovych Hryhoriiv. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://kraeznavstvo.at.ua/news/2009-08-27-20>.
2. Hr. Nash. Deiaiki zghadky ekzamenatora / Nash Hr. // Svitlo. – 1912. – Ch. 9. – S. 46 – 64.
3. Hr. Nash. Idim khoch mandrivtsiamy / Nash Hr. // Svitlo. – 1911. – Ch. 5. – S. 59 – 64.
4. Hryhoriiv N. Avtobiohrafichnyi narys ta spysok prats. – TsDAVO Ukrainy. F. 3562. – Op.1 – Spr. 65, Ch. 2. – 337 ark.
5. Istoriiia Ukrainy: Slovnyk-dovidnyk / Avt. uporiad. Shchedrina I. E. – Kharkiv : Kraina mrii, 2008. – 148 s.
6. Nikovskiy A. Natsionalnyi bolshevyzm // Promin. – 1919. – 27 veresnia.
7. Starenkyi I. Tserkovno-istorychne kraieznavstvo: vytoky ta suchasnyi dyskurs [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu. – http://history.org.ua/JournALL/kraj/kraj_2013_1/16.pdf.
8. Studii z istorii ukrainskoi revoliutsii 1917-1921 rokiv: na poshanu Ruslana Yakovycha Pyrohova. Zbirnyk naukovykh prats / Hol. redkol. V.F. Verstiuk. – K.: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2011. – 406 s.
9. Suspilno-politychni protsesy v Ukraini v dobu natsionalno-vyzvolnykh zmahan vazhko uiavyty bez konkretnykh istorychnykh postatei. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : <https://refdb.ru/look/2110215.html>.
10. TSDAVO Ukrainy. – F. 2582. – Op. 1. – Spr. 2. – Ark. 125-127. Ukraina. – 1919. – 19 serpnia.

Моргай Л. А. Роль педагога Никифора Григорьева (1883–1953 гг.) в становлении украинского образования

В статье охарактеризованы вклад и деятельность педагога и общественного деятеля Н. Григорьева в процесс украинизации образовательного процесса во время его пребывания на посту министра образования Украинской Народной Республики в кабинете председателя Совета народных министров В. Голубовича. Проанализирован вклад педагога во введение обучения на украинском языке и преподавания украиноведческих предметов (украинской литературы, языка, истории, географии) в школе.

Ключевые слова: Н. Я. Григорьев, украинизация образования, Украинская Народная Республика, Министерство народного образования, министр образования УНР.

Morgay L. A. The role of pedagogue of Nikifor Grigoriyiv (1883–1953) the development of ukrainian education

The article describes the contribution and activities of the teacher and public figure N. Grigoriev in the process of Ukrainianization of the educational process, during his tenure as Minister of Education of the Ukrainian People's Republic in the Cabinet of the Council of People's Ministers V. Golubovich. The contribution of the teacher to the introduction of teaching in the Ukrainian language and teaching of Ukrainian studies subjects (Ukrainian literature, language, history, geography) at the school is analyzed.

Key words: N. Ya. Grigoryev, Ukrainianization of Education, Ukrainian People's Republic, Ministry of National Education, Minister of Education of the UNR.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються наукові підходи до розуміння феномену «толерантність». Наводиться низка чинників, які суттєво впливають на формування толерантності у студентів. Як шлях до формування толерантності пропонуються відмова від соціальних упереджень, негативних соціальних стереотипів, вироблення об'єктивного ставлення до людини незалежно від її індивідуальних особливостей, формування умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії, використання лекційних, дискусійних, ігрових форм і тренінгів у навчально-виховній роботі. Розкривається специфіка формування толерантності в іноземних студентів у процесі навчання у полікультурному середовищі українського закладу вищої освіти на прикладі досвіду роботи кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Ключові слова: толерантність, гуманні цінності, міжкультурна взаємодія, полікультурне середовище, іноземні студенти.

Світові глобалізаційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, швидкий розвиток комунікації, урбанізація, міграція та інтеграційні процеси є об'єктивними закономірностями розвитку людства, вони роблять будь-яку ескалацію нетерпимості потенційно небезпечною для усього світу. Тому у наш час досягнення всезагальної толерантності є однією з важливих цілей розвитку світової спільноти. У цих умовах особливу увагу потрібно звернути на студентське середовище як одну з найбільш інтенсивних зон міжетнічних контактів. Саме у закладах вищої освіти зустрічаються представники найрізноманітніших етнічних груп, вступають у контакт різні системи світосприйняття та світорозуміння.

У докладі Міжнародної комісії з освіти ХХІ століття, підкреслюється, що головними у наш час є суперечки між глобальними і локальними проблемами: як поступово стати громадянами світу без втрати власного коріння, як забезпечити діалектичний зв'язок незалежності зі свободою і розвитком інших [5, с. 17]. Ці суперечності ставлять завдання переглянути етичні та культурні аспекти освіти та забезпечити кожному можливість зрозуміти іншого у всій його своєрідності. У зв'язку з цим сучасна освіта покликана формувати ментальну сумісність і духовну інтеграцію людей, людських спільнот і соціумів, їх спільне співіснування.

Сьогодні одним з національних пріоритетів є формування етнотолерантної особистості. Толерантність має особливе значення для сучасної людини: вона є соціально-культурною, громадською та політичною необхідністю, ціннісною установкою, що дозволяє існувати суспільству. У психології феномен толерантності розкривається у роботах А. Асмолова, С. Братченко, С. Бондареві, Г. Кожухар, міжетнічної толерантності – у роботах Г. Солдатової, В. Петренко, Н. Лебедевої, педагогічні аспекти толерантності досліджували Є. Галицький, О. Грива, О. Левченко, В. Чернявська. Проблематиці особливостей формування толерантності у студентів було присвячено роботи таких науковців, як С. Батракова, О. Біда, Л. Завірюха, А. Зінченко, С. Карпенчук, М. Опольська, М. Чеповецька та ін. Утім проблема формування толерантності у студентів у період їх навчання у закладах вищої освіти потребує подальшого вирішення, а дослідження цієї проблеми в аспекті навчання іноземних студентів поки що відсутні.

Метою статті є аналіз наукових підходів до визначення поняття «толерантність» і дослідження специфіки формування толерантності в іноземних студентів у процесі навчання у полікультурному середовищі українського закладу вищої освіти.

Студентство є тією частиною суспільства, яка найбільш гостро реагує на зміни, що відбуваються у ньому. Пошук молоддю своєї ідентифікації найчастіше відбувається безсистемно, ґрунтуючись на запереченні досвіду попередніх поколінь, негативне ставлення до наявних форм суспільного буття. Але саме у цей період особистість відкриває свій внутрішній світ, у неї формуються життєво важливі цінності, взаємини з оточуючими. Безкомпромісність, що є природною для цього віку, нерідко входить у протиріччя з вимогою терпимості у соціальній взаємодії, що саме по собі здатне призвести до негативних наслідків для суспільства або ж стати зручним об'єктом для зовнішнього маніпулювання. У цих умовах завданням системи вищої освіти є формування у студентів світорозуміння, адекватного загальнолюдським гуманним цінностям, навчання уникання стереотипів, заохочення до знайомства з іншими культурами, до прояву непримиренності до ксенофобії та расизму, тобто виховання в особистості толерантності.

У науковій літературі толерантність розглядається насамперед як повага, прийняття і правильне розуміння різноманіття світових культур, форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності [9, с. 12]. Толерантність не повинна зводитися до індиферентності, конформізму, ущемлення власних інтересів. Вона насамперед передбачає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін. Толерантність є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності та інтереси, і готової, якщо виникне потреба, їх захищати, але одночасно з повагою відноситися до позицій і цінностей інших людей.

Вітчизняні науковці визначають толерантність як «інтегративну моральну цінність, що характеризується доброзичливим ставленням і вмінням визнавати погляди іншого на основі впевненості у власній позиції,

зацікавленість у позиції іншого незалежно від його етнічної, національної або культурної приналежності, що передбачає вміння контролювати власну поведінку, а також вміння вести активний конструктивний діалог з метою розширення власного досвіду і знаходження компромісу» [3, с. 163], чи як «якість особистості, що передбачає терпиме ставлення до людини, враховуючи її погляди, вірування, расову приналежність, результатом якої є взаємна повага, розуміння, злагода, підтримка» [1, с. 78].

Сьогодні толерантність є нормою цивілізаційного компромісу між культурами і позиціюється як готовність до прийняття інших логік і поглядів, як умова збереження різноманітності, права на несхожість, унікальність. Ф. Майор, генеральний директор ЮНЕСКО, звертаючись до всіх людей, відповідальних за освіту, чітко окреслив основні принципи навчання і виховання підростаючих поколінь, що базуються на толерантності:

- виховання у душі відкритості та розуміння інших народів, різноманіття їх культур та історії;
- навчання розуміння необхідності відмови від насильства, використання мирних засобів для вирішення розбіжностей і конфліктів;
- розвиток ідей альтруїзму і поваги до інших, солідарності і причетності, що базуються на усвідомленні і прийнятті власної самобутності і здатності до визнання множинності людського існування у різних культурних і соціальних контекстах [4].

Науковці визначають декілька видів толерантності: активна (відкритість, готовність до міжетнічних контактів), пасивна (нерегулярність міжетнічних контактів, схильність до спілкування з представниками своєї національності при збереженні позитивного відношення до представників різних етнічних груп), вибіркова (міжетнічні контакти мають обмежений характер за певною ознакою – мовою, релігійною приналежністю, культурними особливостями), толерантність вимушена (міжетнічні контакти виникають під тиском обставин і мають суто діловий характер, наприклад, по службовій лінії); інтолерантність (категоричне небажання взаємодіяти з людьми іншої культури) [8, с. 270].

Толерантність є інтегрованою якістю, тобто її наявність і сформованість дає змогу особистості проявляти її у всіх життєвих ситуаціях і щодо всіх людей. Але реальність показує, що людина може бути толерантною у відносинах з близькими, знайомими, але зневажливо чи, навіть, нетерпимо ставитися до людей іншої віри або національності. Це дає підстави для виділення міжособистісної толерантності, що проявляється щодо конкретної людини, соціальної, що виражає відношення до конкретної групи суспільства; національної – до іншої нації і віротерпимості як відношення до іншої віри. Усі зазначені аспекти необхідно враховувати у процесі організації навчання студентів у полікультурному просторі вищого закладу освіти.

Толерантність не є вродженою особистісною рисою, її потрібно спеціально формувати, виховувати. Шляхами формування толерантності виступають відмова від соціальних упереджень, негативних соціальних стереотипів, вироблення об'єктивного ставлення до будь-якої людини незалежно від її індивідуальних особливостей.

Основною умовою формування толерантності у студентському середовищі науковці називають підвищення рівня інформованості студентів про сутнісні і змістовні характеристики толерантності; формування толерантності в особистісній сфері цінностей студентів і її перетворення у регулятивний принцип їх професійної та непрофесійної діяльності, формування умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії, формування установок на толерантність, що реалізуються у здатності й емоційно-вольовій готовності студента до рівноправного діалогу з іншим, використання лекційних, дискусійних, ігрових форм і тренінгів у навчально-виховній роботі для формування толерантності [7, с. 179].

Розвиток толерантності в освіті має відбуватися шляхом гуманізації процесу освіти, здійснення співробітництва між викладачем і студентом. Виходячи з того, що процес формування ставлення особистості до культури передбачає розширення і поглиблення знань у галузі соціології, міжкультурної комунікації, етнопсихології, формування позитивного емоційного відгуку на особливості поведінки, традиції, звичаї представників різних етнокультур, діалог культур, що має на увазі взаємопізнання, взаємну зміну і набуття досвіду міжкультурного співробітництва, повагу до представників іншої культури як рівноправних учасників процесу міжкультурного співробітництва, раціональними чинниками формування толерантності є аксіологізація змісту підготовки іноземних студентів та активне використання прийомів крос-культурної взаємодії.

Виявлення толерантності в освітньому полікультурному середовищі закладу вищої освіти ускладнюється низкою факторів. По-перше, студентство є різновіковою соціальною групою (17-25 років). Студенти виступають представниками різних культур, регіонів, що позначається у відмінностях їх ментальності. Це найбільш яскраво проявляється у групах, де навчаються іноземні студенти. По-друге, зростання академічної мобільності (взаємообмін студентів інших країн ближнього і далекого зарубіжжя, участь викладачів і студентів у міжнародних освітніх програмах). Студенти стають більш вільними у спілкуванні із зовнішнім соціумом, більш відкритими до макросоціуму. По-третє, націленість викладачів на рішення вузькопредметних завдань у рамках дисципліни викладання, що обмежує виховний потенціал педагога. По-четверте, представленість різних світоглядних позицій, політичних переконань, різних ідеологічних поглядів у викладацькому і студентському середовищах.

Суб'єктивними чинниками, що суттєво впливають на формування толерантності, є індивідуальні особливості особистості: психофізіологічні властивості, генетичні особливості, задатки і здібності,

професійні характеристики, ступінь освіченості і кваліфікації, практичний життєвий досвід, рівень засвоєння моральної культури і розвиненість свідомості.

Найбільш ефективними засобами виховання толерантності педагоги вважають ознайомлення з іншими культурами (виявлення їхньої різноманітності), міжкультурний діалог (заочні й безпосередні зустрічі із представниками інших культур), організацію групової комунікації (дискусії, рольові ігри та ін.) [10, с. 153].

Важливою умовою формування толерантності в іноземних студентів є наявність сприятливого полікультурного середовища у закладі вищої освіти, де навчаються представники різних культур. Полікультурне середовище закладу вищої освіти можна представити як прийнятну систему цінностей, що впливає на формування полікультурного мислення студентів, у тому числі іноземних, актуалізує цінності толерантності, поваги до представників інших націй і культур.

Ядром полікультурності, на думку В. Болгаріної та І. Лощенової, є знання особливостей культури інших народів, вміння сприймати найкраще з них і цим збагачувати власну культуру. Найбільшою мірою потенційні можливості для цього закладені у предметах гуманітарного профілю [2, с. 3]. Полікультурне середовище стимулює залучення викладачів і студентів до світових культурно-історичних цінностей, ознайомлення з особливостями культури інших народів, їхніми традиціями, звичаями, соціально-побутовим укладом життя, уявленнями про світобудову, що існує в інших народів.

За Н. Калашник, основними характеристиками полікультурного середовища, що формує толерантне відношення, є такі:

- єдність усіх суб'єктів навчального процесу й форм організації їх відносин, що, з одного боку, є основними компонентами педагогічної етики, а з іншого – основою, зразком морального виховання студентів;
- діалогічність, що формує здатність до взаємозбагачуючого і плідного спілкування, вміння звернутися до внутрішнього світу іншого та мотивів його поведінки, що дає можливість людині оволодівати культурою відмінностей;
- суб'єкт – суб'єктні стосунки у системі «викладач-студент» і «студент-викладач», практика конструктивної взаємодії й орієнтація на процес саморозвитку;
- неоднорідність соціального середовища – демонстрація різноманітності позицій, точок зору, норм і правил поведінки, що забезпечує багатоваріантність, альтернативність і можливість вибору, самовизначення;
- відкритий інформаційний простір, тобто контакти та взаємодія із зовнішнім оточенням переважно відкритого, діалогічного характеру, що дає можливість отримання різної інформації, поповнення знань, розширення світогляду [6, с. 89].

Навчання у полікультурному середовищі, що характеризується багатством міжнаціональних культур, сприяє, як підкреслює Н. Яшин, розвитку культури міжнаціональної взаємодії, взаєморозуміння, взаємоповаги, становленню нового типу взаємин – діалогу культур, веде до співпраці, толерантного ставлення до інших національностей і передбачає повагу до гідності, честі, культури, мови, історії кожного народу, постійний інтерес до національних цінностей не тільки свого, а й інших народів, готовність завжди прийти на допомогу людині іншої національності, доброзичливість, такт, увагу у спілкуванні з іншими народами, непримиренність до будь-яких виявів національної зверхності, глузувань чи принижень [10, с. 108].

Досвід роботи викладачів кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету свідчить, що чітко організована система навчальної та виховної роботи сприяє тому, щоб іноземні студенти стали рівноправними партнерами спілкування в українському соціумі, не тільки оволоділи соціокультурною інформацією, але й адекватно використовували її у міжкультурному спілкуванні, позбулися соціально психологічних стереотипів сприйняття України.

Одним зі шляхів формування толерантного світогляду іноземних студентів є впровадження у програму навчання текстів і завдань, пов'язаних з міжкультурною комунікацією. Саме через освітні програми шляхом вивчення історії, мов, культурології, культурно-моральних аспектів релігії, етнопсихологічних особливостей різних народів відбувається подолання стереотипів, формування імунітету до ксенофобії.

Особлива роль у формуванні міжкультурної толерантності студентів належить виховним заходам, що розкривають різноманітні аспекти міжетнічної співпраці. У цьому сенсі виховна робота покликана формувати терпимість до представників інших національних груп, конфесій, до своєрідності їх самовираження. Домогтися цього допомагає залучення іноземних і українських студентів у спільну творчу і соціальну діяльність: організація культурних заходів, творчих зустрічей, екскурсій, міжнародних вечорів, спільної волонтерської роботи, що зближують представників різних народів і культур. Таким чином, аудиторні заняття та виховна робота можуть стати одним із джерел, що сприяють зміцненню найважливіших рис особистості іноземних студентів: ініціативності, допитливості, відкритості, доброзичливості, прагнення до співпраці, толерантності.

Висновки. Толерантність сьогодні є нормою цивілізаційного компромісу між культурами, показує готовність до прийняття інших логік і поглядів, виступає як умова збереження різноманітності, права на несхожість, унікальність. Важливим завданням педагогів закладу вищої освіти у сучасних умовах є створення полікультурного середовища, що сприяє формуванню у вітчизняних й іноземних студентів загальнолюдських гуманітарних цінностей, заохочення до діалогу з іншими культурами.

Використана література:

1. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Бирко ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 261 с.
2. Болгаріна В. С. Культура і полікультурна освіта / В. С. Болгаріна, І. Ф. Лощенко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
3. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. Ю. Гурова. – Луганськ, 2011. – 211 с.
4. Декларация принципов толерантности : утв. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 нояб. 1995 г. // Первое сентября. – 2000. – № 66.
5. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище / Ж. Делор. – Париж : UNESCO, 1996. – 53 с.
6. Калашнік Н. В. Формування толерантності студента – медика як інструменту міжнародного спілкування / Н. В. Калашнік // Педагогічні науки. – Випуск 3 (89). – С. 85-90.
7. Кривопис Т. М. Формирование толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза / Т. М. Кривопис, Н. В. Теплова // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2011. – № 5. – С. 178-181.
8. Фахрутдинова Р. А. Формирование толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза / Р. А. Фахрутдинова // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 20. – С. 269-273.
9. Шлягина Е. И. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения / Е. И. Шлягина, И. М. Карлинская // Психология общения: проблемы и перспективы. – Москва : Центрполиграф, 2000. – 257 с.
10. Яшин Н. Формування толерантності студентів в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу / Н. Яшин // Обрії. – 2014. – № 1(38). – С. 105-109.

References:

1. Byrko N. M. Pidhotovka maibutnix uchyteliv do formuvannia tolerantnosti uchniv pochatkovoї shkoly: dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 / N. M. Byrko; Zhytomyr. derzh. un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr, 2014. – 261 s.
2. Bolharina V.S. Kultura i polikultura osvita / V. S. Bolharina, I. F. Loshchenova // Shliakh osvity. – 2002. – № 1. – S. 2– 6.
3. Hurova T. Yu. Vykhovannia tolerantnosti molodshykh shkoliariv v umovakh polikulturnoho osvitnoho prostoru: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / T.Yu.Hurova. – Luhansk, 2011. – 211 s.
4. Deklaratsiia printsypov tolerantnosti: [utv. rezoliutsiei Heneralnoi konferentsyy YuNESKO ot 16 noiab. 1995 h.] // Pervoe sentiabria. – 2000. – № 66.
5. Delor Zh. Obrazovanye: skrytoe sokrovishche / Zh. Delor. – Paryzh UNESCO, 1996. – 53 s.
6. Kalashnik N.V. Formuvannia tolerantnosti studenta – medyka yak instrumentu mizhnatsionalnoho spilkuvannia / N. V. Kalashnik // Pedahohichni nauky. – Vypusk 3(89). – S. 85-90.
7. Kryvopusk T. M. Formirovanye tolerantnoi lychnosti studenta v usloviakh polykulturnoho prostranstva vuza / T. M. Kryvopusk, N. V. Teplova // Trudy BHTU. Seryia 6: Ystoriia, fylosofyia. – 2011. – № 5. – S. 178-181.
8. Fakhrutdynova R. A. Formirovanye tolerantnoi lychnosti studenta v usloviakh polykulturnoho prostranstva vuza / R. A. Fakhrutdynova // Vestnyk TSNPU. – 2010. – № 20. – S. 269-273.
9. Shliahyna E. Y. Tolerantnost kak uslovye pozytyvnoho mezhetnycheskoho obshcheniia / E. Y. Shliahyna, Y. M. Karlynskaia // Psykholohyia obshcheniia: problemy u perspektyvy. – Moscow : Tsentrpolihraf, 2000. – 257 s.
10. Iashyn N. Formuvannia tolerantnosti studentiv v umovakh polikulturnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu / N. Iashyn // Obrii. – 2014. – № 1(38). – S. 105-109.

Моргунова С. А. Формирование толерантности у иностранных студентов в процессе обучения в поликультурной среде учреждения высшего образования

В статье рассматриваются научные подходы к определению феномена «толерантность». Приводится ряд факторов, существенно влияющих на формирование толерантности у студентов вузов. В качестве путей формирования толерантности предлагаются отказ от социальных предубеждений, негативных социальных стереотипов, выработка объективного отношения к любому человеку независимо от его индивидуальных особенностей, формирование умений и навыков толерантного межличностного взаимодействия, использование лекционных, дискуссионных, игровых форм и тренингов в учебно-воспитательной работе. Раскрывается специфика формирования толерантности у иностранных студентов в процессе обучения в поликультурной среде украинского вуза на примере опыта работы кафедры языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета.

Ключевые слова: толерантность, гуманные ценности, межкультурное взаимодействие, поликультурная среда, иностранные студенты.

Morhunova S. O. Formation of tolerance of foreign students in the process of training in the polycultural environment in universities

Scientific approaches to the definition of the phenomenon of "tolerance", the types and forms of this phenomenon is considered in the article. A number of factors that significantly influence the formation of tolerance among students of institutions of higher education are presented. As ways of forming tolerance, the rejection of social prejudices, negative social stereotypes, the development of an objective attitude to any person, regardless of its individual characteristics, the development of the abilities and skills of tolerant interpersonal interaction, the use of lecture, discussion, game forms and training in teaching and educational work for formation of tolerance are offered.

Key words: tolerance, human values, intercultural interaction, multicultural environment, foreign students.

ОСВІТНЯ ПРОГРАМА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано основні підходи до формування освітніх програм як інструменту забезпечення якості вищої освіти. Розкрито законодавчо-правові, методологічні та прикладні аспекти розроблення освітніх програм. Зауважено, що найбільш ефективним є студентоцентрований підхід, а гарантом забезпечення якості освітньої програми може бути поєднання державної та громадської (суспільно-професійної) акредитації. Вивчено досвід Європейського простору вищої освіти з питань оцінки якості освітніх програм. Запропоновано перелік питань для моніторингу та підвищення якості освітніх програм.

Ключові слова: освітня програма, компетентнісний підхід, студентоцентричний підхід, якість освіти.

З набуттям чинності Закону України «Про вищу освіту» розпочався новий етап реформування системи якості освіти. Автономія закладів освіти – одна із норм цього закону, яка, з одного боку, суттєво розширює повноваження закладу, а з іншого – висуває жорсткіші вимоги до системи забезпечення та підвищення якості освіти. Пошук ефективних інструментів забезпечення якості освіти вимагає від учасників освітнього процесу розуміння цілей і змісту передбачених інновацій, можливих перешкод і ризиків, пов'язаних із суттєвим оновленням усталених підходів до підготовки фахівців. Система забезпечення якості освіти нерозривна з традиціями і гідністю академічної спільноти освітнього закладу й може бути презентована споживачеві через сукупність пропонованих освітніх програм.

Сучасні підходи до пошуку шляхів забезпечення якості освіти та освітньої діяльності розкрито у працях С. Калашнікової, В. Ковтуця, Ж. Таланової, В. Лугового, Ю. Рашкевича, С. Шарова. Більшість із вказаних науковців є розробниками методологічних засад створення освітніх програм та підвищення їхньої якості.

Водночас заклади вищої освіти потребують постійного оновлення освітніх програм відповідно до викликів ринку праці та освіти. Важливим виміром їх конкурентоспроможності є здатність до започаткування актуальних освітніх програм, які не суперечать місії закладу. При цьому критерієм новизни програми є насамперед запровадження спеціальності у даному закладі освіти, що обумовлено поєднанням власної варіативної частини змісту освіти, умов навчання та традицій у ньому.

Метою статті є аналіз основних підходів до формування освітніх програм закладів вищої освіти та вивчення досвіду щодо використання освітньої програми як інструменту забезпечення якості освіти.

Розроблення та впровадження освітніх програм в освітній діяльності закладу вищої освіти реалізується у розрізі законодавчо-правового, методологічного та прикладного аспектів. Правовою підставою для закладів вищої освіти щодо самостійного формування освітніх програм став Закон України «Про вищу освіту», який визначає освітню програму як систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти у межах спеціальності, що окреслює вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [1]. Такий новаційний крок у розширенні автономії закладу освіти дозволяє більш ефективно використовувати ресурси, пов'язані із розробленням чи модифікацією освітніх програм нового покоління.

На думку експертів, велике значення має залучення до процесу зацікавлених осіб із позауніверситетської системи: працеводів, представників професійних організацій, інших громадських організацій. Це особливо важливо на стадії вироблення концепції програми, моделі фахівця та формулювання основних результатів навчання. Не можна також вилучити із цього процесу студентів, адже сама парадигма створення програми є студентоцентрованою. Особливо корисними студенти можуть бути на етапі призначення компонентам освітньої програми кредитів ЄКТС, формування блоків вибіркових навчальних дисциплін, а також моніторингу та вдосконалення освітньої програми у цілому [2, с. 69].

Провідними експертами обґрунтовано декілька методологічних підходів щодо розроблення освітніх програм.

На думку Ю. Рашкевича, згідно з традиційним підходом, освітня програма повинна відповідати чинному стандарту вищої освіти, який передбачає наявність нормативних (обов'язкових для включення до програми під даною назвою та визначеним обсягом навчальної діяльності) дисциплін. При цьому залежно від спеціальності нормативна частина освітньої програми може сягати до 80-90% її загального змісту. До повного обсягу освітню програму доповнюють інші навчальні дисципліни (на вибір університету, на вибір студента). Викладання навчальних дисциплін повинні забезпечувати насамперед викладачі випускової кафедри, а найкраще, найякісніше вони це зроблять, коли зміст навчальної дисципліни є близьким їх науковим інтересам [2].

На думку Ю. Холіна, С. Кравцова, Т. Маркової, сучасний підхід до формування освітніх програм передбачає фокусування на навчальних досягненнях, які й мають стати основою кваліфікації випускника. Квалі-

фікація, як ключовий індикатор компетентності особистості, має забезпечити її конкурентоспроможність та успішність [3].

Методологічною засадою розроблення освітніх програм, що гарантує якість освіти на належному рівні, є студентоцентрований підхід, узагальнений у матеріалах проекту «Тюнінг». Філософія проекту «Тюнінг» сформульована у вигляді його девізу – узгодження освітніх структур та освітніх програм на основі різноманітності та автономності. Цим автори та виконавці проекту підкреслюють його методологічну спрямованість і відсутність будь-яких намірів щодо уніфікації освітніх систем, переліків спеціалізацій, змісту освітніх програм тощо.

Протягом свого розвитку цей проект перетворився у процес, основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти всіх трьох її циклів [2, с. 6].

Відповідно до студентоцентрованого підходу, розроблення освітніх програм передбачає:

1. З'ясування потреби та потенціалу програми;
2. Окреслення профілю та ключових компетентностей;
3. Формулювання програмних результатів навчання;
4. Вирішення питання щодо модуляризації освітньої програми;
5. Визначення компетентностей та формулювання результатів навчання для кожного модуля;
6. Вибір та обґрунтування підходів до викладання, навчання та оцінювання;
7. Перевірка охоплення ключових загальних та предметно-спеціалізованих компетентностей;
8. Розроблення освітньої програми та її структурних одиниць;
9. Аналіз збалансованості та реалістичності програми;
10. Моніторинг та удосконалення програми у процесі її реалізації [4].

Використання освітніх програм як інструменту забезпечення якості освіти є поширеною практикою в Європейському просторі вищої освіти. Зокрема, в Естонії запроваджена оцінка якості групи освітніх програм (quality assessment of study programme group) – зовнішня оцінка, у ході якої встановлюється відповідність навчального плану, а також освітнього процесу та пов'язаних з ним документів законодавству, національним і міжнародним стандартам; висновки формуються з метою надання рекомендацій для поліпшення якості освіти. Такий підхід дозволяє здійснити узагальнене оцінювання, на відміну від оцінки окремої освітньої програми [5, с. 12].

Політика внутрішнього забезпечення якості (internal quality assurance policy) у Франції спрямована на безперервне покращення освітніх програм та має бути узгоджена з глобальною стратегією ЗВО і підтримується управлінським персоналом закладу [5, с. 16].

Оцінювання освітніх програм у Швеції здійснюється групою експертів, які представляють три категорії: фахівців з дисципліни, студентів, практиків. Для формулювання висновку за результатами оцінювання освітньої програми використовується трирівнева шкала.

Курси і програми, які не відповідають вимогам якості вищої освіти, можуть отримати продовження права на присвоєння відповідної кваліфікації на один рік. Після цього року національне агентство проводить огляд виконання рекомендацій та ухвалює остаточне рішення щодо відновлення або скасування права із присвоєння відповідної кваліфікації [5, с. 25].

Важливим показником якості освітньої програми у Німеччині вважається успіх, якого досягли її випускники. Цикл контролю якості (Quality Control Cycle, QCC) – послідовність процедур для покращення якості базується на дійсних цілях освітньої програми. Дійсні цілі освітньої програми (valid objectives of study programme) – цілі, які переглядаються концептуально та/або емпірично щодо їх допустимості/прийнятності та корисності.

Визначення змісту якості освітньої програми здійснюється закладами освіти під час вироблення її завдань. До цього додаються зовнішні вимоги з політично-правового та соціально-економічного контекстів, де формується і реалізується освітня програма [5, с. 14-15].

У вітчизняному правовому полі засобом забезпечення якості освітньої програми є її акредитація – оцінювання освітньої програми на предмет відповідності стандарту вищої освіти та досягнення заявлених у програмі результатів навчання. Однак, враховуючи те, що процес розроблення стандартів вищої освіти за спеціальностями триває, то показником якості освітньої програми виступають досягнення заявлених результатів навчання. Суб'єктивності з боку закладу освіти процесу оцінки результатів навчання його випускників на етапі їх формулювання, на думку експертів, можна уникнути, врахувавши наступні чинники:

– наявність прикладів відповідних результатів навчання для певної та споріднених спеціальностей, які напрацьовані в інших країнах (наприклад, Польщі) спеціальними групами національних і міжнародних експертів, а також групами міжнародних експертів у рамках європейських освітніх проектів;

– рекомендації професійного науково-освітнього середовища як на національному рівні, так і напрацювання міжнародних професійних асоціацій;

– ухвали на рівні закладу освіти (наприклад, ухвала вченої ради щодо затвердження обов'язкових результатів навчання для всіх програм певної групи факультетів чи обов'язкових навчальних дисциплін для всіх освітніх програм);

- думки працедавців, студентів, регіональної влади;
- приклади інших закладів вищої освіти;
- наявні ресурси для реалізації програми;
- вимоги та рекомендації ліцензійних та акредитаційних комісій [2, с. 66-67].

З метою надання процесу акредитації об'єктивності доцільним є проведення громадської акредитації освітніх програм. Так, С. А. Свіжевська наголошує, що для освітніх програм закладів вищої та професійної освіти має бути приведення практики навчання до потреб ринку, підвищення якості освіти, забезпечення прозорості процесів і результатів освітньої діяльності для всіх зацікавлених сторін: роботодавців, студентів, освітнього співтовариства і держави.

Автор наголошує, що суспільно-професійна акредитація передбачає визнання відповідності якості та рівня підготовки випускників, що освоїли освітню програму у конкретній організації, визначеним вимогам професійних стандартів, вимогам ринку праці до фахівців, робітникам і службовцям певного профілю.

Суспільно-професійна акредитація освітніх програм може здійснюватися роботодавцями, їх об'єднаннями, а також уповноваженими ними організаціями. Така акредитація здійснюється у добровільному порядку і не тягне за собою додаткові фінансові зобов'язання держави. Усі правила проведення акредитації – порядок, форми і методи оцінки, а також права, які надаються акредитованій освітній організації та випускникам, що засвоїли програми, – встановлюються суспільно-професійною організацією, яка проводить акредитацію. При цьому всі відомості щодо отримання суспільно-професійної акредитації є публічними і не враховуються при проведенні державної акредитації [6].

Наступним підходом до забезпечення якості освітніх програм є погляди В. Панасюка. На його думку, застосування системних методів відносно забезпечення якості освітніх програм зводиться до створення відповідних умов, які можна подати у вигляді трьох основних груп:

1) індивідуально-психологічні, що пов'язані з питаннями компетентності, мотивації, працездатності тих педагогів, фахівців, які розробляють, упроваджують освітні програми, працюють за ними у рамках багаторічного освітнього процесу;

2) інфраструктурні, вплив яких на якість освітніх програм особливо відчутний на етапі їх реалізації. Відсутність (обмеженість) матеріалів, посібників, обладнання, площ і т.п. може істотно позначатись на процесуальних і, відповідно, результативних складових якості освітніх програм. У зв'язку з цим є необхідність у приведенні наявних матеріально-фінансових умов у відповідність до показників проектної якості освітньої програми;

3) організаційно-управлінські, дія яких активно виявляється на етапах реалізації освітніх програм, їх удосконалення. Недоліки у плануванні, контролі, при здійсненні інших управлінських функцій, так само як і відсутність належної координації у діяльності всіх учителів, фахівців забезпечувальних служб веде до зниження рівня якості й віддачі від реалізації освітніх програм [7].

Розуміння якості освіти як гнучкої, мінливої категорії актуалізує питання моніторингу освітніх програм, важливими аспектами якого можуть бути:

- наявність у закладі освіти системи забезпечення якості;
- якість персоналу та можливості для його кваліфікаційного зростання;
- відповідність ресурсного забезпечення;
- рівень компетентності студентів;
- попит на випускників, налагоджений процес їхньої професійної адаптації та супроводу;
- своєчасне оновлення освітніх програм на запит аудиторії (студентів, працедавців) та ін.

Таким чином, з урахуванням вагомості освітніх програм для забезпечення якості освіти на всіх управлінських рівнях необхідним є вживання комплексу заходів, які б цілеспрямовано сприяли:

- реалізації прозорої та об'єктивної державної акредитації освітніх програм;
- створенню механізму незалежної експертизи якості освітніх програм;
- проектуванню змісту освітніх програм у відповідності з вимогами ринку праці;
- обґрунтованому вибору функцій методів і форм управління процесами розроблення, впровадження, моніторингу та оновлення освітніх програм;
- підвищенню рівня ресурсного забезпечення освітнього процесу;
- включенню питань якості, забезпечення якості освітніх програм до програм курсової перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів та управлінського персоналу закладів освіти;
- формуванню соціальної і професійної зрілості щодо здатності випускників адаптуватися до умов ринку праці.

Отже, використання освітньої програми як інструменту забезпечення якості освіти дозволяє закладу освіти суттєво покращити та оптимізувати свою діяльність, підвищити її результати; досягти і стабільно підтримувати високу якість своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; відкрити нові можливості або зберегти вже завойовані сегменти ринку послуг у сфері вищої освіти; брати участь у тендерах, у т.ч. міжнародних щодо надання освітніх послуг на вигідних умовах.

Використана література:

1. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.01.2018 [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрану.
2. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / [В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова]; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пріоритети, 2014. – 120 с.
3. Сучасні підходи до побудови освітніх програм: методичні матеріали [Електронний ресурс] / [Ю. В. Холін, С. О. Кравцов, Т. О. Маркова]; [Веб-сайт]. – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2014. – 36 с. – Режим доступу : <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/curricula.pdf>. – Назва з екрану.
4. Рашкевич Ю. Запровадження інструментів болонського процесу : матеріали семінару [Електронний ресурс] / Ю. Рашкевич. – Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/54-materiali-here/686-seminar-zaprovadzhennya-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.html>. – Назва з екрану.
5. Розвиток системи забезпечення якості освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / [Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, С. Курбатов, І. Линьова, В. Луговий, І. Прохор, Ю. Рашкевич, І. Сікорська, Ж. Таланова, Т. Фініков, С. Шаров]; за заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. – Київ : Пріоритети, 2015. – 84 с.
6. Свіжєвська С. А. Професійна акредитація освітніх програм: доповідь на конференції «ІТ-освіта та ІТ-індустрія: синергія та перспективи розвитку» [Електронний ресурс] / С. А. Свіжєвська. – Режим доступу: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/prof_akred_osvit_program.php. – Назва з екрану.
7. Панасюк В. Якість освітніх програм [Електронний ресурс] / В. Панасюк. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/1768/>. – Назва з екрану.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» № 1556-VII vid 01.01.2018 [Elektronnyi resurs] // Zakonodavstvo Ukrainy. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Nazva z ekranu.
2. Rozroblennia osvitnikh prohran. Metodychni rekomendatsii. / [V. M. Zakharchenko, V. I. Luhovyi, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova]; za red. V. H. Kremenia – Kyiv : DP «NVTs «Priorityty», 2014. – 120 s.
3. Suchasni pidkhody do pobudovy osvitnikh prohran: metodychni materialy [Elektronnyi resurs] / [Yu. V. Kholin, S. O. Kravtsov, T. O. Markova]: [Veb-sait]. – Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina, 2014. – 36 s. – Rezhym dostupu: <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/curricula.pdf>. – Nazva z ekranu.
4. Rashkevych Yu. Zaprovadzhennia instrumentiv bolonskoho protseesu: materialy seminaru [Elektronnyi resurs] / Yu. Rashkevych. – Rezhym dostupu: <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/54-materiali-here/686-seminar-zaprovadzhennya-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.html>. – Nazva z ekranu.
5. Rozvytok systemy zabezpechennia yakosti osvity v Ukraini: informatsiino-analitychnyi ohliad / [T. Dobko, I. Zolotarova, S. Kalashnikova, V. Kovtunets, S. Kurbatov, I. Lynova, V. Luhovyi, I. Prokhor, Yu. Rashkevych, I. Sikorska, Zh. Talanova, T. Finikov, S. Sharov]; za zah. red. S. Kalashnikovoi, V. Luhovoho. – Kyiv : DP «NVTs «Priorityty», 2015. – 84 s.
6. Svizhevska S. A. Profesiina akredyatsiia osvitnikh prohran: dopovid na konferentsii «IT-osvita ta IT-industriia: synerhiia ta perspektyvy rozvytku» [Elektronnyi resurs] / C. A. Svizhevska. – Rezhym dostupu: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/prof_akred_osvit_program.php. – Nazva z ekranu.
7. Panasiuk V. Yakist osvitnikh prohran [Elektronnyi resurs] / V. Panasiuk. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/school/method/1768/>. – Nazva z ekranu.

Набока О. Г. Образовательная программа как инструмент обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в учреждениях высшего образования

В статье проанализированы основные подходы к формированию образовательных программ как инструмента обеспечения качества высшего образования. Раскрыты законодательно-правовые, методологические и прикладные аспекты разработки образовательных программ. Отмечено, что наиболее эффективным является студентоцентричный подход, а гарантом качества образовательной программы может быть объединение государственной и общественной аккредитации. Изучен опыт Европейского пространства высшего образования по вопросам оценки качества образовательных программ. Предложен перечень вопросов для мониторинга и повышения качества образовательных программ.

Ключевые слова: образовательная программа, компетентностный подход, студентоцентричный подход, качество образования.

Naboka O. H. Educational program as the instrument for providing quality of professional preparation of future factors in higher education staff

The article analyzes the main approaches to the formation of educational programs as a tool for ensuring the quality of higher education. The legislative, methodological and applied aspects of the development of educational programs are revealed. It is noted that the most effective is the student-centered approach, and the guarantor for ensuring the quality of the educational program can be a combination of state and public (socio-professional) accreditation. The experience of the European Higher Education Area in assessing the quality of educational programs has been studied. A list of issues for monitoring and improving the quality of educational programs is proposed.

Key words: educational program, competency approach, student-centered approach, quality of education.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто можливості оптимізації музичної освіти, здійснено аналіз наукової літератури з означеного питання, вивчено та узагальнено стан проблеми формування художньої культури учнів музичної школи; уточнено основні поняття дослідження «художня культура», «художня культура особистості», визначено зміст і структуру розвитку художньої культури учнів музичної школи. Наголошується, що художнє сприйняття й розуміння учнями музичних творів залишається однією зі складних проблем. Узагальнення складових мистецького художнього сприймання приводить до визначення його як специфічного виду художньо-практичної діяльності, яка не обмежується тільки прослуховуванням музики, а й включає рівень емоційно-сислового осягнення змісту музичного твору. Розкрито можливості формування художньої культури учнів музичної школи засобами гри на музичному інструменті, визначено основні завдання й принципи, специфіку проведення індивідуального уроку гри на музичному інструменті. Одним зі шляхів гуманізації педагогічного процесу автор вважає використання методів театральної педагогіки, що відкривають принципово нові можливості художньо-педагогічного, мистецтвознавчого, естетичного аналізу та виконання музичних творів.

На основі наукових положень про єдність художньо-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності учнів, автор доводить об'єктивну потребу застосування у музичному вихованні нових варіативних форм, інтерактивних методів навчання, які на основі поетичного засвоєння учнями теоретичного й практичного навчального матеріалу, формують у них інтерес до мистецької діяльності та художньої творчості.

Ключові слова: *художня культура, художня культура особистості, музичне виховання, музична освіта, мистецтво.*

Сучасні реалії розвитку суспільства, орієнтація на його демократизацію та гуманізацію вимагають докорінної перебудови системи освіти, висувають особливі вимоги до сфери мистецького виховання. Разом зі стрімкою зміною світу, змінюється сучасна музична культура. У задоволенні художніх потреб все більшу силу набирає тенденція переваги неправильного над правильним, виявляється тяжіння до видовищного фактора, використання у концертній практиці великих телеекранів, моніторів, навіть на академічних концертах. Основна маса дітей взагалі не орієнтована на сприйняття високих художніх ідей. У системі суспільних відносин постає проблема виживання класичного мистецтва, актуалізується проблема академічної художньої освіти та виховання, що є найважливішою складовою художньої культури цивілізованого суспільства у світі. Однак в Україні початкову мистецьку освіту відрізняють консерватизм, відірваність від реального життя, відсутність просвітніх програм класичної музики із залученням відомих музикантів, що у сукупності з відсутністю належного фінансування погано впливає на її розвиток. Тому проблема формування художньої культури, художньо-естетичних уподобань, виховання духовності підростаючого покоління є актуальною і дає підстави для подальшої наукової розробки.

Педагогічна концепція формування художньої культури учнів музичної школи ґрунтується на філософських поглядах Б. Ананьєва, В. Асмуса, Г. Батіщева, Л. Виготського, І. Зязюна, М. Кагана, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова, педагогічних ідей Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Русової, методичних знахідках Е. Жака-Далькроза, З. Кодая, М. Леонтовича, М. Лисенка, М. Монтесорі, К. Орфа, В. Шацької, Б. Яворського, які здебільшого, реалізовувались в умовах загальноосвітньої школи. За словами І. Зязюна, «основнішим з соціальних завдань художньої культури є духовний розвиток особистості. Вона формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його у вигляді художніх образів, з допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються в особистий досвід» [2, с. 6].

Проблемі формування художньої культури у межах розвиваючої мистецької освіти присвячені праці сучасних дослідників Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Соломахи, М. Чемберджи та дисертаційні дослідження О. Аліксійчук, О. Комаровської, С. Коновець, О. Любової, В. Петрушина. Сучасні науковці приходять до висновку, що стратегії розвитку мистецької освіти мають спрямовуватися на оновлення методологічних засад, на проектування змісту освіти на основі різних моделей інтеграції, розробку педагогічних технологій особистісної орієнтації, що ґрунтуються на основі діалогічної взаємодії, визначення перспективних цілей, синтезуючих соціальне й особистісне, романтичне (високі ідеали) і прагматичне (технології життєтворчості).

Попри сказане, проблема формування художньої культури учнів музичної школи не була предметом спеціальних наукових досліджень, що й зумовило завдання й мету статті.

Мистецька освіта покликана відтворити цілісність буття людини, протистояти вузькому підходу до усвідомлення сенсу життя з позицій утилітаризму, техніцизму та практицизму, визначити підґрунтя художнього навчання та виховання. На нашу думку, систему музичної освіти не можна обмежувати трансляцією наукових знань, установлених естетичних норм і художніх цінностей. Найважливішими принципами сучасної музичної педагогіки є створення культурного освітнього середовища для трансляції цінностей української національної та загальнолюдської культури молодому поколінню.

Художня культура особистості розглядається науковцями як творча характеристика учня, що формує специфічне ставлення до творів мистецтва і надалі у житті має супроводжуватись перетворенням їх ідей у сприйнятті та осмисленні парадигми буття, перетворенням зовнішнього культурного змісту у художньо-естетичний світ особистості. З педагогічного погляду «художня культура» – це універсальний спосіб творчої самореалізації людини, результат художнього пізнання, художнього виховання й художнього творення, який залежить від мети й зусиль педагогічних колективів в умовах навчальної, позашкільної та дозвілевої діяльності учнів.

За твердженням Н. Миропольської, людина культури є основоположною метою сучасного виховання, а художня культура «актуалізує естетичні, мистецтвознавчі та культурологічні знання, отримані під час ознайомлення з творами мистецтва, і розвиває емоційну та інтелектуальну сферу дитини» [4, с. 24].

Виховання навичок художнього музичного сприймання є одним з актуальних завдань музичної школи, оскільки вміння слухати й розуміти музику – це не вроджена якість. Музичне сприймання є складним багаторівневим процесом, що відбувається на основі абстрактного мислення, у формі уявлень, почуттів, сприймань, зумовлюється не тільки музичним твором, а й духовним світом дитини, яка його сприймає, її рівнем розвитку, досвідом, психологічними особливостями.

За твердженням Б. Теплова, «з почуття повинно починатися сприйняття мистецтва, через нього воно повинно йти, без нього воно неможливе, але почуттям художнє сприйняття, звичайно не обмежується, емоційна реакція на музику впливає на розвиток музичних здібностей, на художнє мислення дитини, що формується у процесі музичної діяльності» [7, с. 116].

У сучасних дослідженнях структури музичного сприймання спостерігаються етапи, з-поміж яких етап роздумів, естетичної насолоди, асоціативно-зорової активності, переживання, інтерпретації, осягнення твору, емоційно-естетичний відгук тощо. Процес виховання художнього сприймання у музичній школі відбувається на індивідуальних уроках інструментального класу й групових – у класі сольфеджіо, музичної літератури та хору. Загалом він побудований на принципах від простого до складного, від малого до великого, від короткого до тривалого, від конкретного до абстрактного. Ці принципи у навчально-виховному процесі поєднуються з розвитком музичного слуху, особливо тембрового, що передбачає здатність розрізняти звуки однієї висоти у виконанні різними голосами або на різних інструментах, з розвитком музичного мислення, здатності до творчості. Музична діяльність, яка ґрунтується на сприйманні музичних творів, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості. На нашу думку, одним із важливих засобів формування художньої культури учнів музичної школи є навчання гри на музичному інструменті, що сприяє формуванню художнього мислення, музичної пам'яті, музичних здібностей, дає змогу розуміти музику та виховує якості, важливі для оволодіння цим видом мистецтва, однак цей процес нерідко відбувається спонтанно. Досить часто педагогі-практики, розглядаючи поняття «навчання» і «художня культура» як синоніми, уважають, що художній розвиток учня залежить від рівня гри на музичному інструменті. Окремі вчителі переконані, що найперше потрібно навчити грати на музичному інструменті. На нашу думку, не менш важливо розвивати емоційно-образне сприймання музики, формувати інтонаційно-художнє мислення (йдеться не тільки про музичні твори, що вивчаються на уроках, а й про ознайомлення учня з різними жанровими та стильовими особливостями, які збагачують музично-слухові уявлення учнів, їхній художньо-пізнавальний досвід).

Система роботи багатьох педагогів-музикантів, з-поміж яких Б. Асаф'єв, Т. Воробкевич, Й. Гофман, Б. Кременштейн, Н. Корихалова, Б. Міліч, Г. Нейгауз, Л. Оборін, Т. Стратан-Артишокова, Г. Ципін, В. Шулґіна засвідчує, що розвиток художності є підґрунтям виконавської культури учнів. За твердженням Й. Гофмана, виразність уявної звукової картини сприятиме тому, що «пальці повинні і будуть підкорятися», а техніка стане «скринею з інструментами, з якої умілий майстер бере у певний час і з певною метою те, що йому потрібно» [1]. Під час навчання гри на музичному інструменті учень заглиблюється у світ художньої культури, освоює поліфонію буття художнього твору як відкритого, незавершеного, потенційно багатозначного явища. Музично-теоретичні знання, які дозволять зрозуміти художній зміст творів у процесі роботи в інструментальному класі, утворюють понятійний музично-слуховий досвід учня, що є основою музично-виконавської діяльності.

На наш погляд, завдання занять гри на музичному інструменті полягає у розкритті сутності музичного мистецтва, розвитку творчої уяви, виробленні виконавської техніки, потрібної для втілення художнього задуму твору та власного його бачення. За твердженням великого педагога-музиканта Г. Нейгауза, найважливіша мета вчителя – виховання музиканта і людини, виховання через музичне навчання й розвиток через спілкування [5, с. 9].

Детальне вивчення музичних творів – це копіткий систематичний і плановий виконавський та методичний аналіз творів викладачем і учнем, що сприяє поступовому зростанню обсягу знань теоретичних основ аналізу творів певних стилів, де художній образ та інтонаційно-стильова мова у творі аналізується з точки зору відображення художньо-духовного змісту епохи, узагальнюючи художньо-сміслові структури певного жанру у співвідношенні з музичною мовою стилю у творах різних композиторів. Часто самий твір у різних учнів викликає зовсім інші асоціації. У дискусії з викладачем про зміст музики народжується і розуміння духовної суті музичного образу, і пізнання свого внутрішнього світу, розширення світогляду учня та збагачення мови.

Виконання творів розвиває точну реакцію, координацію рухів, музичного мислення та уяви. Зміна різних видів музичної діяльності, технічних вправ, слухання музики, ансамблева гра потребують організованості, кмітливості, швидкої реакції, вольових зусиль. Виконуючи твори, учні повинні бути організаторами виконавського дійства, вчасно почати й закінчити, виконувати рухи, характерні музичним творам, особливо це потрібно у виконанні танцювальних творів. Рух стає невіддільним складником елементарного музикування, оскільки це одна з найбільш природних потреб самовираження особистості. Різноманітні за змістом твори навіюють дітям певні настрої, емоції, під впливом яких і рухи набувають конкретного значення.

Навчити учнів зрозуміти сутність художніх образів творів можна тільки завдяки цілеспрямованому, планомірному й універсальному узагальненню системи музичних знань та понять, власних емоцій та відчуття навколишнього світу. Інтелектуальне та емоційне осягнення учнем особливостей усіх засобів виразності художнього образу музичного твору трансформується у характер звукових образів, що стають основними сенсорними корекціями ігрових навичок учнів.

У цьому випадку вже діє комплекс розумових процесів. Творче художнє мислення може виявлятися у різних формах: підбір на слух, написання музики, імпровізація, активне, художнє виконання твору. За такого підходу емоції забезпечують пізнання, пошук істини.

Поєднання процесу навчання з формуванням художньої культури учнів музичної школи ставить перед викладачем особливі вимоги, особливо на індивідуальних уроках. Прагнення до краси й правдивості у відтворенні музики, відчуття художнього стилю, зацікавленість сучасною дійсністю, органічний зв'язок художнього й технічного під час вивчення та виконання музичних творів – усе це шлях наполегливої й цілеспрямованої праці педагога-музиканта. Ефективність педагогічного спілкування полягає у взаємній гуманістичній установці, творчій активності педагога та учня, бажанні взаємного проникнення у світ почуттів і переживань, готовності сприймати один одного. Важливими у цій діяльності є манера спілкування й тон мови викладача. Емоційним забарвленням мовлення педагога можна посилити враження казковості, незвичайності ситуації, підсилити або послабити емоції в учнів.

Діалогічний характер педагогічного спілкування є основою мистецького навчання й виховання. Видатні педагоги-науковці, з-поміж яких І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Соломаха, О. Ростовський, О. Щолокова та ін., засвідчують, що «в основу організації сучасного педагогічного процесу покладено спільну діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається, яка супроводжується встановленням відносин взаємної довіри, підтримки, зіставлення різних позицій у пошуку істини для їх кращого усвідомлення, уточнення й поглиблення» [6, с. 62].

У сучасних умовах навчання гри на будь-якому музичному інструменті все ще залишається доволі консервативним, особистісним і індивідуальним. На нашу думку, для організації художньо-творчого спілкування з учнями музичної школи педагог-практик може використовувати досвід театральної педагогіки, яку розглянуто у працях майстрів театральної практики: С. Гіппіус, П. Єршова, М. Кнебель, В. Мейєрхольда, В. Неміровича-Данченка, К. Станіславського, М. Чехова та ін. Для забезпечення проведення занять за законами побудови художньої форми, повноцінним учасником якої є музичний твір, педагог повинен володіти елементами театральної педагогіки, їхнім педагогічним потенціалом (активністю дії та взаємодії, досвідом розв'язання комунікативних і конфліктних ситуацій, зміною соціальних, педагогічних і драматичних ролей).

З огляду на це доречною є думка музиканта-педагога М. Казініка про те, що «школа – це не просто комплекс корисних предметів, це великий театр, прекрасне дійство, де всі повинні отримувати задоволення від спілкування один з одним. Викладачі мистецтва мають бути справжніми майстрами, а їхні уроки – святом для учнів, де через мистецтво молодь вчиться філософії, мудрості, духовності – у радості і любові. Такою повинна стати педагогіка майбутнього» [3].

Ми цілком погоджуємося з думками науковців про дві взаємозалежні форми діалогу вчителя й учнів, які об'єднує поняття «художнє спілкування». Для досягнення якісного рівня організації процесу викладання музичного мистецтва, педагогу-музиканту потрібно досягти високого рівня художнього мислення – оригінального, нестереотипного, гнучкого; навчитися змінювати засоби мистецько-педагогічної діяльності відповідно до сучасних умов; добре оволодіти системою емоційно-театральних засобів (голосових, мімічних, пластичних, моторних тощо). Музична педагогіка повинна створювати умови для творчої діяльності учня, що є віддзеркаленням справжньої гідності і змісту професіоналізму, тому пошук ефективних шляхів розвитку навчально-виховного процесу у музичній школі важливо спрямовувати на формування художньої культури, розвиток потенційних можливостей дітей.

Висновки. Аналіз сказаного вище дає змогу сформулювати пріоритетну стратегію формування художньої культури учнів музичної школи – дати учням найбільш сучасні художньо-естетичні додаткові знання й виробити уміння, з-поміж яких: здатність до художньо-творчої діяльності (творче самоствердження та розвиток художньо-естетичних цінностей); уміння творчо спілкуватися (слухати й пізнавати навколишній світ); розвиток художньо-творчих рис характеру (цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, відповідальність, оригінальність, вимогливість, працьовитість і т. д.); вироблення творчих умінь (інтуїція, фантазія і уява, увага і пам'ять); формування психічних якостей творчої особистості (емоційність, чутливість, пластичність, працездатність); уміння формулювати й розв'язувати життєві завдання; уміння творчо використовувати художньо-музичні знання у різних галузях (досліджувати та експериментувати, брати участь у вдосконаленні навколишнього середовища).

Використана література:

1. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы / И. Гофман. – Москва : Классика – XXI, 2010. – 192 с.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб./ І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Казінік М. С. Уроки майбутнього у Харківській загальноосвітній приватній гімназії «Очаг» [Електронний ресурс] / М. С. Казінік. – 2008. – Режим доступу: www.kazinik.ru
4. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : монографія / Н. Є. Миропольська. – Київ : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – Москва : Музыка, 1988. – 312 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Київ : Інтерпроф, 2002. – 270 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : в 2-х т. – Москва : Педагогика, 1985. – 222 с.

References:

1. Gofman I. (2010) Fortepiannaya igra. Voprosy i otvety / I. Gofman. – M.: Klassika – XXI. – 192 s. [in Russian]
2. Ziazun, I. A. (1997) Krasa pedahohichnoi dii: navch. posib. / I. A. Ziazun, H. M. Sahach. – Kyiv : Ukrainko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu. – 302 s. [in Ukrainian]
3. Kazinik M. S. (2008) Uroky maibutnoho u Kharkivskii zahalnoosvitnii pryvatnii himnazii «Ochah» [Online source] / M. S. Kazinik. – 2008. – Rezhym dostupu: www.kazinik.ru [in Ukrainian]
4. Myropolska N. Ye. (2002) Mystetstvo slova v strukturi khudozhnoi kultury uchnia: teoriia i praktyka: [monohrafiia] / N. Ye. Myropolska. – Kyiv : Parlamentske vydavnytstvo. – 204 s. [in Ukrainian]
5. Neygauz G. G. (1988) Ob iskusstve fortepiannoy igry / G. G. Neygauz. – Moscow Muzyka. 312 s. [in Russian]
6. Rudnytska O. P. (2002) Pedahohika: zahalna ta mystetska: navchalnyi posibnyk / O. P. Rudnytska. – Kyiv : TOV Interprof. – 270 s. [in Ukrainian]
7. Teplov B. M. (1985) Psikhologiya muzykalnykh sposobnostey / B. M. Teplov // Izbr.trudy: v 2-kh t. – Moscow : Pedagogika. – 222 s. [in Russian]

Надутенко Е. Л. Проблема формирования художественной культуры учащихся музыкальной школы

В статье рассматриваются возможности оптимизации музыкального образования, осуществлен анализ научной литературы по этому вопросу, изучено и обобщено состояние проблемы формирования художественной культуры учащихся музыкальной школы, уточняются основные понятия исследования «художественная культура», «художественная культура личности», обозначены содержание и структура развития художественной культуры учащихся музыкальной школы. Акцентируется внимание на том, что художественное восприятие и понимание учениками музыкальных произведений остается одной из сложных проблем. Обобщение составляющих художественного восприятия искусства приводит к определению его как специфического вида деятельности, которая не ограничивается только прослушиванием музыки, но и включает уровень эмоционально-смыслового постижения содержания музыкального произведения. Раскрыты возможности формирования художественной культуры учащихся музыкальной школы с помощью занятий игры на музыкальном инструменте, определены основные задания и принципы, особенности проведения индивидуального урока игры на музыкальном инструменте. Одним из путей активизации педагогического процесса автор считает использование методов театральной педагогики, которые соответствуют содержанию художественно-творческой деятельности, открывают новые возможности художественно-педагогического, искусствоведческого, эстетического анализа и исполнения музыкальных произведений.

На основании научных положений о единстве художественно-познавательной и творчески-исполнительской деятельности учеников, автор доказывает объективную потребность использования в музыкальном воспитании новых вариативных, интерактивных форм и методов обучения, которые на основании поэтапного закрепления теоретического и практического учебного материала, формируют у них интерес к музыкальным занятиям и художественной творчеству.

Ключевые слова: художественная культура, художественная культура личности, музыкальное воспитание, музыкальное образование, искусство.

Nadutenko O. L. The problem of the artistic culture formation of pupils in musical school

The article examines the possibilities of musical education optimization, analyzes the scientific literature on the current issue, studies and generalizes the problem of the artistic culture formation of pupils in musical school, clarifies the basic concepts of research "artistic culture", "artistic culture of the individual" and emphasizes the content and structure of artistic culture development in pupils of musical school. The author emphasizes the fact that artistic perception and understanding of musical works by pupils remains one of the most difficult problems. The componental generalization of the artistic perception of art leads to its definition as a specific type of activity, which is not limited to listening to music, but also includes the level of emotional and semantic comprehension of the musical work content. The opportunities for the artistic culture formation in students of musical school are revealed through the following: playing a musical instrument, the main tasks and principles and defined specifics of the individual lesson of playing a musical instrument. The author considers that one of the ways of activating the pedagogical process is by use of theatrical pedagogy methods, which correspond to the content of artistic and creative activity, open new possibilities for artistic-pedagogical, art history, aesthetic analysis and the performance of musical works.

According to the scientific provisions on the unity of the artistically-cognitive and creative-performing activities of the students, the author proves the objective need of a new variable, interactive forms and methods of teaching in musical education, which, on the basis of phased consolidation of theoretical and practical teaching material, consequently, generate the interest to musical classes and artistic creativity.

Key words: artistic culture, artistic culture of the individual, musical upbringing, music education, art.

АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ФІНАНСОВОГО СЕКТОРУ»

У статті аналізується зміст англomовного підручника «Англійська мова для фінансового сектору» видавництва «Кембриджська університетська преса» як ефективного засобу комунікації. Особлива увага приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях у вищому навчальному закладі. Робиться наголос на найбільш вдалих текстах та вправах, вміщених у книзі. Статтю присвячено опису двадцяти чотирьох розділів, включно зі словником, читанням, прослуховуванням і фокусуванням на мові, говорінні та письмі. Автор намагається вказати на позитивну роль вступу, підкреслюючи мету курсу для студентів ділового напрямку й людей, що працюють у фінансовій галузі із середнім і високим рівнем англійської мови. Наукова стаття уточнює плюси і мінуси індивідуального підходу, охоплює цілий матеріал підручника й конкретизує рівні деяких завдань. Науковий пошук розглядає використання найбільш поширених тестів: питально-відповідних вправ, заповнення пробілів/пропусків, співвіднесення/зіставлення, доповнення, заповнення таблиць, конспектування (складання коротких записів), називання, вікторин/опитувань/змагань/ігор і т.д. Стаття підкреслює функції підручника, необхідність впровадження в освітній процес наступних креативних завдань для студентів, а саме – розробку портфоліо, роботу в групах, складання записів, діалогів, організацію дискусій, презентацій, рольових ігор. Стаття фокусується на наступному розвитку чотирьох компонентів англійської мови – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі й на чотирьох компетенціях – мовній, мовленнєвій, соціально-культурній та стратегічній.

Ключові слова: англomовний підручник, засіб комунікації, зміст, мета, розділи, практичні заняття, вищий навчальний заклад, тексти та вправи.

Сучасна українська вища освіта має на меті створити сприятливі умови для подальшого розвитку й навчання особистості, яка би впевнено почувала себе на вітчизняному, європейському та світовому ринку праці. Одним із завдань української вищої школи є дослідження, пов'язані з процесом викладання іноземних мов, адже він виступає теоретичною основою сучасної університетської освіти, де всебічне вивчення іноземних мов є ключовим фактором.

Процес викладання іноземних мов не можна уявити без використання автентичних підручників, посібників, роздавального матеріалу. Чітка, скоординована, виважена, продумана, послідовна робота викладача з навчальною іншомовною літературою протягом певного проміжку часу є передумовою успіху. Нам важливо дослідити плюси та мінуси використання автентичних англomовних підручників у процесі навчання іноземних мов в українських університетах, засобами вітчизняних показників проаналізувати їх зміст, узагальнити досвід, визначити перспективи розвитку. Історико-педагогічні традиції використання цих підручників також повинні бути враховані під час оптимізації процесу навчання [1].

Важливе значення для дослідження аспектів викладання іноземних мов в університетах України в контексті опрацювання навчальних книг становлять роботи, присвячені їхньому всебічному аналізу, що представлені низкою робіт сучасних дослідників України (Н. В. Андрійчук, Т. О. Бровченко, Т. В. Гора, А. С. Гембарук, В. А. Дмитренко, В. Ф. Дороз, А. К. Корсаков, О. Ю. Кузнецова, К. О. Олександренко, В. Г. Рогожа, І. А. Ткаля, С. О. Царьова, Л. О. Чулкова та ін.).

Аналізом вітчизняних підручників постійно опікуються англomовні вчені Х. Аллен, Дж. Годуїн, У. Кепел, К. Кеппер, С. Макуїн, М. Рейллі, Р. Річі, С. Сієбай, А. Сілвер, Л. Стратт та ін. Вони небезпідставно пишуться здобутками, водночас критикуючи застарілі підходи до написання навчальної літератури.

Якщо взяти до уваги той факт, що аналіз автентичних англійських підручників з боку українських науковців не дуже поширений, в нашій статті ми намагаємося об'єктивно й неупереджено висвітлити позитивні та негативні сторони підручника «Англійська мова для фінансового сектору», за допомогою якого навчаються студенти, розвиваючи мовні, мовленнєві, соціокультурні та стратегічні компетенції. Ми впевнені, що це допоможе викладачам англійської мови в їхній подальшій роботі зі студентами.

Мета статті – здійснення аналізу англomовного підручника «Англійська мова для фінансового сектору» видавництва «Кембриджська університетська преса» як ефективного засобу комунікації.

Англomовний підручник «Англійська мова для фінансового сектору» видавництва «Кембриджська університетська преса» є результатом колективної спільної праці низки науковців Англії, Шотландії, США, Австралії, ПАР. Вперше надрукована у 2008 році, навчальна книга розрахована на професійний рівень володіння англійською мовою та має практичне спрямування. Зміст складається з двадцяти чотирьох розділів й наступних складових частин: словник, читання, прослуховування, мовний фокус, говоріння та письмо. Розділи підручника виважені, продумані, логічно побудовані, містять корисну й цікаву інформацію щодо організації фінансової справи, телефонних розмов, банківської системи, позики та кредитів, бізнес-листування, бухгалтерського обліку, аудиту, соціалізації, ролі центральних банків, зустрічей, фінансування міжнародної торгівлі, обміну валют, письмових звітів, біржових операцій, об'єднання (поглинання) та купівля підприємств, організації перемовин, презентацій, регулювань у сфері фінансів.

Словник підручника охоплює ключові слова з вищезазначених тем, він відрізняється чіткістю та лаконічністю. Ми вважаємо, що словниковий запас не дуже різноманітний, проте його цілком вистачить для висвітлення тем, пов'язаних з фінансовими справами.

Читання як важливий елемент практичного заняття широко і доречно представлено в підручнику темами, що стосуються проблем регулювання, інвестицій, облігацій, майбутнього банків; воно містить конкретну інформацію про банк Англії, кредити, позики, біржові операції, обмін валют, фінансування міжнародної торгівлі, перемовини, менеджмент, конфлікт інтересів тощо.

Прослуховування має справу із вправами, присвяченими розвитку фінансового сектору, а також з організацією міжнародних зустрічей, листуванням та його видами, кар'єрою, обміну думками, монетарною політикою, курсом обміну валют, фінансовими ринками, роллю банків, гарантіями позики та кредиту, перемовинами, менеджментом, інвестиціями, що позитивно впливає на розвиток фонематичного слуху.

Мовний фокус розглядає речення і фрази офіційного, напівофіційного й неофіційного стилів спілкування. Автор підручника І. Маккензі пропонує добірку вправ, де досить широко використовуються з'єднувальні слова, фрази згоди та незгоди. На нашу думку, їх використання доречне і своєчасне.

Говоріння підкреслено у книзі, в першу чергу, рольовими іграми, використанням мовного етикету під час електронного листування, описуванням різноманітних ситуацій, а також схемами, графіками, дискусіями стосовно створення власних і чужих портфоліо, промовою під час захисту презентацій, фразами, що, безумовно, варті запам'ятовування.

Письмо висвітлює види листувань, конкретні відповіді з аргументаціями, розмаїття писемних рекомендацій, звітів, пропозицій, а також низку документів, пов'язаних з перемовинами, що, на наш погляд, збагачує лексичний багаж знань й формує навички письма.

Особлива увага нами приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях у вищому навчальному закладі. В цьому аспекті контент підручника повністю відповідає нормативним положенням, враховує вікові особливості й попередню підготовку. Загальна характеристика викладу навчального матеріалу свідчить про науковий підхід до написання книги. Головний плюс «Англійської мови для фінансового сектору» – в спрямованості навчального матеріалу на формування науково-теоретичного мислення, мотивації навчання, розширення світоглядних позицій [4]. Підручник використовує інноваційні педагогічні технології, виклад матеріалу фінансового спрямування послідовний, логічний, чіткий, ретельно продуманий, виражений. Заслуговує на увагу оптимальність розподілу матеріалу відповідно нормам навчального часу. Великим бонусом є відповідність підручника принципам наступності, логічної послідовності, органічності поєднання з попередніми виданнями цього курсу. Якість та доцільність ілюстративного матеріалу (схеми, таблиці, малюнки, рисунки, фотознімки, комікси) допомагають засвоїти навчальний матеріал. Для посилення емоційного впливу навчальних текстів використовуються засоби виразності й образності англійської мови.

Під час розмови про підручник не слід забувати й про методичні аспекти, а саме – про відповідність системи питань, завдань, вправ вимогам сучасної вищої освіти. Навчальна книга видавництва «Кембриджська університетська преса» має в наявності завдання різного ступеня складності. Заслуговує на відзначення різноманітність та оригінальність завдань, суцільна спрямованість книги на розвиток логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної активності студентів. Добірка ілюстративного матеріалу надає нам право казати про методичну цінність підручника.

Поліграфічне виконання на високому рівні: якість естетичного оформлення, спрямованість на розвиток естетичного смаку, дотримання гігієнічних, поліграфічних вимог (шрифт, формат, вага) свідчить про професійний підхід автора до створення навчальної книги.

Найбільш вдалі, на наш погляд, вправи, що пов'язані з креативною роботою студентів, а саме – заповнення діаграми (вправа № 4, с. 21), дискусії (с. 22), заповнення таблиці (вправа № 1, с. 51). Крім того, підручник має низку дуже корисних вправ, що розвивають пошукову діяльність – письмовий вид діяльності з опорою на візуалізацію (с. 83). Великий позитив мовного фокусу навчальної книги – в її нерозривній єдності з такими науками, як педагогіка та психологія, і підтвердження цьому – вирішення можливої конфліктної ситуації (с. 95). До незаперечних переваг ми віднесемо також постійне використання міжпредметних зв'язків (англійська мова та історія – с. 18, англійська мова і географія – с. 54, 71, англійська мова і математика – с. 80).

Наприкінці підручника розміщена дуже актуальна інформація, що має назву «файлові картки». Вона охоплює майже всі розділи, містить сучасний матеріал. Слід відзначити, що навчальна книга має також низку монологів і діалогів, серед яких хочеться виокремити монолог Пітера Сінклера про роль банків у сучасному світі.

В цілому, англомовний підручник містить основи наукових знань з навчальної дисципліни, матеріал викладено згідно з метою навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики. У навчальному процесі він успішно виконує наступні функції: а) освітню, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння студентами певного обсягу систематизованих знань, у формуванні в них пізнавальних умінь; б) розвивальну, що сприяє розвиткові студентів, їх перцептивних, розумових, мовних, мовленнєвих та інших здібностей; в) управлінську, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування

знань у різних ситуаціях; г) науково-дослідницьку, яка спонукає студентів до самостійного вирішення проблем, навчає методів наукових пошуків [5].

Підручник забезпечує науковість змісту матеріалу, він точний, доступний, з чіткими формулюваннями, правилами, законами, ідеями. У підручнику відчувається правильний підхід з точки зору психології. Найважливіший матеріал проілюстрований схемами, малюнками, відповідно структурований, налаштований на психологічне сприйняття матеріалу [3]. Великий позитив підручника в тому, що в ньому чітко простежується індивідуальний підхід, що є пріоритетним на сьогодні. Рівень завдань і вправ різний, що говорить про продуманість та виваженість його автора.

Слід також додати беззаперечну інноваційність цього підручника. Використання найновіших, найсучасніших досліджень, технічних установок, підходів, методик, технологій сприяє засвоєнню матеріалу студентами [2].

Проте підручник, на наше переконання, містить низку недоліків, а саме:

- недостатня кількість тестових завдань (менше половини від загальноприйнятих тестів – 8 з 24);
- занадто велика кількість рольових ігор (12);
- недоречність окремих порівнянь (Лондонське Сіті з Уїмблдонським тенісним турніром, с. 10);
- наявність карикатур, що ніяким чином не пов'язані з тематикою (с. 17, 23, 95, 98, 110).

Отже, на основі здійснення аналізу англійського підручника «Англійська мова для фінансового сектору» як корисного засобу спілкування, можна встановити такі висновки, закономірності й тенденції:

- навчання студентів з використанням вищезазначеної навчальної книги корисне, адже базується на впровадженні досвіду традицій європейської системи освіти, яка має провідне значення;
- використання новітньої методології викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах успішно здійснюється засобами книги;
- залучення підручника як автентичного, з притаманними рисами є міцним підмурівком для подальшого опанування іноземною мовою номер один у світі;
- опрацювання підручника студентами дає переваги під час тестування, працевлаштування, спілкування з носіями мови;
- дедуктивний та індуктивний методи є основними в підручнику, що сприяє подальшій реалізації компетенцій студентів;
- наявність різноманітних тестових завдань дає змогу студентам бути гнучкими й мобільними, обирати оптимальні шляхи вирішення проблем [6].

Підручник «Англійська мова для фінансового сектору» видавництва «Кембриджська університетська преса» як ефективний засіб комунікації виправдовує себе, оскільки допомагає педагогу реалізувати наступні функції:

- термінальну, або функцію-мету (пов'язану зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності);
- тактичну, або функцію-засіб (що сприяє успішній реалізації стратегій, обслуговує всю сукупність стратегічних функцій);
- операційну, або функцію-прийом (обслуговує кілька багатовекторних функцій, хоча в певних межах вона може бути пов'язана з тією чи іншою педагогічною стратегією або тактикою).

Ми розділяємо думку багатьох науковців, зокрема Н. Волкової, що до термінальної функції відноситься навчальна, виховна, розвивальна, життєзабезпечення, соціалізація; до тактичної – інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, індивідуалізаційна, спонукальна, прогностична, культурологічна, психотерапевтична, рекреаційна; до операційної ми відносимо функції вимірювання та оцінювання, методичну, управлінську, координаційну функції, а також функції самоствердження та формоутворень.

Бонус навчальної книги «Англійська мова для фінансового сектору» видавництва «Кембриджська університетська преса» – в її цілісності, компактності й динаміці. На основі вищезазначеного підручника педагог вищої школи може розробити власний метаплан та спрогнозувати метадіяльність. Такий вид діяльності викладача буде дуже корисним.

Підсумовуючи вищезазначене, ми не маємо намірів зупинитися на досягнутому, оскільки педагоги України в системі вищої освіти давно й постійно працюють з автентичними англійськими підручниками, і вони мають бути обізнаними з їхніми сильними сторонами. Водночас слід також не забувати й про відповідність таких навчальних книг нашим планам, програмам, реаліям. Ми цілком небезпідставно вважаємо, що подальшої уваги потребують питання висвітлення та всебічного аналізу різноманітних англійських автентичних підручників, посібників у вищих навчальних закладах України з метою подальшого виявлення і висвітлення їхніх позитивних й негативних моментів. Ми погоджуємося з думками переважної більшості науковців, що кожен студент і кожен викладач є унікальними особистостями, з власними потребами та уявленнями про процес та способи опанування англійської мови, тому перед ними постає запитання: який навчальний підручник (посібник) обрати, за якими критеріями його оцінювати, наскільки він буде динамічний, цілеспрямований, вдалилий та яку користь він принесе? Відповіді вони отримують від вітчизняних дослідників.

Використана література:

1. Волкова Н. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Волкова. – 3-тє вид., стер. – Київ : Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник.] / І. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дьяченко М. Психология высшей школы / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. Ленина, 2004. – 383 с.
4. Нечаев В. Социология образования / В. Нечаев. – Москва : Наука, 2005. – 54 с.
5. Фіцула М. Педагогіка / М. Фіцула. – вид. 2-ге, випр., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 560 с.
6. MacKenzie I. English for the financial Sector Student's Book / I. MacKenzie. Cambridge University Press, 2016. – 159 p.

References:

1. Volkova N. Pedagogika: navch. posib. 3-tie vyd., ster. / N. Volkova. – Kyiv : Akademvydav, 2009. – 616 s.
2. Dychkivska I. Innovatsiini pedahohichni tekhnologii: Navchalnyi posibnyk. / I. Dychkivska. – Kyiv : Akademvydav, 2004. – 352 s.
3. Diachenko M. Psykholohiya vysshei shkoly / M. Diachenko, L. Kandybovych. – Mynsk: Yzd-vo BNU ym. Lenyna, 2004. – 383 s.
4. Nechaev V. Sotsyolohiya obrazovanyia / V. Nechaev. – Moscow : Nauka, 2005. – 54 s.
5. Fitsula M. Pedagogika: Vyd. 2-he, vypr., dop. / M. Fitsula. – Kyiv : Akademvydav, 2007. – 560 s.
6. MacKenzie I. English for the financial Sector Students Book / I. MacKenzie. Cambridge University Press, 2016. – 159 p.

Несин Ю. Н. Анализ англоязычного учебника «Английский язык для финансового сектора»

В статье анализируется содержание англоязычного учебника «Английский язык для финансового сектора» издательства «Кембриджская университетская пресса» как эффективного средства коммуникации. Особое внимание уделяется соответствию содержания учебной книги ее цели, практическому использованию вышеупомянутого учебника на практических занятиях в высшем учебном заведении. Делается акцент на наиболее удачных текстах и упражнениях, помещенных в книгу. Статья посвящена описанию двадцати четырех разделов, включая словарь, чтение, прослушивание и фокусирование на языке, говорение и письмо. Автор пытается указать на позитивную роль вступления, подчеркивая цели курса для студентов делового направления и людей, работающих в финансовой отрасли со средним и высоким уровнем английского языка. Данная научная статья уточняет плюсы и минусы индивидуального подхода, охватывает целый материал учебника и конкретизирует уровни некоторых заданий. Научный поиск рассматривает использование наиболее известных тестов: вопросно-ответных упражнений, заполнение пробелов/пропусков, соотношения/сопоставления, дополнения, заполнения таблиц, конспектирования (составления коротких записей), озаглавливания, викторин/вопросников/соревнований/игр и т.д. Статья подчеркивает функции учебника, необходимость внедрения в образовательный процесс следующих креативных задач для студентов: разработка портфолио, работа в группах, составление записей, диалогов, организация дискуссий, презентаций, ролевых игр. Статья фокусируется на последующем развитии четырех компонентов английского языка – аудировании, говорении, чтении и письме и на четырех компетенциях – языковой, лингвистической, социально-культурной и стратегической.

Ключевые слова: англоязычный учебник, средство коммуникации, содержание, цель, разделы, практические занятия, высшее учебное заведение, тексты и упражнения.

Nesin Yu. M. Analysis of English speaking textbook «English for the financial sector»

The article analyses the contents of English speaking textbook as effective mean of communication «English for the Financial Sector» of publishing house «Cambridge University Press». Special attention is paid to correspondence of contents of textbook to its aim, purposefulness of usage of mentioned textbook at practical sessions at higher educational establishment. It is made stress on the most successful texts and exercises, placed in the book. The article deals with description of twenty-four units, vocabulary, reading, listening, and language focus, speaking and writing. The author tries to indicate positive role of introduction, emphasizes the objectives of course for business students and people working in the financial industry with an intermediate or upper-intermediate level of English. Given scientific paper specifies pluses and minuses of individual approach, envelops the whole material of textbook and concretizes levels of some tasks. Scientific research examines usage of the most spread tests: asking-answering questions, gap-filling, matching, completing, table-filling, note-taking, labeling, quiz, etc. The article underlines functions of the textbook, necessity of implementation into educational process of following creative tasks for students as working out of portfolios, work in groups, making notes, making up dialogues, organization of discussions, presentations, role-playings. Mentioned article focuses on further development of four components of English language – audition, speaking, reading and writing and four competences – language, linguistic, social-cultural and strategic ones.

Key words: English textbook, mean of communication, contents, purpose, units, practical work, higher educational establishment, texts and exercises.

ІСТОРИОГРАФІЯ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН ЕТНОГРАФАМИ XIX-ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ (ДОРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД)

У публікації розкривається дорадянський період історіографії у вивченні народно-педагогічних поглядів східних слов'ян. Автором розкриваються основні напрями дослідження педагогіки наших пращурів етнографами XIX – початку XX століття.

Незважаючи на описовість, фрагментарність та недостатній теоретичний аналіз даних розвідок, у роботах етнографів вперше було вказано на необхідність вивчення дитячого побуту в традиційному суспільстві. В цей період з'явилася низка публікацій етнографів-красзнавців, що становлять сьогодні джерельну базу для вивчення особливостей виховання дітей східних слов'ян. Описувалися родильні звичаї та обряди, уявлення та вірування, що лежали в основі народних поглядів на виховання дитини, одяг, дитячі меблі, умови проживання, ігри, іграшки, участь дітей у громадському житті общини; фіксувалися матеріали фольклорної традиції дітей, народної дитячої медицини тощо. Узагальнення значної кількості польового матеріалу спричинило інтерес етнографів до вивчення різноманітних аспектів етнографії дитинства та юності.

Ключові слова: історіографія, етнографія, українські етнографи, східні слов'яни, світ дитини, дитячий побут, родинна обрядовість, народна педагогіка.

Необхідність і потреба знати своє минуле є органічною властивістю людського суспільства. Самопізнання суспільства досягається спільними зусиллями різних наук, і, насамперед, історії педагогіки та етнографії, основним завданням якої є те, щоб зробити об'єктивно значущий досвід минулого надбанням сучасності.

Останніми роками посилюється науковий інтерес до історіографічних розвідок серед дослідників історії педагогіки. Це зумовлено не лише тим, що історіографія стала невід'ємною складовою частиною історико-педагогічних праць, а й постійним зростанням їхньої кількості. На основі аналізу публікацій історіографічна розвідка дає можливість досліднику відстежувати тенденції розвитку історико-педагогічного процесу [7, с. 69].

Педагогічна історіографія є важливою частиною історико-педагогічного знання, що дозволяє встановити справжність, об'єктивність відомостей в цій галузі, розширити уявлення про закономірності наукового пізнання, систематизувати знання про все в історико-культурному процесі.

Важливим аспектом прикладного значення педагогічної історіографії є застосування отриманих при її вивченні знань для написання дослідницьких робіт, в яких повинен бути створений самостійний історіографічний образ. Завданнями такого способу є: підведення підсумків попереднього вивчення об'єкта дослідження (виділення етапів, напрямів у вивченні даної теми, розкриття методологічних підходів, аналіз джерельної бази попередніх дослідників, оцінка їх праці); виявлення на цій основі тих аспектів історичної реальності, які або зовсім не вивчені, або досліджені недостатньо; визначення дослідницьких завдань.

Отже, будь-яке історико-педагогічне дослідження має містити як ретроспективний, так і історіографічний аналіз. Звернення до досвіду вирішення психолого-педагогічних проблем у минулому, так само як і аналіз його опису істориками освіти, є невід'ємними частинами дослідницької культури педагога. Історіографічний аналіз дозволяє не просто виявити повагу до накопиченого досвіду, але й визначити прогалини в наукових знаннях, встановити актуальність і значущість дослідження.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз праць етнографів у хронологічних межах дослідження дорадянського періоду (XIX століття – початок XX століття).

Будь-яка спроба цілісного опису способу життя народу принципово неможлива без урахування його сімейно-побутових інститутів, способів виховання дітей, ритуального рівня функціонування суспільства. У XIX столітті сімейний побут стає предметом спеціального вивчення етнографів.

Аналізуючи східнослов'янські етнографічні матеріали означеного етапу, ми зважали на те, що найвагомішими є записи, зроблені в дореформеній Російській імперії (до 1861 р.), оскільки саме вони містять найбільш архаїчні форми, які в подальшому забуваються. Також більш значущими для відтворення особливостей виховання дітей у східних слов'ян є етнографічні матеріали, зібрані в місцевостях із постійним проживанням українського, білоруського, російського населення, адже більшість центральних та південних українських земель, заселених слов'янами за часів раннього середньовіччя, після навали монголо-татар була спустошена і тривалий час називалася «диким полем». Масове відновлення життя тут починається з XVIII ст., коли багато переселенців прийшли з власною культурою на ці території. Значення цих джерел для нашого дослідження полягає в тому, що життя українських, російських та білоруських селян XIX століття мало чим відрізнялося від життя давнього слов'янина, і народна педагогіка використовувала традиційні шляхи і засоби виховання.

Проблемі походження та еволюції народної символіки присвячено ряд ґрунтовних праць М. Костомарова. В рамках теорії міфологічної школи він у своїй магістерській дисертації «Об историческом значении русской народной поэзии» [15], одним із перших розглядав предметні символи як результат образного від-

биття явищ реальності, народного духу, що зафіксували в собі й певні етапи народно-педагогічного світосприйняття.

Із середини XIX століття етнографічно-дослідницька діяльність на території України активізується і набуває поглибленого характеру. Особливо важливе, неоцінене за своїм значенням місце займає робота етнографічно-статистичної експедиції на чолі з П. П. Чубинським та її звіти [28]. У семи томах звітів, що були підготовлені й опубліковані самим Павлом Платоновичем, міститься інформація, що стосуються найрізноманітніших сфер життя українського народу, зокрема матеріали з української метеорології, обрядового використання предметів. Все це має пряме відношення до проблематики дослідження.

Дитина як об'єкт дослідження до поля зору науковців в українській етнографії потрапила у другій половині XIX століття в контексті вивчення різнобічних аспектів традиційного життя українського народу. В цей період з'явилася низка публікацій етнографів-краєзнавців, що становить сьгодні джерельну базу для вивчення особливостей виховання дітей східних слов'ян. Описувалися родинні звичаї та обряди, уявлення та вірування, що лежали в основі народних поглядів на виховання дитини. Фіксувалися матеріали фольклорної традиції дітей, народної дитячої медицини, ігрової культури тощо. Відроджуючи і розвиваючи українську національну культуру, громадівці, зокрема К. Шейковський, А. Свидницький, Ю. Каховський, В. Ястребов, Хр. Ящуржинський, В. Милорадович, першими звернулися до вивчення етнографії українського дитинства, а саме – особливостей дитячого світу, народної іграшки, гри, побуту, способу життя дітей.

Важливий внесок в осмислення законів символічного означення світу зробили у другій половині XIX століття О. Потебня [22], Я. Головацький [6], І. Нечуй-Левицький [20], М. Дикарев [9], Г. Булашов [2], А. Онищук [21].

Саме у другій половині XIX – початку XX століття з розвитком капіталістичного виробництва і ринкових відносин фабричне виробництво все активніше починає витіснити кустарне, в тому числі й сільське ремесло, прискорюються урбаністичні процеси, які все активніше почали проникати й в середовище сільської общини і сприяли занепаду традиційної обрядовості, світогляду селян та традиційних ремесел. Тому в цей період багато дослідників в Україні прагне зібрати та зафіксувати реалії народної традиційної культури. У першу чергу, до них належать О. Гриша [5], Б. Грінченко [4], В. Кравченко [16], В. Милорадович [17], Е. Маркович [18], В. Ястребов [31], які в часописах «Живая старина», «Киевская старина», «Киевлянин», «Этнографическое обозрение», «Етнографічний збірник», «Матеріали до української етнології» публікують свої описи побуту та обрядів селянства. Але й ці дослідники віддають перевагу лише описам обрядів календарного та сімейного циклів.

Узагальнення значної кількості польового матеріалу спричинило певний інтерес етнографів до вивчення різноманітних аспектів етнографії дитинства та юності, функціонування дитячої та молодіжної статево-вікових груп у традиційній культурі нашого народу. Проте праці, що з'явилися в цей час, тільки дотично та поверхово розглядали питання, пов'язані зі статево-віковими характеристиками дітей та молоді, процесами їхньої соціалізації.

Такими починаннями у сфері етнографічного вивчення дитинства можна назвати роботи наступних дослідників: З. Кузелі, М. Грушевського, А. Онищука, М. Дерлиці, М. Сумцова.

Особливо варто виділити двотомну збірку етнографічних матеріалів про дитину, зібраних Марком Грушевським та систематизованих Зеноном Кузелею, що була опублікована під назвою «Дитина в звичаях та віруваннях українського народу». Наукові розвідки базуються на південній Київщині. Їх було видано у двох томах «Матеріалів до українсько-руської етнології» в 1906 та 1907 рр. [10].

У меншій мірі була охоплена дитяча ігрова культура, народна «дитяча» медицина, а також частково були відображені дані про народні уявлення щодо ролі та місця дитини в системі статево-вікової стратифікації спільноти. Так у статті М. Сумцова «Про слов'янські народні погляди на новонароджену дитину» зроблено спробу науково осмислити та інтерпретувати дані, що стосуються перших символічних дій громади по відношенню до новонародженої дитини, пов'язаних з її визнанням в якості нового члена колективу. Вчений присвячує ряд робіт [23] вивченню засобів, форм, принципів етнопедагогіки.

Першими спробами у сфері вивчення парубочої та дівочої верстви як окремих соціовікових груп традиційного суспільства стали етнографічні роботи В. Боржковського, М. Чернишова, М. Сумцова, В. Ястребова [1; 27; 24; 29].

Незважаючи на описовість, фрагментарність та недостатній теоретичний аналіз, згадані праці стали важливою емпіричною базою для подальшого дослідження соціалізації дітей та молоді, етнографії дитинства та юності загалом.

На цьому етапі з'являється низка публікацій етнографів, що з більшою чи меншою повнотою описують родинні звичаї та обряди, уявлення та вірування, які стосуються цього ритуального комплексу, фіксують пласт «дитячої» фольклорної традиції (колискові пісні, примовки, потішки тощо). Ці публікації мають, здебільшого, характер локального висвітлення зазначених аспектів дитинознавчих студій.

Фрагментарні записи родинного обряду, окремих уявлень, що стосуються родин та хрестин, ритуалу постригання дітей на південних теренах України (Херсонська губ.), наведені в публікаціях В. Ястребова [29]. Оглядовий опис народних уявлень та вірувань, пов'язаних з народженням дитини, вагітною жінкою, бабою-повитухою, родинним обрядом, хрещенням дитини, народною дитячою медициною, колискові пісні з Київської, Подільської, Волинської губерній містить публікація Х. Ящуржинського [32].

Цінний фактологічний матеріал, що характеризує становище жінки, гендерні стосунки, сім'ю як суб'єкт та об'єкт звичаєвого права залишила О. Єфименко [12].

Описовий нарис етнографічного характеру М. Дерлиці [8] включає окремі записи про родильний обряд, колискові пісні, забави з дитиною, факти дитячого побуту, заклички до птахів, дощу, окремі ігри тощо. Деякі фрагментарні дані, що стосуються дитини, зустрічаємо в записах Ф. Колесси та І. Франка [14].

Окремі аспекти родильного обряду (описи обрядово-звичаєвих умов, за яких дитина з'являється на світ та приєднується до суспільства), народні молитви, хрестини, пісні, замовляння, щодо дитини зафіксовані В. Милорадовичем [19]. Короткий аналітичний огляд родильних обрядів українців подав Ф. Вовк [3].

Обряди та звичаї, що стосуються вагітності, родин та хрестин, колискові пісні, дитячі пісні та ігри були зібрані В. Кравченком на Волинському та Житомирському Поліссі [13].

Спроба наукового осмислення та інтерпретації окремих фактів і явищ у ділянці дитинознавства була зроблена в працях українського етнографа і фольклориста М. Сумцова. Значний науковий інтерес в цьому аспекті становить публікація «О славянских народных воззрениях на новорожденного ребенка» [25].

Визначна роль у справі дослідження народної педагогіки належить видатним діячам української культури кінця XIX – початку XX століття. Серед тих, хто досліджував питання її генези, був М. Драгоманов [11].

Отже, саме наприкінці XIX – початку XX століття закладаються основи вивчення проблеми світу дитинства в українській етнографії, що стали цінним джерелом для вивчення особливостей виховання дітей наших пращурів. На цьому етапі діти й дитинство вивчалися як об'єкт і продукт діяльності дорослих, не беручи до уваги соціокультурний феномен самостійності дитячого життєвого простору. Незважаючи на описовість, фрагментарність та недостатній теоретичний аналіз даних розвідок, у роботах етнографів вперше було вказано на необхідність вивчення дитячого побуту в традиційному суспільстві.

Використана література:

1. Боржковский В. «Парубоцтво» как особая группа в малорусском сельском обществе / В. Боржковский // Киевская старина. – 1887. – № 8. – С. 765–776.
2. Булашев Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях / Г. Булашев. – Київ : Довіра, 1992. – С. 267–274.
3. Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології / Хв. Вовк. – Київ : Мистецтво, 1995. – 355 с.
4. Грінченко Б. Словарь української мови: в 4 т. / Б. Грінченко. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1958. – Том 2. – 573 с.
5. Гриша О. Весілля у Гадацькому повіті у Полтавщині / О. Гриша // Матеріали українсько-руської етнології. – Львів, 1898. – Т. 1. – С. 111–156.
6. Головацкий Я. Очерк старославянского баснословия или мифология / Я. Головацкий. – Львів, 1860. – 80 с.
7. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна школа, 2013. – № 8–9. – С. 67–70.
8. Дерлиця М. Селянські діти. Етнографічний нарис / М. Дерлиця // Етнографічний збірник. – Львів, 1898. – Том V. – С. 121–140.
9. Дикарев М. Заметки по истории народной ботаники. – 1. Мак / М. Дикарев // Этногр. обозрение. – 1899. – № 1–2. – С. 18–54.
10. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу. Матеріали з полудневої Київщини / збір. М. Грушевський ; оброб. З. Кузеля // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів : Б. в., 1906. – Т. VIII – 220 с.; Л. : Б. в., 1907. – Том IX. – 144 с.
11. Драгоманов М. Малорусские народные предания и рассказы. Издание Юго-Западного Отдела Императорского Географического Общества / М. Драгоманов. – Киев : Тип. М.П.Фрица, 1876. – 647 с.
12. Єфименко А. Исследование народной жизни / А.Єфименко. – Москва, 1884. – Выпуск 1. – Обычное право. – С. 80–92.
13. Звичаї в селі Забрідді та по деяких інших, недалеко від цього села місцевостях Житомирського повіту на Волині. Етнографічні матеріали, зібрані Василем Кравченком. – Житомир, 1920. – 160 с.
14. Колесса Ф. Людові вірування на Підгір'ю в с. Ходовичах Стрийського повіту / Ф. Колеса // Етнографічний збірник. – Т. V. – С. 176–198.
15. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія / М. І. Костомаров. – Київ : Либідь, 1994. – 384 с.
16. Кравченко В. Пісні, хрестини та весілля / В. Кравченко // Етнографічні матеріали, зібрані В. Кравченком на Україні, а більшістю на Волині. – Житомир, 1915. – Т. 1. – 200 с.
17. Маркович Е. Свадебные песни Елисаветградского уезда / Е. Маркович // Степ. – 1886. – С. 205.
18. Милорадович В.П. Народная медицина в Лубенском уезде Полтавской губернии / В. П. Милорадович // Киевская старина. – 1900. – Т. 69. – С. 192–206.
19. Милорадович В. Народные обряды и песни Лубенского уезда Полтавской губернии, записанные в 1888-1895 гг. / В. Милорадович // Сборник Харьковского историко-филологического общества. – Харьков, 1897. – Т. 6. – С. 164–223.
20. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: ескіз української міфології / І. Нечуй-Левицький. – Київ : Оберіг, 1992. – 87 с.
21. Онищук Антін. Матеріали до гуцульської демонології, записані у Зелениці Надвірнянського повіта, 1907–1908 / Антін Онищук // Матеріали до укр.-рус. етнології. – Львів, 1909. – Т. 9. – С. 1–139.
22. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской народной поэзии / А. А. Потебня. – Харьков, 1914.
23. Сумцов Н. О славянских народных воззрениях на новорожденного ребенка / Н. О. Сумцов // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1880. – № XI. – С. 69–94.
24. Сумцов Н. Досветки и посиделки / Н. Сумцов. – Киев, 1886. – С. 1–24.
25. Сумцов М. О славянских народных воззрениях на новорожденного ребенка / М. О. Сумцов // Журнал министерства народного просвещения. – 1881. – Ноябрь. – С. 68–94.

26. Франко І. Людові вірування на Підгір'ю / І. Фрако // Етнографічний збірник. – Т. V. – С. 160–218.
27. Чернишев Н.Н. К вопросу о «паруботстве» как особой общественной группе / Н. Н. Чернишев // Киевская Старина. – 1887. – № 11. – С. 491–503.
28. Чубинский П. Труды Этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край, снаряженной ИРГО. – / П. Чубинский. – СПб., 1872. – Т. IV. – 186 с.
29. Ястребов В. Новые данные о союзах неженатой молодежи на юге России / В. Ястребов // Киевская старина. – 1896. – № 10. – С. 110–119.
30. Ястребов В. Новые данные о союзах неженатой молодежи на юге России / В. Ястребов // Киевская старина. – 1897. – № 10–12. – С. 110–128.
31. Ястребов В.Н. Материалы по этнографии Новороссийского края, собранные в Елисаветградском и Александрийском уездах Херсонской губернии. I. Суеврия и обряды. II. Легенды сказки и рассказы / В.Н. Ястребов. – Одесса : Тип. Одесс. военного округа. – 1896. – 325 с.
32. Ящуржинский Х. Поверья и обрядности родин и крестин / Х. Ящуржинский // Киевская старина. – 1893. – №. 7. – С. 74–83.

References:

1. Borzhkovskiy V. «Parubotstvo» kak osobaya grupa v malorussskom selskom obshchestve / V. Borzhkovskiy // Kievskaya starina. – 1887. – № 8. – S. 765-776.
2. Bulashev H. Ukrainskyi narod u svoikh lehendakh, relihiinykh pohliadakh ta viruvanniakh / H. Bulashev. – Kyiv : Dovira, 1992. – S. 267–274.
3. Vovk Khv. Studii z ukrainskoi etnografii ta antropologii / Khv.Vovk. – Kyiv : Mystetstvo, 1995. – 355 s.
4. Hrinchenko B. Slovar ukrainskoi movy: [v 4 t.] T. 2. / B. Hrinchenko. – Kyiv : Vyd-vo AN URSSR, 1958. – 573 s.
5. Hrysha O. Vesillia u Hadiatskomu poviti u Poltavshchyni / O. Hrysha // Materialyukrainsko-ruskoietnologii. – Lviv, 1898. – T. 1. – S. 111–156.
6. Golovatskiy Ya. Ocherk staroslavianskogo basnosloviya ili mifologiya / Ya. Golovatskiy. – Lviv, 1860. – 80 s.
7. Hupan N. Dzhelna baza istorii pedahohiky: poshuk pidkhodiv do systematyzatsii / N. Hupan // Ridna shkola, 2013. – № 8–9. – S. 67–70.
8. Derlytsia M. Selianskidity. Etnografichni narys / M. Derlytsia // Etnografichni zbirnyk. – Lviv, 1898. – T. V. – S. 121 – 140.
9. Dikarev M. Zametki po istorii narodnoy botaniki. 1. Mak / M. Dikarev // Etnogr. obozrenie. – 1899. – № 1–2. – S. 18–54.
10. Dytna v zvychaiakh i viruvanniakh ukrainskoho narodu. Materialy z poludnevoi Kyivshchyni / zibr. M. Hrushevskiy ; obrob. Z. Kuzelia // Materialy do ukrainsko-ruskoj etnologii. – L. : B. v., 1906. – T. VIII – 220 s.; L. : B. v., 1907. – T. IX. – 144 s.
11. Dragomanov M. Maloruskie narodnye predaniya i rasskazy. Izdanie Yugo-Zapadnogo Otdela Imperatorskogo Geograficheskogo obshchestva / M. Dragomanov. – Kyiv : Tip. M.P.Fritsa, 1876. – 647 s.
12. Yefimenko A. Issledovanie narodnoy zhizni / A. Yefimenko. – Moskva, 1884. – Vyp. 1. – Obychnopravo. – S. 80-92.
13. Zvychai v seli Zabridi ta podeiakykh inshykh, nedaleko vid tsoho sela mistsevostiakh Zhytomyrskoho povitu na Volyni. Etnografichni materialy, zibrani Vasylem Kravchenkom. – Zhytomyr, 1920. – 160 s.
14. Kolessa F. Liudovi viruvannia na Pidhir'iu v s. Khodovychakh Stryiskohopovitu / F.Kolessa // Etnografichni zbirnyk. – T. V. – S.176 -198.
15. Kostomarov M. I. Slov'ianska mifologhiia / M. I. Kostomarov. – Kyiv : Lybid, 1994. – 384 s.
16. Kravchenko V. Pisi, khrestyny ta vesillia / V. Kravchenko // Etnografichni materialy, zibrani V. Kravchenkom na Ukraini, a bilshistiu na Volyni. – Zhytomyr. T. 1. – 1915. – 200 s.
17. Markovich Ye. Svadebnye pesni Yelisavetgradskogo uiezda / Ye. Markovich // Step. – 1886. – S. 205.
18. Miloradovich V. P. Narodnaya meditsina v Lubenskom uезде Poltavskoy gubernii / V. P. Miloradovich // Kievskayastarina. – 1900. – T. 69. – S. 192–206.
19. Miloradovich V. Narodnye obryady pesni Lubenskogo uiezda Poltavskoygubernii, zapisanye v 1888-1895 gg. / V. Miloradovich // Sbornik Kharkovskogo istoriko-filologicheskogo obshchestva. – Kharkov, 1897. – T.6. – S.164-223.
20. Nechui-Levytskyi I. Svitohliad ukrainskoho narodu: eskiz ukrainskoi mifologii / I. Nechui-Levytskyi. – Kyiv : Oberih, 1992. – 87 s.
21. Onyshchuk Antin. Materialy do hutsulskoi demonologii, zapysani u Zelenytsi Nadvirmianskoho povita, 1907-1908 / Antin Onyshchuk // Materialy do ukr.-rus.etnologii. – Lviv, 1909. – T. 9. – S. 1–139.
22. Potebnya A. A. O nekotorykh simvolakh v slavyanskoy narodnoy poezii / A. A. Potebnya. – Kharkov, 1914.
23. Sumtsov N. O slavyanskikh narodnykh vozzreniyakh na novorozhdennoho rebenka / N.O.Sumtsov // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. – SPb., 1880. – № XI. – С. 69 – 94.
24. Sumtsov N. Dosvetki i posidelki / N.Sumtsov. – K., 1886. – S. 1-24.
25. Sumtsov M. O slavyanskikh narodnykh vozzreniyakh na novorozhdennoho rebenka / M. O. Sumtsov // Zhurnal ministerstva narodnogo prosvetitelstva. – 1881. – Noyabr. – S. 68-94.
26. Franko I. Liudovi viruvannia na Pidhir'iu / I.Fraко // Etnografichni zbirnyk. – T. V. – S.160-218.
27. Chernishev N. N. K voprosu o "parubotstve" kak osoboy obshchestvennoy grupe / N. N. Chernishev // Kievskaya starina. – 1887. – № 11. – S. 491-503.
28. Chubinskiy P. Trudy Etnograficheskostatisticheskoy ekspeditsii v Zapadno-Russkiy kray, snaryazhennoy IRGO. T. IU / P. Chubinskiy. – SPb., 1872. – 186 s.
29. Yastrebov V. Novyedannye o soyuzakh nezhenatoy molodezhi na yuge Rossii / V. Yastrebov // Kievskaya starina. – 1896. – № 10. – S. 110-119.
30. Yastrebov V. Novyedannye o soyuzakh nezhenatoy molodezhi na yuge Rossii / V. Yastrebov // Kievskaya starina. – 1897. – № 10-12. – S. 110-128.
31. Yastrebov V. N. Materialy po etnografii Novorossiyskogo kraya, sobrannye v Yelisavetgradskom I Aleksandriyskom uездakh Khersonskoy gubernii. I. Sueveriya I obryady. II. Legendy skazki I rasskazy / V. N. Yastrebov. – Odessa : Tip. Odes. Voennogo okruga. – 1896. – 325 s.
32. Yashchurzhiinskiy Kh. Poverya i obryadnosti rodin i krestin / Kh. Yashchurzhiinskiy // Kievskaya starina. – 1893. – №. 7. – S. 74-83.

Окольнича Т. В. Историография изучения педагогики восточных славян этнографами XIX – начала XX века (досоветский период)

В публикации раскрывается досоветский период историографии в изучении народно-педагогических взглядов восточных славян. Автором раскрываются основные направления изучения педагогики наших пращуров этнографами XIX – начала XX века.

Несмотря на фрагментарность и поверхностный теоретический анализ данных, в работах этнографов впервые указывалось на необходимость изучения детского быта в традиционном обществе. В этот период появились публикации этнографов, которые составляют сегодня историографическую базу для изучения особенностей воспитания детей восточных славян. Описываются родильные обычаи и обряды, верования, которые составляли основу народных взглядов на воспитание ребенка, одежда, детская мебель, условия проживания, игры, игрушки, участие детей в общественной жизни; фиксировались материалы фольклорных традиций детей, народной медицины для детей. Обобщение значительного числа полевого материала вызвало интерес этнографов к изучению различных аспектов этнографии детства и юности.

Ключевые слова: историография, этнография, украинские этнографы, восточные славяне, мир ребенка, детский быт, семейные обряды, народная педагогика.

Okolnychyа T. V. Historiography of the study of the pedagogical study of the Eastern words of the XIX-began ethnographics of the XX century (the Dorradian period)

The publication reveals the pre-Soviet period of historiography in the study of the national-pedagogical views of the Eastern Slavs. The author reveals the main directions of the study of pedagogy of our ancestors by ethnographers of the XIX - early XX centuries.

Despite the narrative, fragmentation and insufficient theoretical analysis of the given research, the ethnographers' work for the first time pointed to the need to study children's life in a traditional society. During this period, a number of publications of ethnographers-researchers of local history appeared which today constitute a source for studying the peculiarities of education of children of the Eastern Slavs. Maternal customs and ceremonies, conceptions and beliefs that underlie in the people's views on the upbringing of the child, clothes, children's furniture, living conditions, games, toys, and participation of children in community lifewere depicted; the materials of the folklore tradition of children, folk medicine for children, etc. were recorded. The generalization of a significant amount of field material caused the interest of ethnographers in the study of various aspects of ethnography of childhood and adolescence.

Key words: historiography, ethnography, Ukrainian ethnographers, Eastern Slavs, child's world, children's life, family rituals, folk pedagogy.

УДК 378.016:[331.548:004]

Олефіренко Н. В., Пономарьова Н. О.

СПЕЦКУРС З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено висвітленню особливостей підготовки майбутніх учителів інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності. Для забезпечення поетапного формування готовності майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах запропоновано авторський спецкурс «Теорія та методика профорієнтаційної роботи вчителя інформатики». Розкрито структуру спецкурсу, його мету і завдання, тематику і зміст кожного модуля, представлено очікувані результати. Показано систему спеціальних знань та вмінь, на формування яких спрямований зазначений спецкурс. Запропонований спецкурс був апробований у процесі підготовки студентів спеціальності «Інформатика» фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Ключові слова: підготовка учителя інформатики, професійна орієнтація, ІТ-спеціальності, профорієнтаційна робота, зміст навчальної дисципліни.

Відповідно до Концепції реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2017 р.), сучасний педагог повинен здійснювати професійну педагогічну діяльність на основах особистісно-зорієнтованої педагогічної парадигми, використовуючи інноваційні підходи та враховуючи сучасні вимоги суспільства [1]. Водночас у Концепції розвитку педагогічної освіти (2017 р.) наголошується, що здійснення масштабних освітніх реформ в Україні неможливе без докорінної модернізації всієї системи підготовки педагогічних працівників [2].

У складних умовах сьогодення особливого значення набуває профорієнтаційна складова частина професійної педагогічної діяльності учителя інформатики, оскільки саме він уявляється ключовою фігурою, здатною надати своєчасну та якісну підтримку школярам в їх професійному самовизначенні на вкрай затребувані на світовому та вітчизняному ринках праці ІТ-спеціальності [3].

Особливості підготовки майбутніх учителів інформатики висвітлюються в працях В. Бикова, Л. Білоусової, М. Жалдака, Н. Морзе, Ю. Рамського, Ю. Спіріна та інших. Проблемам підготовки майбутніх учителів до професійної орієнтації учнів присвячені дослідження І. Ареф'єва, В. Витязєва, В. Зінченко, С. Золотухіної, Г. Клімова, Є. Павлютенкова, В. Ригова, В. Симоненка, М. Степаненкова, Б. Ханжарової, В. Харламенко, М. Ховрича, Н. Шадієва та інших. Однак поза увагою дослідників залишилися специфічні аспекти професійної орієнтації школярів на сучасні й перспективні ІТ-спеціальності, а також теоретичні засади і методи підготовки майбутніх учителів інформатики до ефективної профорієнтаційної діяльності.

Метою статті є висвітлення особливостей методики підготовки майбутніх учителів інформатики до професійної орієнтації школярів.

Підготовка майбутніх учителів інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності спрямовується на формування в них готовності до здійснення профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності. Формування готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності має здійснюватися поетапно – в процесі чітко структурованої навчальної діяльності, кожен з логічно взаємопов'язаних етапів якої ґрунтується на результатах попереднього, розширює й поглиблює знання, вміння та навички студентів й доповнює їх новими. Виділяємо базовий, продуктивний та рефлексивно-корекційний етапи підготовки майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності [4].

Реалізація завдань кожного із вказаних етапів вимагає поглиблення змісту окремих модулів навчальних дисциплін, введення додаткових модулів, розширення програми педагогічних та інших видів практик [5].

Окрім того, уявляється необхідним на продуктивному етапі підготовки введення спецкурсу для майбутніх учителів інформатики «Теорія та методика профорієнтаційної роботи вчителя інформатики».

Як свідчить аналіз навчальних планів з підготовки вчителів інформатики, вивчення цієї навчальної дисципліни органічно вписується до переліку вибіркових навчальних дисциплін третього року навчання (6-го семестру).

Навчальна дисципліна «Теорія та методика профорієнтаційної роботи вчителя інформатики» зорієнтована на опанування студентами спеціальних знань та умінь щодо здійснення професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності. Основними завданнями вивчення цієї дисципліни є:

- засвоєння знань про специфіку складників професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності;
- набуття вмінь проведення профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності на всіх етапах її здійснення;
- формування переконань та мотивів проведення профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності.

За результатами вивчення дисципліни студенти повинні знати:

- функції вчителя інформатики у професійній орієнтації школярів на ІТ-спеціальності;
- складники профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності та їх специфіку;
- етапи профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності та їх зміст;
- основи професіографії ІТ-спеціальностей;
- форми, методи та засоби здійснення професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності.

Передбачається набуття студентами таких умінь:

- конкретизувати мету та завдання профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності, добирати її зміст;
- упроваджувати сучасні ефективні форми, методи та засоби профорієнтаційної роботи;
- виокремлювати в навчальному матеріалі предмету «Інформатика» новітні засоби профорієнтаційної роботи та органічно включати їх до навчального процесу;
- ефективно використовувати медіа-інформацію, пов'язану із проблемою професійної орієнтації учнів на ІТ-спеціальності;
- визначати перспективні напрями розвитку ринку ІТ-професій та професіографічні характеристики нових та наднових ІТ-професій;

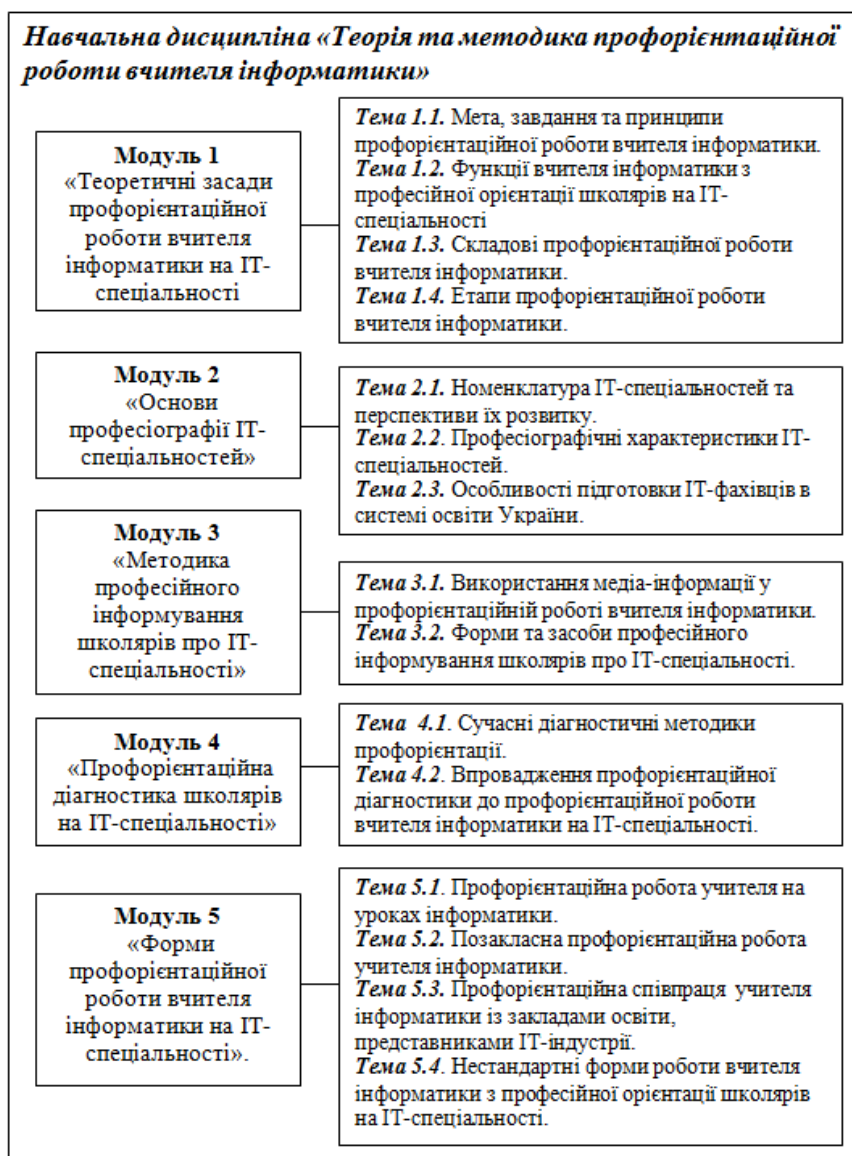


Рис. 1. Зміст навчальних модулів дисципліни «Теорія та методика профорієнтаційної роботи вчителя інформатики»

– здійснювати вивчення особистості учня в контексті їх професійного самовизначення;
– координувати власну профорієнтаційну діяльність із сучасними формами профорієнтаційної роботи, що застосовуються вищими навчальними закладами та представниками ІТ-індустрії.

Даний навчальний курс складається з п'яти модулів: «Теоретичні засади профорієнтаційної роботи вчителя інформатики на ІТ-спеціальності», «Основи професіографії ІТ-спеціальностей», «Методика професійного інформування школярів про ІТ-спеціальності», «Профорієнтаційна діагностика школярів на ІТ-спеціальності», «Форми профорієнтаційної роботи вчителя інформатики на ІТ-спеціальності».

Зміст навчального матеріалу модулю «Теоретичні засади профорієнтаційної роботи вчителя інформатики на ІТ-спеціальності» включає поняття мети, завдань та принципів роботи вчителя інформатики з професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності, функції вчителя інформатики з професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності; складники та зміст етапів профорієнтаційної роботи вчителя інформатики зі школярами на ІТ-спеціальності.

За результатами вивчення модулю «Основи професіографії ІТ-спеціальностей» майбутні вчителі інформатики мають засвоїти номенклатуру ІТ-спеціальностей та перспективи їх розвитку; професіографічні характеристики ІТ-спеціальностей; особливості підготовки ІТ-фахівців у системі освіти України.

Основними питаннями модулю «Методика професійного інформування школярів про ІТ-спеціальності» є використання медіа-інформації у профорієнтаційній роботі вчителя інформатики, форми та засоби професійного інформування школярів про ІТ-спеціальності.

Модуль «Профорієнтаційна діагностика школярів на ІТ-спеціальності» включає вивчення сучасних діагностичних методик профорієнтації та специфіки впровадження профорієнтаційної діагностики до профорієнтаційної роботи вчителя інформатики на ІТ-спеціальності.

Опанувавши модуль «Форми профорієнтаційної роботи вчителя інформатики на ІТ-спеціальності», студенти мають засвоїти методику здійснення профорієнтаційної роботи учителя інформатики на уроках, у позакласній роботі, у профорієнтаційній співпраці із закладами освіти, представниками ІТ-індустрії, а також оволодіти нестандартними формами роботи вчителя інформатики з професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності.

Отже, студент, який успішно завершив вивчення дисципліни «Теорія та методика профорієнтаційної роботи вчителя інформатики»:

– розумітиме сутність та складники профорієнтаційної роботи вчителя інформатики; його функції у професійній орієнтації школярів на ІТ-спеціальності;

– знатиме зміст та специфіку етапів професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності; аналізувати предмет праці людей різних типів ІТ-спеціальностей;

– буде вміти визначати вимоги до індивідуально-психологічних особливостей людини у відповідності до типу ІТ-спеціальності;

– буде вміти діагностувати професійно важливі індивідуально-психологічні особливості особистості за типами ІТ-спеціальностей;

– буде вміти використовувати та розробляти професіографічні картки та професійний план;

– буде вміти вибирати ефективні форми й методи профорієнтаційної роботи зі школярами на ІТ-спеціальності;

– буде вміти планувати та розробляти заходи з профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності.

На базі кафедри інформатики фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди впродовж 2012–2017 років здійснювалося експериментальне впровадження описаного спецкурсу з підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, аналіз результатів якого дає підстави для позитивних висновків щодо її впливу на якість підготовки майбутніх педагогів.

Використана література:

1. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konserciji-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
3. Пономарьова Н. О. Специфіка професійної орієнтації молоді у сучасний період розвитку суспільства / Л. І. Білоусова, Н. О. Пономарьова // Народна освіта. – 2016. – № 5. – С. 19–24.
4. Пономарьова Н. О. Модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності інформатики / Н. О. Пономарьова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2017. – Вип. 58. – С. 137–148.
5. Пономарьова Н. О. Підготовка майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Н. О. Пономарьова. – Харків, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. – 325 с.

References:

1. Concept of a new Ukrainian school [Online]. Available: : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
2. Concept of development of pedagogical education [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
3. Ponomarova N. O., Bilousova L. I. (2016) Specificity of career guidance of youth in the modern period of society's development. *Narodna osvita*. 2016. № 5. p. 19–24.
4. Ponomarova N. O. (2017) Model preparation of future teacher of informatics to career guidance of pupil for the IT-specialty. *Collection of scientific works «Pedagogy and Psychology»*. Kharkiv. Vol. 58. p. 137–148.
5. Ponomarova N. O. (2018) Preparation of future teachers of informatics to career guidance in school: monograph. Kharkiv. G. S. Scovoroda KhNPU. 325 p.

Олефиренко Н. В., Пономарёва Н. А. Спецкурс по подготовке будущих учителей информатики к профессиональной ориентации школьников

Статья посвящена рассмотрению особенностей подготовки будущих учителей информатики к профессиональной ориентации школьников на IT-специальности. Для обеспечения поэтапного формирования готовности будущих учителей информатики к профориентационной работе в общеобразовательных учебных заведениях предложен авторский спецкурс «Теория и методика профориентационной работы учителя информатики». Раскрыта структура спецкурса, его цели и задачи, тематика и содержание каждого модуля, представлены ожидаемые результаты. Рассмотрена система специальных знаний и умений, на формирование которых направлен разработанный спецкурс. Предложенный спецкурс был апробирован в процессе подготовки студентов 3 курса специальности «Информатика» физико-математического факультета Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды.

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

Olefirenko N. V., Ponomarova N. O. Special course for preparation of future teachers of informatics to career guidance of pupils

The article treats questions about features of training future teachers of informatics to career guidance of pupils for the IT specialty. In order to ensure the gradual formation of the readiness future teachers of informatics for career guidance in schools, the authors offer special course "Theory and methodology of career guidance of teacher of informatics". The structure of the special course, its objectives and tasks, the subject and content of each module are determined, the expected results are presented in the article. The system of special knowledge and skills is shown. The special course was tested in the process of professional preparation students of specialty "Informatics" in the Faculty of Physics and Mathematics of the G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Key words: preparation of teachers of informatics, professional orientation, IT specialty, career guidance, content of educational course.

УДК 364–43:37.015.31

Остряко Т. С.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розкрито зміст поняття «здоров'язбережувальна компетентність» та представлено результати дослідження рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Автором сформульовано критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісний, показники та рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності – низький, середній, високий. На основі дослідження зазначено наявність недоліків у здоров'язбережувальній підготовці майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, здоров'язбережувальна компетентність, критерії, показники, рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності.

Сучасний молодий фахівець, який закінчує навчання у вищому навчальному закладі, повинен, безумовно, володіти компетенціями, які дозволяють йому зберегти статус здорової людини якомога довше. Здоров'язберігаюча компетентність майбутнього соціального працівника – це комплекс систематичних знань і уявлень про позитивні й негативні зміни у стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих; вміння складати програму збереження свого здоров'я і дієву програму (або план) збереження здоров'я своїх клієнтів; вміння створювати здоров'язбережувальне середовище; володіння способами організації діяльності з профілактики здоров'я і здоров'язбереження; володіння технологіями, що зберігають здоров'я клієнтів; здатність організувати і реалізувати діяльність із профілактики і здоров'язбереження.

У даний час активно вводяться в дію освітні стандарти нового покоління. Безумовно, вони акумулюють весь позитивний досвід, накопичений під час розробки попередніх стандартів. Тобто відбувається співвіднесення змісту пропонованих компетенцій з такими компонентами, як знання, вміння і навички, передбачені в попередніх стандартах. Незаперечним є й те, що випускник ВНЗ, у першу чергу, повинен опанувати загальними професійними компетенціями, вміти використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Але водночас випускник, який не володіє основними навичками здорового способу життя, випускник з відсутністю здоров'язберігаючого мислення не зможе стати повноцінним працівником, що задовольняє запити роботодавця (зловживання алкоголем, нікотинова залежність, часті лікарняні листи, різні форми ожиріння тощо). Компетентнісний підхід до здоров'язберігаючої діяльності соціального працівника: задає ціннісні орієнтири й установки в перетворенні соціального, суспільного та освітнього просторів; найбільш повно відображає зміст діяльності із збереження і зміцнення здоров'я людей; мотивує до дотримання норм і правил особистої гігієни, фізичного і духовного вдосконалення, відповідального вибору учнями та студентами здорового способу життя; підкреслює цінність і значимість виховного складника освіти.

Проблеми здоров'язбережувальних технологій досліджували С. Алешенко, Л. Гривняк, К. Даєне, С. Іванкова, Л. Логінова, О. Пилипишин. Найбільш вагомими є роботи Н. Смирнова щодо здоров'язберігаючих технологій та психології здоров'я у школі.

Метою статті є розкриття поняття «здоров'язбережувальна компетентність» та опис результатів дослідження сформованості здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх соціальних працівників.

Під поняттям «компетентність» вчені пропонують розуміти здатність професійно й ефективно розв'язувати ті чи інші проблеми, які виникають у процесі будь-якої діяльності людини. Вона розвиває уміння і навички вирішувати різноманітні життєві проблеми, отримувати й аналізувати інформацію, приймати рішення, оцінювати наслідки діяльності, працювати у групі, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення [2, с. 131].

У структурі здоров'язбережувальної компетентності науковці виокремлюють три основні компоненти: когнітивний (система знань і пізнавальних вмінь); особистісний (наявність і прояв рис особистості, зумовлених характером діяльності з формування здорового способу життя свого та інших людей); діяльнісний (здатність обгрунтовано виявляти та раціонально застосовувати шляхи і засоби для найбільш ефективного досягнення мети) [1].

Здоров'язбережувальна компетентність розуміється як цілісне індивідуальне психологічне утворення особистості, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [3].

З метою дослідження проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх соціальних працівників нами було сформульовано наступні критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісний.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію є: ціннісне ставлення майбутніх соціальних працівників до свого здоров'я та здоров'я інших людей, стійкий інтерес і мотивація до збереження здоров'я.

Показниками когнітивно-діяльнісного критерію є: повнота, системність і міцність знань про здоров'я та способи його збереження; здатність майбутніми соціальними працівниками використовувати знання, уміння і навички для збереження здоров'я під час здійснення професійної діяльності та в повсякденному житті.

Показниками особистісного критерію є: індивідуально-психологічні якості, необхідні та важливі для майбутніх соціальних працівників (відповідальність, емоційно-вольова стійкість, вимогливість, дисциплінованість).

На основі критеріїв і показників характеризувано та визначено рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників: високий, середній та низький.

До високого рівня ціннісно-мотиваційного критерію віднесено: усвідомлення майбутніми соціальними працівниками важливості збереження здоров'я, ціннісне ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей; стійкий інтерес і мотивація до формування здоров'язбережувальної компетентності та подальшого її вдосконалення.

До середнього рівня ціннісно-мотиваційного критерію віднесено: прийняття цінностей здоров'язбереження лише в окремих ситуаціях; ситуативний інтерес до здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників та ситуативна мотивація до оволодіння нею.

До низького рівня ціннісно-мотиваційного критерію віднесено: несформоване ціннісне ставлення у майбутніх соціальних працівників до свого здоров'я та здоров'я інших людей; відсутність стійкої мотивації до оволодіння здоров'язбережувальною компетентністю та засвоєння норм і правил збереження здоров'я.

До високого рівня когнітивно-діяльнісного критерію віднесено: 1) Сформованість системи знань про здоров'я та способи його збереження, міцність і повнота знань, ефективне їх використання; 2) Ґрунтовне володіння уміннями й навичками збереження здоров'я, здатність застосовувати відомі способи діяльності в нових умовах; 3) Здатність до аналізу та узагальнення досвіду збереження здоров'я, прагнення до оволодіння новими способами та прийомами діяльності, перевага завданням творчого характеру.

До середнього рівня когнітивно-діяльнісного критерію віднесено: 1) Сформованість знань у майбутніх соціальних працівників про здоров'я та способи його збереження, здатність їх використовувати; 2) Уміння і навички збереження здоров'я, які виявляються в типових ситуаціях, виконання поставлених завдань переважно за інструкцією чи алгоритмом; 3) Адекватне орієнтування в ситуаціях, пов'язаних зі збереженням здоров'я, відсутність прагнення до оволодіння новими способами діяльності, дефіцит оригінальних рішень.

До низького рівня когнітивно-діяльнісного критерію віднесено: 1) Обмежений запас знань про здоров'я, нездатність їх переносити у практичну площину, несформованість знань про методи пізнання, відтворення тільки готових знань; 2) Несформованість умінь і навичок збереження здоров'я, здатність діяти лише за інструкцією; 3) Відсутність прагнення до оволодіння новими способами діяльності, переважання почуттів невпевненості, байдужості та сумніву.

До високого рівня особистісного критерію віднесено: 1) Сформованість відповідальності, емоційно-вольової стійкості, вимогливості, дисциплінованості, усвідомлення значення цих якостей під час професійної діяльності; 2) Здатність до самоосвіти та постійне прагнення до самовдосконалення; 3) Розвиток рефлексивного мислення, здатність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної діяльності, вимогливість до себе.

До середнього рівня особистісного критерію віднесено: 1) Слабко сформовані відповідальність, емоційно-вольова стійкість, вимогливість, дисциплінованість та недостатнє усвідомлення значущості цих особистісних якостей під час професійної діяльності; 2) Імпульсивний характер спонукань до самоосвіти та самовдосконалення; 3) Слабко сформовані рефлексивне мислення, здатність до самоконтролю і самооцінки.

До низького рівня особистісного критерію віднесено: 1) Несформованість індивідуально-психологічних якостей, важливих для майбутнього соціального працівника, неусвідомлення їхнього значення під час професійної діяльності; 2) Нездатність до самоосвіти і самовдосконалення; 3) Нерозвиненість рефлексивного мислення, нездатність до самоконтролю та неадекватна самооцінка своєї діяльності.

Таким чином, сформульовані критерії, показники, рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності дають можливість здійснити аналіз результатів дослідження стану підготовки соціальних працівників до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

З метою дослідження рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників було проведено дослідження на базі Чернігівського національного технологічного університету. Респондентами нашого дослідження виступили студенти 4 курсу спеціальності «Соціальна робота». Всього – 45 осіб (9 хлопців та 36 дівчат).

Для визначення рівнів сформованості компонентів здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників був розроблений та підібраний діагностичний інструментарій. Зокрема, для оцінювання сформованості ціннісно-мотиваційного компонента здоров'язбережувальної компетентності використовувалося опитування та анкетування. Зміст запитань був спрямований на визначення інтересу до проблем здоров'язбереження, ставлення до свого здоров'я, мотивів і переконань у необхідності збереження свого здоров'я та здоров'я оточуючих. Для опитування та анкетування були розроблені анкети, а також підібрані анкети та опитувальники з психодіагностики.

Під час оцінювання сформованості когнітивно-діяльнісного компонента здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників визначався рівень їхніх здоров'язбережувальних знань та вмінь. Для цього були розроблені тести, запитання для опитування, практичні й ситуаційні завдання.

Також аналізувалася участь студентів у позааудиторних заходах, зокрема в науково-дослідній роботі, волонтерській і громадській діяльності.

Для оцінювання сформованості особистісного компонента здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників були розроблені анкети, а також підібрані опитувальники й анкети з психо-

діагностики. Під час дослідження було використано: тест на визначення сформованості вмій використувати знання про збереження здоров'я; опитувальник М. Рокича «Ціннісні орієнтації» та авторська анкета для визначення мотивації та інтересу до здоров'язбережувальної діяльності.

Результати дослідження дають можливість стверджувати, що за ціннісно-мотиваційним критерієм 60% студентів мають низький рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності; 22,2% – середній рівень та 17,8% – високий.

За когнітивно-діяльним критерієм 71,1% майбутніх соціальних працівників мають низький рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності; 17,8% – середній рівень та 11,1% – високий рівень.

За особистісним критерієм 60% майбутніх соціальних працівників мають низький рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності; 13,3% – середній рівень та 26,7% – високий.

Слід зазначити, що найвищі показники констатовано за особистісним критерієм, що засвідчує сформованість відповідальності, емоційно-вольової стійкості, вимогливості та дисциплінованості у майбутніх соціальних працівників.

У результаті аналізу відповідей респондентів на запитання анкети з'ясовано, що більшість із них не усвідомлюють важливості здоров'язбережувальної підготовки майбутніх соціальних працівників (52%), а підтримання належного рівня здоров'я в основному пов'язують із забезпеченням належних санітарно-гігієнічних умов у навчальному закладі (69%) і зменшенням забруднення навколишнього середовища (50%).

До найбільш значущих шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу респонденти віднесли такі: введення здоров'язбережувального компоненту до змісту професійної підготовки; використання міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки та практичну здоров'язбережувальну діяльність; активізацію пізнавального інтересу соціальних працівників шляхом використання різних форм і методів навчання; використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет; залучення майбутніх соціальних працівників до науково-дослідної роботи здоров'язбережувальної тематики.

Таким чином, аналіз відповідей респондентів дає можливість зробити висновок про наявність недоліків у здоров'язбережувальній підготовці майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Узагальнюючі результати дослідження рівня сформованості в соціальних працівників здоров'язбережувальної компетентності засвідчили, що 25% студентів мають середній рівень, 12% – високий та 63% – низький рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Використана література:

1. Макаренко С. Здоров'язберігаючі компетенції педагога в умовах сучасного освітнього простору / С. Макаренко, Н. Калька // Український науковий журнал «Освіта регіону» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/1224>.
2. Панасенко Т. Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів початкової школи у ВНЗ І-ІІ р.а. / Т. Панасенко // Молодий вчений. – 2016. – № 9.1(36.1). – С. 130–134.
3. Яременко О. Формування здорового способу життя : [навч. посібник для слухачів курсів підвищ. кваліфікації держ. службовців] / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – Київ : Укр. ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.

References:

1. Makarenko S., Kalka N. Zdorovyazberihauchi kompetentsii pedahoha v umovakh suchasnoho osvitnoho prostoru // Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://social-science.com.ua/article/1224>.
2. Panasenko T. Formuvannia zdorovyazberihauchoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly u VNZ I-II r.a. // Molodyi vchenyi. 2016. № 9.1. (36.1). S. 130–134.
3. Yaremenko O., Vakulenko O., Zhalilo L., Komarova N. ta in. Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia: Navch.posib.dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii derzhavnykh sluzhbovtiv. – Kyiv, Ukrainkii instytut sotsialnykh doslidzhen, 2000. – 232 s.

Острияко Т. С. Исследование проблемы здоровьесохраняющей компетентности будущих социальных работников

В статье раскрыто содержание понятия «здоровьесохраняющая компетентность» и представлены результаты исследования уровня сформированности здоровьесохраняющей компетентности будущих социальных работников. Автором сформулированы критерии: ценностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный и личностный, показатели и уровни сформированности здоровьесохраняющей компетентности – низкий, средний, высокий. На основе исследования отмечено наличие недостатков в здоровьесохраняющей подготовке будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: будущие социальные работники, здоровьесохраняющая компетентность, критерии, показатели, уровни сформированности здоровьесохраняющей компетентности.

Ostrianko T. S. The study of the problem health protection competence of the future social work

The article reveals the concept of "health protection competence" and presents results of a study of levels of development of health protection competence of future social workers. The author formulates criteria: value-motivational, cognitive, activity and personal, indicators and levels of development of health protection competence – low, medium, high. Based on the research noted the deficiencies in health protection the preparation of future social workers in the process of professional training.

Key words: future social workers, health protection competence, criteria, indicators, levels of formation health espiriualidad competence.

КОЛЬОРОВА ГАМА ЖІНОЧОГО УКРАЇНСЬКОГО КОСТЮМА ПОЛТАВЩИНИ

У статті досліджено особливості кольорової гами жіночого українського костюма, який характерний для регіону Полтавщини. Характеристика кольорових відтінків, гармонійне їх поєднання відіграють важливу роль у композиції жіночого вбрання. Традиційному одягу, який характерний для Полтавщини, притаманна ніжна гама кольорів, пастельні тони. Виділено характерні особливості поєднання кольорової гами в одязі, які відображають культурно-історичне життя народу, його естетичні смаки, адже кожному регіону України властиві не лише орнаментальні мотиви, а й кольорові поєднання.

Ключові слова: сорочка, плахта, вінок, кольорова гама, Полтавщина.

Український костюм – складова частина костюма українського народу, його матеріальної та духовної культури.

Прикрашаючи одяг, українки проявляли свою фантазію, майстерність, при цьому передаючи у спадок свої творчі надбання, що пов'язані з традиціями українського народу.

Розглядаючи особливості українського костюма, який характерний для Полтавщини, можна помітити вміння відомих майстрів вдало й естетично поєднувати кольори.

Досліджуючи історію українського костюма й особливості поєднання кольорів під час його виготовлення, з'ясується, що відбувається інтенсивне використання правил поєднання кольорів в одязі, враховуючи культуру і традиції українського народу.

Ю. Мельничук, майстер з вишивки, заступник генерального директора Національного центру народної культури «Музею Івана Гончара» характеризує особливості традиційного жіночого одягу Полтавщини таким чином: «жіноча сорочка додільна, яка вишита коричневими нитками, фарбованими в корі дуба, котрий набув популярності у вишивках багатьох регіонів України, адже дуб – символ міцності, довголіття, здоров'я. Поверх сорочки одягали плахту. Перший варіант: плахта станок (натільна), що зшита з двох частин, орнамент якої виконаний червоно-зеленими «кратками», а передня частина плахти має «кратки» жовтого кольору, які потім закриваються фартухом темно-синього кольору. Різнокольорова крайка, яка ткана килимовою технікою. Другий варіант плахти – плахта повноткана («з крилами»), вона вдвічі більша від першого варіанту, різна гама кольорів, в якій найбільше переважають червоні, сині, зелені кольори. Вже на таку плахту одягається запаска темно-синього кольору, низ якої оздоблений орнаментом з різнокольорових вовняних ниток. Пояс червоного кольору плетений «по стіні», «з очима» (кутасиками). Керсетка з вовняної червоної тканини, яка оздоблена «плисом», тобто аплікацією чорного кольору. Така керсетка характерна для Миргородського району Полтавщини. Прикрашали дівчата голову «биндою» – стрічкою, яка виготовлена жакардовим фабричним тканиям. Сама стрічка була чорною, оздоблена рослинним орнаментом білого, червоного і зеленого кольорів. Щодо вінка, то він виготовлявся зі штучних квітів, вовняних кульок та воску зі стрічками світло-коричневого, жовтого, світло-зеленого й темно-зеленого, голубого й синього, жовтогарячого, фіолетового, малинового, рожевого кольорів та биндами»[5].

Народні майстри Полтавщини, виготовляючи традиційний одяг, звертали увагу на естетичні, природні смаки українців рідного краю, що давало їм змогу краще орієнтуватися у виборі кольорової гами і при цьому використовувати стримані кольори.

Питанню та аналізу кольорової гами традиційного українського костюма присвячено досить мало робіт. Але в деяких дослідженнях, наприклад, В. Титаренко [9], Г. Стельмашук, О. Воропая [7], Т. Ніколаєвої [6] розкриті особливості кольорової гами в комплексі жіночого українського костюма регіону Полтавщини. Аналізуючи інші праці, таких авторів, як В. Білецька, Є. Антонович [1], Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич, то поєднання кольорової гами у традиційному одязі полтавчанок звужено до вишивки, де охарактеризовано використання ниток для вишивання певних відтінків, при цьому не враховуючи колір тканини.

Український традиційний костюм Полтавщини фундаментально вивчався такими дослідниками: Є. Гайова [2], Л. Бурачинська, П. Одарченко, К. Стамеров та інші.

Метою цієї роботи є дослідження кольорової гами жіночого українського костюма Полтавщини, його особливостей і поєднання кольорів.

У прислів'ї говориться: «Не буває поганої погоди, буває поганий одяг», адже як раніше, так і сьогодні люди прагнули виглядати красиво, тому обирали найдорожчі та найкращі полотна, нитки для виготовлення одягу, враховуючи поєднання різної гами кольорів.

Кольорова гама різних регіонів України різниться між собою, як способами крою і шиття, так і орнаментом, техніками оздоблення. Зокрема, на Полтавщині вишивку виконують у пастельних тонах, на яку найчастіше впливали кольори природи, їх кольорові барви.

Для вишивки, яка характерна для Полтавщини, притаманна ніжна гама кольорів голубих, вохристих, зеленуватих, сірих і білих тонів, але найчастіше можна зустріти вишивку білим по білому в поєднанні

геометричного та рослинного орнаменту. Щоб вирізнити техніки вишивання, додавали нитки пастельних кольорів. У народі мовиться, що серед української вишивки полтавська вишивка є найскладнішою.

Коли вишивка набула великого розквіту, то урізноманітнити кольорову гаму було важко, і тому нитки для вишивання вперше почали фарбувати воском, тобто віск зафарбовували сажею, а потім фарбували нитки. Це давало вишитому одягу більш естетичного вигляду.

Загальновідомо, що предки використовували рослинні фарбники для фарбування ниток. Для того, щоб ниткам для вишивання надати чорного кольору, використовували жолуді з дуба, червоного – морен, ясно-бронзового кольору – кору каштана, золотисто-жовтого – використовували лушпиння з цибулі, зеленого кольору – дрік тощо, коричневого – використовували кору верби, дуба, берези, листя і шкаралупу волоського горіха, сік хмелю, латаття, лушпиння цибулі. Отримання рослинних фарб та способи фарбування ниток були відомі лише талановитим майстрам. Пізніше фарбування набуло великого розквіту, було більш удосконалене, з'явилася велика кількість кольорових відтінків [4].

У 70-роках минулого століття, коли місце рослинних фарбників замінили фабричні анілінові барвники, то мистецтво кольористики в композиції українського костюма почало занепадати, адже речі, які були виготовлені фабричними нитками, не мали такого гармонійного вигляду у сполученні кольорів.

Про виготовлення фарби червоного кольору з червця говориться і в описі Кинель-Черкаської слободи П. С. Палласом: «З половини червня до половини липня місяцями баби і діти зазвичай вправлялися перед жнивими у збиранні червця. Вони шукають цього комаху на сухих і худих місцях, здебільшого близько кореня земляниці, яка у них клубайкою зветься, також при рідкій рослої трави, мохна званої. Вони зрізають цю траву ножиком і збирають до посудини сині бульбашки, що знаходяться на верхній частині кореня, яких числом до 10 і до 12 буває на одній рослині, і в якому знаходиться фарбувальна комаха. Вони охоче збирають вилупившуся комаху, ніж бульбашки, бо з оної фарба виходить чистіше і краще.

Зібраний червець катають у ситі для очищення від землі, потім сушать на сковороді в печі або на вугіллі, невеликий жар випускають. З причини важкого збирання продають червець нарочито дорого, і збирають його не більше, як скільки їм треба для домашнього вжитку, бо вони червцем своїх поясів та вовняну пряжу, якої вишивають візерунки на своєму одязі.

Якщо хочуть вони пряжу фарбувати, то кладуть у надмірно кислий квас, додають ще квасцов і ставлять посудину в піч на цілу добу. Потім, вийнявши пряжу, вичавлюють і сушать, а червець в горщику труть і варять у воді. Коли всі фарбувальні частини з одного вийдуть, то опускають пряжу в горщик і ще варять. Жменею червця фарбують вони стільки пряжі, скільки потрібно було на 2 пояси або тасьми, що складає біля фунта вовни. Фарба з червця кольором небагато краще фарби з трави материнки, тільки що вона не скоро линяє» [8].

Очевидно, що поєднання кольорів у жіночому українському костюмі має свою силу і значення, адже саме кольори впливають на енергію людини. Наприклад, червоний колір – колір сонця, який підсилює енергію людини, її любов, агресію. Чорний колір – колір землі, багатства. Цей колір використовували для вишивання святкового одягу з дорогих тканин. Білий колір – символ кохання та невинності, сила, духовність, захист. Найчастіше цей колір можна було побачити у весільному вбранні. Раніше говорили, що білий колір володіє захисною властивістю. Жовтий колір – радість. На Полтавщині цей колір слугував як доповнення до поєднання кольорів вишитого одягу. Наприклад, сьогодні поєднання жовтого і синього кольорів є символом державності. Щодо значення коричневого кольору, то в полтавській вишивці він не домінує, а лише підкреслює вишивку.

Під час виготовлення полтавського жіночого українського костюма поєднували червоні кольори із синіми, але були випадки, що з чорними. Оскільки головною вишивкою для регіону Полтавщини була вишивка білим по білому, то для того, щоб підкреслити орнаментальні мотиви, використовували сіро-голубі або сіро-жовті нитки.

На Полтавщині була поширена додільна сорочка, тож під час вишивання переважно використовувалися нитки одного кольору: білі або зафарбовані за допомогою кори, на пару.

Є. Антонович виділяє п'ять груп полтавської вишивки, а саме білої: перша група: вишивка, яка виконана білими нитками; друга група: вишивка в поєднанні білого кольору з вишитою мережкою вохристо-коричневими нитками; третя група: вишивка на білому полотні з різними відтінками сірого кольору, але інколи й чорного; четверта група: вишивка зі світло-голубими нитками; п'ята група: вишивка, в якій мали велику перевагу нитки білих і блакитних кольорів. Така вишивка носила назву «полуботківський взір» [1].

Жіночі плахти виготовлялися із тканин різного кольору.

Фартух, або запаска могла бути одноколірною, тобто синьою або червоною, а також різнокольоровою – з червоно-синьою тканини з чорним візерунком. Святкова запаска була з кольорового шовку, що мала підкладку.

Запаска виготовлялася як з одноколірної тканини синього або червоного кольору, так і з вовняної тканини, на якій набивали чорний орнамент.

На кінець XIX століття великого попиту набула спідниця, виготовлена з вовняної тканини або із ситцю різного кольору. Низ спідниці обробляли широкою смужкою чорного кольору.

Невід'ємним елементом верхнього жіночого вбрання була юбка з коміром, виготовлена із сукна синього кольору, що мала підкладку з бавовняної тканини.

Взимку жінки носили кожух, який оздоблювався вишивкою вовняними нитками червоного та синього кольорів.

Щодо головних уборів, то широко використовували очіпок, який носили як молоді дівчата, так і літні жінки. У будні дні жінки носили очіпок із шовкової тканини, оздоблений кольоровими стрічками. Існували так звані весільні очіпки, які шилися з парчевої золотої тканини.

Найпопулярнішим святковим головним убором молодих полтавчанок була широка оксамитова стрічка, а урочистим – весільний вінок, який мав форму циліндра і зсередини був обтягнутий кашеміром червоного кольору. Низ краю вінка був прикрашений шовковою стрічкою зеленого кольору або шовковою стрічкою, яка викладена дрібними складочками. Також до низу циліндра пришивали китиці з вовняних ниток білого, зеленого, червоного кольорів. Вінок прикрашали квітами, які виготовлені з бавовняної набивної тканини – гарусу, яка схожа на вовну, міцна і груба, листям та металевими нитками срібного і золотого кольору. Позаду вінка розташовували різнокольорові стрічки. Кожна стрічка мала своє символічне значення. У весільному вінку сироти квіти і стрічки були в білих, блакитних, синіх, зелених тонах, а також була відсутня стрічка червоного кольору [11].

В. Титаренко у своїй статті характеризує символіку і значення стрічок різного кольору в традиційному вінкові українок, а саме: «В центрі вінка в'язали світло-коричневу нитку – символ землі-годувальниці. По обидва боки від неї в'язали жовті стрічки – символ сонця; за ними світло-зелені – символ краси і молодості. Далі голубі, сині – символ неба і води, потім оранжеву – символ хліба, фіолетову – символ мудрості людини, малинову – символ здоров'я, рожеву – символ достатку, врожаю. В'язали до строю і білу стрічку, але кінці її були розшиті сріблом і золотом <...>» [10].

Полтавчанки носили скляне намисто різного кольору: білого, блакитного, зеленого, червоного, жовтого та ін. Також жінки носили монети (дукачі) та сережки, які були виготовлені зі срібла або золота. Найпопулярнішою прикрасою були дукачі, які виготовляли із двох монет: з одної монети робили оправу для прикраси, а з іншої – бант. Дукачі різнилися між собою за типами бантів. Вони були плетені, рогаті, вереміївські, ніжинські, прилуцькі.

На території Полтавщини були поширені дукачі з позолотою «прилуцького» типу, що мали в основі композиції квітку, яка була оздоблена кольоровим гранатовим склом. У кінці XIX – на початку XX століття широко використовувалися дукачі з «рогатим» бантом. Сам бант мав вигляд квітки, яка була розтягнута по горизонту і мала три пари пелюсток. Верхня пара пелюсток була загнута вгору, при цьому охоплюючи хрест, у центрі якого було каміння зеленого кольору. Решта пелюсток, які розташовані горизонтально, виступала за межі самого банта, утворюючи роги. Між пелюстками та центром їх з'єднання були розетки з камінням червоного кольору [3].

На початку XX століття на території Полтавщини виготовлення «вереміївських» дукачів мало свою особливість. Наприклад, неподалік села Жовнин працював золотар, який виготовляв дукачі малого розміру. Довжина їх була 6,7 см, ширина – 3,2 см, діаметр – 2,5 см. Для виготовлення дукача він використовував медальйони, десяти і п'ятнадцятикопійчані монети, на яких зрізав зображення. На лицьовому боці монети вирізав куцик-гілочку, а з іншого боку – зірку, в центрі якої було зображено серп і молот [12].

Жіночі пояси були переважно червоного кольору, що мали різнокольорові китиці.

Необхідно зазначити, що на Полтавщині жінки носили двоколірні чоботи, що мали назву «чорнобривці». Вони мали чорний передок і халяву жовтого кольору. Одноколірні чоботи були зеленого, червоного, жовтого кольорів із сап'яну.

Висновки. Отже, поєднання гама кольорів, які характерні для традиційного одягу Полтавщини, виступає важливим осередком для українського народу. Адже в барвах українського костюма завжди переважають два або три кольори, які komponують між собою. Вони визначають загальне забарвлення і стають основними кольорами одягу, а також впливають на здоров'я людини.

Використана література:

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с.
2. Гайова Є. Плахта. Народний одяг Полтавщини / Є. Гайова // Народне мистецтво. – 2003. – № 3–4. – С. 44–46.
3. Дукачі та сережки: як виглядали старовинні українські прикраси [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bbc.com/ukrainian/features-39029978>
4. Куценко М. Барви в моїх очах / М. Куценко // Україна. – 1990. – № 49–50. – С. 32–33.
5. Національний центр народної культури «Музей Івана Гончара». Традиційний жіночий одяг. Полтавщина (Видиво) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://honchar.org.ua/p/tradytsijnyj-zhinochuj-odyah-poltavschyna-vydyvo/>
6. Ніколаєва Т. Історія українського костюма / Ніколаєва Т. – Київ : Либідь, 1996. – 176 с.
7. Олекса Воропай. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис / О. Воропай. – Київ : Акціонерне видавничо-поліграфічне товариство «Оберіг», 1993. – 590 с.
8. Старовинні українські узорі для вишивання хрестиком. Магія візерунка / гол. ред. С. С. Скляр. – Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. – 144 с.
9. Титаренко В. Традиційний жіночий стрій України / В. Титаренко // Слов'янський збірник. – Полтава, 2007. – Вип. 6. – С. 348–360.

10. Титаренко В.П. Традиційний вінок – символ і оберіг / В. П. Титаренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 54–55.
11. Традиційний одяг Полтавщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://kampot.org.ua/ukraine/traducii_ta_zvuchai/ua_odag/99tradicijnij-odyag-poltavshhini.html
12. Українське золотарство. Дукачі. Альбом. Серія «Українське народне мистецтво». – Львів : Інститут колекціонерства українських мистецьких пам'яток при НТШ, 2014. – 216 с.

References:

1. Antonovych Ye. A. Dekoratyvno-prykladne mystetstvo / Ye. A. Antonovych, R. V. Zakharchuk-Chuhai, M. Ye. Stankevych. – Lviv : Svit, 1993. – 272 s.
2. Haiova Ye. Plakhta. Narodnyi odiah Poltavshchyny [Tekst] / Ye. Haiova // Narodne mystetstvo. – 2003. – № 3–4. – С. 44–46.
3. Dukachi ta serezhky: yak vyhliadaly starovynni ukraïnski prykrasy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.bbc.com/ukrainian/features-39029978> (data zvernennia: 15.01.2018). – Nazva z ekrana.
4. Kutsenko M. Barvy v moikh ochakh / M. Kutsenko // Ukraina. – 1990. – № 49–50. – С. 32–33.
5. Natsionalnyi tsentr narodnoi kultury «Muzei Ivana Honchara». Tradytiiniyi zhinochy odiah. Poltavshchyna (Vydyvo) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://honchar.org.ua/p/tradytsijnij-zhinochyj-odyah-poltavschyna-vydyvo/> (data zvernennia: 15.01.2018). – Nazva z ekrana.
6. Nikolaieva T. Istoriiia ukraïnskoho kostiuma / T. Nikolaieva. – Kyiv : Lybid, 1996. – 176 s.
7. Oleksa Voropai. Zvychai nashoho narodu. Etnohrafichniy narys / O. Voropai. – K : Aktsionerne vydavnycho-polihrafichne tovarystvo «Oberih», 1993. – 590 s.
8. Starovynni ukraïnski uzory dlia vyshyvannia khrestykom. Mahiia vizerunka / hol. red. S. S. Skliar. – Kharkiv : Knyzhkovyi klub «Klub simeinoho dozvillia», 2016. – 144 s.
9. Tytarenko V. Tradytiiniyi zhinochy strii Ukrainy [Tekst] / V. Tytarenko // Slovianskyi zbirnyk. – Poltava, 2007. – Vyp. 6. – С. 348–360.
10. Tytarenko V. P. Tradytiiniyi vinok – symvol i oberih / V. P. Tytarenko // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – 2002. – № 2. – С. 54–55.
11. Tradytiiniyi odiah Poltavshchyny [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://kampot.org.ua/ukraine/traducii_ta_zvuchai/ua_odag/99tradicijnij-odyag-poltavshhini.html (data zvernennia: 10.01.2018). – Nazva z ekrana.
12. Ukraïnske zolotarstvo. Dukachi. Albom. Seriiia «Ukraïnske narodne mystetstvo». – Lviv : Instytut kolektsionerstva ukraïnskykh mystetskykh pamiatok pry NTSh, 2014. – 216 s.

Охрименко Л. С. Цветовая гамма женского украинского костюма Полтавщины

В статье исследованы особенности цветовой гаммы женского украинского костюма, который характерен для региона Полтавщины. Характеристика цветовых оттенков, гармоничное их сочетание играют важную роль в композиции женской одежды. Традиционной одежде, которая характерна для Полтавщины, присуща нежная цветовая гамма, пастельные тона. Выделены характерные особенности сочетания цветовой гаммы в одежде, отражающие культурно-историческую жизнь народа, его эстетические вкусы, ведь каждому региону Украины присущи не только орнаментальные мотивы, а и цветовые сочетания.

Ключевые слова: *рубашка, плахта, венок, цветовая гамма, Полтавщина.*

Okhrimenko L. S. The color scheme of a women's ukrainian costume of Poltava region

The article investigates the features of the color scheme of a women's Ukrainian costume, which is characteristic to the Poltava region. The characteristic of color shades, their harmonious combination, plays an important role in the composition of women's clothing. For traditional clothes, which are characteristic to the Poltava region, a delicate palette of colors is found, pastel tones. Characteristic features of the combination of color gamma in clothes are highlighted, which reflect the cultural and historical life of the people, their aesthetic tastes. After all, every region of Ukraine is characterized not only by ornamental motifs, but also by color combinations.

Key words: *shirt, plachta, wreath, coloredpalette, Poltavaregion.*

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Відповідно до вимог, що висувуються до сучасної вищої освіти з питань формування всебічно розвиненої особистості, вдосконалення естетичної культури випускника ВНЗ, у статті запропоновано ефективні шляхи впровадження педагогічної системи формування естетичної культури студентів. У центрі дослідження – використання можливостей навчання художньої літератури в процесі духовного творення особистості. З'ясувавши стан сформованості естетичної культури студентів-першокурсників, спрямовуємо їхню діяльність на самореалізацію та самовдосконалення. Під час вивчення дисципліни «Історія зарубіжної літератури» вихідним принципом визначаємо діяльність студентів на шляху досягнення поставленої мети як в аудиторній, так і позааудиторній роботі. За допомогою технолого-методологічного компонента формуємо у студентів власне бачення вирішення навчально-естетичної проблеми. Організовані з цією метою тренінги допомагають становленню естетичної культури студентів через свідомий вибір видів діяльності в межах культурно-естетичного середовища ВНЗ. Сприяють ґрунтовній професійній підготовці в комплексі з формуванням естетичної культури майбутніх фахівців-філологів інтегровані практичні заняття, компаративне вивчення української і зарубіжної літератури. Спеціальний курс «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури», розроблений нами, має системний характер засвоєння студентами світоглядних та естетичних відкриттів митців різних епох.

Ключові слова: естетична культура, педагогічна система, партнерське спілкування, тренінги, інтегровані практичні заняття, естетичні проекти, порівняльне літературознавство.

Одним із важливих завдань сучасної освіти є формування всебічно розвиненої людини, яка б вільно почувалась у будь-якому культурному середовищі, зберігаючи національні традиції і водночас відчуваючи причетність до європейської спільноти. Розуміючи, що метою вищих освітніх закладів є надання професійних знань, умінь та навиків, робимо наголос на необхідності засвоєння студентами загальнолюдських цінностей через формування естетичної культури, яка є складовою частиною професійної культури, толерантності, духовності, бачення кожним краси та гармонії світу. Підвищення духовного рівня суспільства, вдосконалення його естетичної культури, подолання девальвації соціальних і моральних цінностей – магістральний шлях до подолання проявів кризи особистості.

Прагнення до краси у професійній діяльності піднімає фахівця над буденністю, спонукає до несподіваних рішень, що збагачують світ. Незамінним складником процесу формування естетичної культури є художня література як мистецтво слова, яке потребує, у свою чергу, грамотного й підготовленого до його сприйняття спеціаліста-філолога. Педагоги-класики А. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. розробляли теоретичні засади та створювали в практичній діяльності реальні педагогічні умови для розвитку естетичного сприйняття світу, естетичного смаку та культури поведінки особистості, наголошуючи, що духовна краса, високі естетичні почуття стоять на заваді напруженню, конфліктам, непорозумінням. Необхідність узгодження професійної підготовки з формуванням естетичних смаків та ідеалів молоді розглядають і сучасні українські дослідники: М. Євтух, І. Зязюн, М. Киященко, Г. Шевченко. У своїх дослідженнях Н. Волошина, Л. Джигун, Б. Козарський, Н. Миропольська, Т. Мороз, В. Халін та ін. Провідне місце у підвищенні естетичної культури, крім інших видів мистецтва, вони надають художній літературі. І. Зязюн наголошує, що студенти можуть виявляти відповідну мотивацію до підвищення своєї естетичної культури, розуміння сутності і значення тих якостей, які їм потрібно здобути у процесі професійної підготовки в разі успішного засвоєння предметів літературного циклу [2].

Спираючись на основні елементи теорії естетичного виховання студентів, розроблені у працях окремих дослідників (В. Бутенко, Г. Ващенко, М. Верб, Л. Коваль, Б. Неменський, В. Разумний, О. Рудницька, В. Скатерщиков, Т. Цвелих та ін.) та на питання естетичного виховання особистості шляхом взаємопов'язаного вивчення літератур (В. Бабенко, Н. Волошина, Н. Миропольська, Г. Шевченко та ін.), вважаємо, що діагностична, навчальна, практична й виховна сфери діяльності студентів ВНЗ повинні відбуватися в комплексі. У центрі уваги такої роботи викладачів і студентів мають знаходитися питання формування естетичної культури. «Ціннісне ставлення до естетичної культури як духовно-функціонального творення особистості має емоційно забарвлений характер, інтелектуальну спрямованість, а також пов'язане з певними діями та способами поведінки» [1, с. 18].

Для впровадження педагогічної системи формування естетичної культури студентів у процесі навчання літератури пропонуємо оптимальні форми роботи на різних етапах навчання у ВНЗ. Великого значення надаємо вивченню стану сформованості естетичної культури та визначенню спрямувань і прагнень студентів до самовдосконалення і самореалізації. Узгоджуємо формування естетичної культури зі складниками процесу формування навичок майбутньої професійної діяльності, оскільки відзначаємо взаємопов'язаність росту естетичної культури з високим рівнем інтелектуального та наукового рівня молоді людини.

Мета статті – описати складники експериментальної роботи із впровадження педагогічної системи формування естетичної культури студентів у процесі навчання літератури.

Вихідними принципами формування естетичної культури вважаємо спрямованість діяльності студентів на досягнення конкретної мети, розвиток інтересу до підвищення естетичного та інтелектуального рівня, прагнення до самовдосконалення та самореалізації в аудиторній та позааудиторній діяльності. При цьому вагоме місце займає технологічно-методологічний компонент, що об'єднує використання вітчизняного та зарубіжного досвіду з питання формування естетичної культури, а також розроблене нами навчально-методичне забезпечення дисципліни «Історія зарубіжної літератури», теоретичні положення власної педагогічної системи, співпрацю з культурно-естетичним середовищем навчального закладу, планування та корекцію спільної роботи з його основними підрозділами. Головним в нашій системі вбачаємо не нав'язування певних шляхів досягнення мети, а сприяння формуванню у студентів внутрішнього бажання випробувати себе, пізнати більше, запропонувати власні проекти, власне бачення вирішення навчально-естетичної проблеми. В. Томашевським слушно зазначено, що «естетична культура особистості належить до духовно-функціональних утворень, які можуть здійснювати саморегуляцію, вносити певні зміни» [4, с. 79].

Систематично організовуємо тренінги для підготовки до естетичної практики – самореалізації через обраний вид естетичної діяльності. Вони допомагають студентам усвідомити себе готовими до такої роботи. Завдання тренінгів – керувати становленням естетичної культури через свідомий вибір студентами виду діяльності в межах культурно-естетичного середовища ВНЗ, залучення набутих інтелектуальних та культурологічних знань у цій діяльності. Серед головних завдань викладача – створення умов та визначення шляхів естетичного зростання обдарованих студентів, сприяння розумінню ними значення становлення власного іміджу, відповідальності за обрану справу, подолання труднощів, які виникають у процесі самореалізації під час виконання різноманітних групових та індивідуальних проектів. Тренінги сприяють естетичному й творчому зростанню студента, дають можливість аналізувати досягнення та справитися з невдачами. У процесі проведення тренінгів нами використовуються такі форми групової роботи: партнерське спілкування та обговорення планів реалізації естетичних проектів, групові дискусії, аналіз досягнень та помилок. Набуває значення індивідуальна робота: психологічні тренінги у формі бесід, ділових ігор, тест-анкет, консультацій, знайомство зі сторінками читацьких щоденників. Така робота спрямована на актуалізацію студентами творчого та естетичного потенціалу через змістовний аналіз власної діяльності. Наприклад, у межах індивідуального тренінгу перед підготовкою до інсценування уривків роману М. Кундери «Невиможна легкість буття» як складників навчальної лекції (творчий звіт) заповнюємо тест-анкети. Питання, на які має відповісти студент, дають йому можливість обдумати свій внесок у спільну справу, бути співавтором і партнером викладача в роботі над підготовкою спектаклю. Відзначаємо, що в результаті такої роботи у студентів з'явилися нові ідеї, прагнення розвивати свої здібності, здатність співвідносити власний досвід із чужим, вироблялися навички самопізнання.

Плануємо тренінги як чотири групових заняття і, за потребою, індивідуальних, що проводяться за визначеним розкладом.

Орієнтовні теми тренінгових групових занять.

1. Перше заняття – ознайомлення учасників з метою та завданнями тренінгу, визначення готовності студентів до естетичної практики (анкетування, обговорення тематики естетичних проектів).

2. Друге заняття присвячуємо розвитку комунікативних умінь та усвідомленню свого внеску в спільну справу. Використовуємо ділову гру «Аналіз ситуації» як технологію колективно-групового вирішення поставленого завдання. Вона вимагає вміння вносити пропозиції і вирішувати конкретні завдання, аналізувати факти, виявляти важливі й другорядні обставини, приймати відповідні рішення. Пропонуються ситуації творчого й організаційного характеру. Наприклад, надійшла пропозиція від культурно-естетичного центру ВНЗ підготувати ювілейний вечір до дня народження Анни Ахматової спільно з працівниками обласного музею «Літературна Хмельниччина». Студенти по черзі вносять свої пропозиції щодо плану заходу. Технологія ділової гри вимагає створення атмосфери пошуку, невимушеності, виявлення можливих варіантів вирішення запропонованого завдання. Серед студентів лунають пропозиції вивчити матеріали меморіального музею Анни Ахматової в селі Слобідка-Шелехівська Деражнянського району Хмельницької області, запросити на ювілейні торжества літературознавців, поетів, підготувати музичний та відеосупровід заходу, декламацію поезій як авторських, так і власних, присвячених поетесі, організувати виступи з фрагментами дослідницьких робіт на тему «Поділля у творчості Анна Ахматової». Цікавою видалася думка відтворити атмосферу початку ХХ століття, коли жила й творила поетеса, костюмами, музикою, організувати чаювання.

3. На третє заняття тренінгу, яке визначаємо як тематичне, запрошуємо студентів для роботи за інтересами в творчих групах: літераторів, музикантів, знавців поезії, класичної музики, живопису, архітектури, краєзнавців. За імпровізованими круглими столами студенти діляться творчими знахідками, прочитаним, кожна група демонструє презентації. Заняття тренінгу краще проводити у формі літературно-мистецької вітальні, коли створюється відповідна камерна атмосфера, звучить класична музика, і всі мають можливість у повній мірі розкрити свій талант.

4. На четверте заняття «Творчий звіт» запрошуємо студентів-поетів, декламаторів, акторів, науковців. Презентуємо «готовий продукт»: літературно-музичну композицію, «битву поетів», виставу за сторінками літературних творів. Такі заняття надихають багатьох майбутніх поетів, письменників, літературознавців, керівників гуртків чи студій, акторів, режисерів тощо.

Робота студентів під час тренінгу має глибоке наукове, естетичне, культурологічне наповнення. Його фрагменти стали матеріалом для лекційних і практичних занять у різних академічних групах, куди були запрошені учасники тренінгу. В основі тренінгів – спільна зацікавленість, можливість самореалізації, високий рівень сформованості естетичної культури студентів.

Разом з викладачами дисципліни «Історія української літератури» доцільно в контексті формування естетичної культури проводити інтегровані практичні заняття. Так, опановуючи тему «Реалізм як провідний літературний напрям в українській і зарубіжній літературі XIX століття», звертаємо увагу на основні естетичні принципи зображення дійсності письменників-реалістів: типовість, історизм, раціоналізм, психологізм. За інноваційними технологіями, представленими в Технологічних картах вивчення теми, аналізуємо соціально-психологічні романи з притаманною їм системою пріоритетів, естетикою, поетикою, лінгвокультурологічними концептами. Доцільно організувати цікаву для студентів форму перевірки знань, наприклад, брейн-ринг, на якому виробляється увага до тексту твору: студенти визначають авторські лінгвокультурологічні концепти, художні прийоми у змалюванні персонажів, шукають цитатні характеристики. Така робота має естетичний складник: працюючи з текстами творів, студенти відчувають красу слова, глибину авторської думки, осягають секрети майстерності митців. Інтегровані заняття слід планувати й проводити в групах, де викладаються дисципліни «Ономастика», «Лінгвокультурологія», «Семіотика», оскільки поєднання декількох дисциплін під час роботи над літературним твором збагачує кругозір студентів, розширює їх розуміння прекрасного в літературному творі.

Для студентів четвертого курсу в межах нашої педагогічної системи створено спецкурс «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури», який опосередковано пов'язує з формуванням естетичної культури майбутнього фахівця-філолога. Форми й методи вивчення художньої літератури в межах спецкурсу мають системний характер. Навчальний посібник до спецкурсу спрямований на вивчення знакових творів світової літератури, які несуть у собі естетичне наповнення конкретної доби та літературного напрямку, віддзеркалення світоглядних та естетичних переконань письменників. Наш посібник також стане в нагоді майбутнім вчителям-практикам під час викладання інтегрованого курсу «Література», оскільки в ньому представлено сучасні підходи до вивчення світового літературного процесу.

Зміст лекцій спецкурсу «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури» дає можливість студентам опанувати складні мистецькі процеси та естетичні відкриття, знайомить їх з формуванням естетичних традицій, що визначили розвиток духовного буття народів. Перелік запропонованих тем має системний і послідовний характер: естетика античності, зміна світоглядних та естетичних систем в добу бароко, естетичні концепції класицизму та Просвітництва, естетика романтизму, естетико-художні здобутки доби реалізму, естетика модернізму, структурний переворот в естетичній свідомості представників літератури постмодернізму. Студенти мають можливість виявляти лінгвокультурологічні концепти, рецепцію образів та сюжетів у сучасних літературних творах, типологічну спорідненість творів української та зарубіжної літератури, основні естетичні принципи доби в літературних творах, своєрідність вирішення письменниками морально-етичних проблем.

У межах спецкурсу нами акцентовано увагу на основній функції художнього твору – естетичній. Глибину розуміння естетичних аспектів художньої літератури підсилює запроваджена нами методологія порівняльного літературознавства. Пропонуючи компаративне вивчення творів зарубіжної та української літератури, дотичних за тематикою, світоглядними та естетичними позиціями авторів, формуємо культурний простір для виявлення національної художньої свідомості й естетичних традицій в українській літературі, озброюємо студентів різноманітними способами художньо-образного моделювання дійсності, включаємо їх у творчий діалог літератур світу. Вважаємо, що саме за умови компаративного вивчення творів літератури естетичне відкриває нові аспекти, цим самим заострює грані людської життєтворчої енергії. «Людина, яка здатна правильно розуміти і цінувати прекрасне, стає багатшою духовно, чистішою морально, вона глибше відчуває і переживає, щедро віддає себе людям» [3, с. 4].

Висновки та перспективи подальших розвідок. У статті охарактеризовано елементи впровадження педагогічної системи формування естетичної культури студентів у процесі навчання літератури. Вони акумулюють у собі як прогресивні надбання світової педагогічної думки, сучасний педагогічний досвід, так і наші напрацювання, що пройшли практичну перевірку і показали позитивні результати. Головне, як свідчить отриманий досвід, бути односторонніми й співавторами зі студентами у спільних справах, дати можливість молодим людям розкрити себе й відчути потребу в самовдосконаленні й самореалізації. У перспективі плануємо вивчення шляхів співпраці студентів з культурно-естетичним середовищем ВНЗ.

Використана література:

1. Бутенко В. Г. Культурологічні аспекти формування естетичної свідомості учнівської і студентської молоді / В. Г. Бутенко // Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 17–20.
2. Зязюн І. А. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
3. Овсянников М. Ф. История эстетической мысли / М. Ф. Овсянников. – Москва : Высшая школа, 1984. – 336 с.
4. Томашевський В. Педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах / В. Томашевський // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2017. – Вип. 2. – С. 76–81.

References:

1. Butenko V. H. (2003). Kulturologichni aspekty formuvannya estetychnoi svidomosti uchnivskoi i studentskoi molodi [Culturological aspects of esthetic consciousness formation of pupils' and students' youth]. *Pedahohichni nauky, Kherson State University*, 34, 17-20 (ukr).
2. Ziaziun I. A. (2006). *Mystetstvo u rozvytku osobystosti: [monograph]* [Art in personality's development: [monograph]]. Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 224 (ukr).
3. Ovsjannikov M.F. (1984). *Istoriya jesteticheskoi mysli* [History of aesthetical thought]. Moscow : Vysshaja shkola, 336 (rus).
4. Tomashevs'kyi V. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannya estetychnoi kul'tury maybutnikh dyzayneriv u vyshchikh navchal'nykh zakladakh* [Pedagogical conditions of the aesthetical culture formations of future designers in High school]. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka*, Vyp. 2, 76-81 (ukr).

Папушина В. А. Пути внедрения педагогической системы формирования эстетической культуры студентов в процессе изучения литературы

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному высшему образованию по вопросам формирования всесторонне развитой личности выпускника вуза, в статье предложены эффективные пути внедрения педагогической системы формирования эстетической культуры. В центре исследования – использование возможностей изучения художественной литературы в процессе духовного совершенствования личности. Выяснив состояние сформированности эстетической культуры студентов-первокурсников, направляем их деятельность на самореализацию и самосовершенствование. При изучении дисциплины «История зарубежной литературы» исходным принципом определяем деятельность студентов на пути достижения поставленной цели, как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. На основании технологического-методологического компонента формируем у студентов собственное видение решения учебно-эстетической проблемы. Организованные с этой целью тренинги помогают становлению эстетической культуры студентов через сознательный выбор видов деятельности в рамках культурно-эстетической среды вуза. Способствуют основательной профессиональной подготовке в комплексе с формированием эстетической культуры будущих специалистов-филологов интегрированные практические занятия, компаративное изучение украинской и зарубежной литературы. Специальный курс «Эстетические аспекты зарубежной и украинской литературы», разработанный нами, имеет системный характер процесса овладения студентами мировоззренческими и эстетическими открытиями художников разных эпох.

Ключевые слова: эстетическая культура, педагогическая система, партнерское общение, тренинги, интегрированные практические занятия, эстетические проекты, сравнительное литературоведение.

Papushina V. A. Ways of a pedagogical system introducing for forming the aesthetic culture of students in the process of literature teaching

This article proposes effective ways of introducing a pedagogical system for the formation of students' aesthetic culture according to the requirements to the modern high school in questions of the formation of many-sided person and the improvement of the aesthetic culture of a graduate of a higher educational institution. Classical educators and modern researchers offer different vision of increasing the level of aesthetic culture. Using the possibilities of teaching of the fiction in the process of spiritually functional creation of personality is at the center of our research. Found out the level of the aesthetic culture formation of first year students, we direct their activities to increase it with the aim of self-realization and self-improvement. During the study of the "History of Foreign Literature" the initial principles are the students' activities to achieve the goal in both class and out-of-class work. On the basis of the technological-methodological component, we form the students' own vision of the solution of the educational-aesthetic problem. The trainings were organized for the purpose to help students in formation of aesthetic culture through the conscious choice of activities within the cultural and aesthetic environment of an institution of higher education. Integrated practical classes and comparative study of Ukrainian and foreign literature contribute largely to the vocational training of future philologists. The special course "Aesthetic Aspects of Foreign and Ukrainian Literature" developed by us has a systemic character of students' learning of educational and aesthetic discoveries of artists of different periods.

Key words: aesthetical culture, pedagogical system, communication partnership, trainings, integrated practical classes, aesthetical projects, comparative literature study.

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА КРИМІНАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ У 20-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проводиться дослідження історичного факту становлення та розвитку вітчизняної нормативно-правової бази кримінальної відповідальності неповнолітніх правопорушників. Проаналізовано деякі законодавчі акти, які забезпечували функціонування системи соціального виховання та врегулювання протиправної поведінки підлітків. Визначено створення спеціалізованих установ за типом реформаторіумів та землеробних колоній, в яких здійснювалося соціальне виховання неповнолітніх.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, кримінальна відповідальність, протиправна поведінка, соціальне виховання, виправні заклади.

Революція, що пройшла в Російській імперії в 1917 році, ознаменувала для України новий період розвитку інституту юридичної відповідальності загалом та неповнолітніх зокрема.

З моменту проголошення незалежності УНР (1918) та в перші роки керівництва радянської влади в нашій країні врівноваженої системи кримінальної відповідальності неповнолітніх не було. Вищим керівництвом було проголошено про відмову від кримінальної відповідальності дітей. Це пояснювалось тим, що загальні мотиви до скоєння злочинів дітьми були у формі масової безпритульності та бідності неповнолітніх. Неповнолітні, що скоїли злочин, характеризувалися великою соціальною занедбаністю та входили до категорії морально дефектних дітей. Тому потрапляли разом з іншими дітьми до дитячих будинків загального утримання і, на жаль, негативно впливали на своїх однолітків. Почуття безвідповідальності серед дітей розповсюджувалось і, як наслідок, призводило до збільшення порушень дисципліни, втеч та нових правопорушень.

Таким чином, від тогочасного суспільства вимагалась розробка окремої категорії кримінального законодавства стосовно «справ про злочини неповнолітніх» із впровадженням заходів соціально-виховного характеру та покаранням означеної категорії дітей.

Першим кроком до встановлення нормативно-правової бази та врегулювання правопорушень неповнолітніх є прийняття декрету Ради Народних Комісарів (далі – РНК) від 14 січня 1918 р. «Про комісії для неповнолітніх». У цьому документі вказувалося, що «суди й тюремне ув'язнення для малолітніх і неповнолітніх скасовуються, а справи про неповнолітніх до 17 років, помічених у діяннях суспільно небезпечних, передаються до комісії для неповнолітніх» [9, с. 21].

Не можемо не зазначити те, що на розвиток законодавства УРСР впливала радянська влада та РСФСР. Кримінальне право РСФСР від 2 грудня 1919 року, яке введено на території України 4 серпня 1920 р., в п. 13 передбачало, що неповнолітні до 14 років не підлягають суду і покаранню, до них застосовуються лише виховні заходи. Такі ж заходи застосовуються до осіб від 14 до 18 років, «діючих без розуміння». Якщо ж вони «діють із розумінням», тобто усвідомлюючи суспільну небезпеку своїх дій, то можливі заходи кримінального покарання [9, с. 22].

Декретом «Про відповідальність неповнолітніх» від 12 червня 1920 р. передбачалось застосування до неповнолітніх медико-педагогічних заходів замість каральних і розподіл дітей комісіями у справах неповнолітніх у пристосовані для цього лікувально-виховні заклади [6, с. 179].

Перші декрети РНК УРСР (від 12 червня 1920 р. та від 21 червня 1921 р.) давали можливість обговорювати справи притягнених неповнолітніх до кримінальної відповідальності. Виконували це комісії у справах неповнолітніх (крім вікової категорії дітей від 17 до 18 років, які обвинувачувалися у злочинах та бандитизмі) [4]. Проте Декрет не визначав протиправні діяння та відповідні міри, що повинні були застосовуватися у відношенні неповнолітніх правопорушників.

19 червня 1920 року спеціально вповноваженими відомствами – «Наркомпросом», «Наркомздравом» та «Наркомюстом» було видано «Інструкцію комісіям у справах неповнолітніх», в якій пояснювалося, що може бути приводом для передачі справи неповнолітнього до суду [5, с. 75–76]. Це було можливо в дуже рідкісних випадках, наприклад, у разі наполегливих рецидивів, систематичних втеч з дитячих будинків, явної небезпеки для суспільства, внаслідок скоєння таких злочинів, як вбивство, тяжкі поранення, зґвалтування та деяких інших. Крім того, Інструкція містила перелік заходів, які могла застосовувати комісія. До них належали:

- бесіди, зауваження;
- залишення на волі під наглядом батьків, родичів;
- призначення на ту чи іншу роботу;
- направлення до школи;
- відправка на батьківщину;

– розміщення дитини в дитячий будинок або в одну з лікувально-виховних колоній і установ (переведення до колонії не було кримінальним покаранням, а розглядалось як медико-педагогічний захід, що застосовувався комісіями у справах неповнолітніх);

– направлення дитини до спеціальних ізоляційних відділень, психіатричних установ.

Проводячи аналіз кримінального законодавства перших років радянської влади, маємо відзначити нелогічність у вирішенні питань кримінальної відповідальності неповнолітніх. У період становлення правових відносин йшов пошук найбільш ефективних методів урегулювання проблеми дитячої злочинності, але не було внесено ясності в питання притягнення до кримінальної відповідальності неповнолітніх. Залишалося багато невіршених питань, які вимагали серйозного доопрацювання. Незмінним лише залишалося прагнення зменшити вплив покарання на неповнолітніх правопорушників.

На I-му з'їзді завідуючих губернських каральних відділків, який відбувся у 1920 році, було визнано ненормальним та аморальним утримання неповнолітніх у загальних місцях позбавлення волі разом із дорослими. Тому кримінальна відповідальність щодо неповнолітніх «карального» характеру була замінена на виховання шляхом ізоляції від шкідливого оточення або призначення означеної категорії дітей в якості відбування покарання у трудових будинках.

Правовою основою виховної роботи у виправних закладах для неповнолітніх правопорушників був декрет РНК від 30 червня 1920 р. «Про передачу Народному комісаріату просвітництва культурно-просвітницької роботи в місцях позбавлення волі». У ньому відмічалася необхідність узгодженості педагогічної діяльності з різними сторонами пенітенціарного режиму в місцях позбавлення волі [3, с. 37–40].

Цей Декрет було положено в основу розробки документу про просвітницьку роботу в місцях позбавлення волі для неповнолітніх правопорушників. У документі вказувалося: «Усі ті вічні культурні цінності, які зберігаємо ми від попередніх епох, і те нове, що створюється в області просвітництва в ході революції, повинно стати надбанням засуджених» [1, с. 13].

У цьому ж році, 15 листопада було прийнято «Положення про загальні місця ув'язнення», в якому наголошувалося на тому, що навчання в школі є обов'язковим для всіх засуджених. Успішне засвоєння навчальних дисциплін вважалося важливим показником виправлення підлітка, що враховувалося під час вирішення питання про звільнення чи надання пільг [7, с. 149–150].

Але зазначені положення та декрети були малоєфективними та на практиці щодо врегулювання проблеми злочинності неповнолітніх суттєвих результатів не дали. Кримінальної відповідальності не підлягала переважно більша кількість важковиховуваних дітей. Не враховувалися такі чинники, як психічний стан неповнолітнього, особливості його моральної поведінки та інші індивідуальні дефекти.

У 1922 році, замість зазначених вище декретів, було прийнято кодифіковане законодавство як ознака розвитку кримінальної системи нової молоді країни. Статтею 11 Кримінального кодексу УРСР 1922 р. визначалося незастосування покарань до малолітнього злочинця, який не досяг 14 років, а також до неповнолітніх у віці від 14 до 16 років, якщо Комісією у справах неповнолітніх буде визначено можливим обмежитися заходами медико-педагогічного впливу [10, с. 11].

Засудження неповнолітніх до позбавлення волі передбачалося КК УРСР 1922 року, але не було пояснено, де саме неповнолітні повинні були відбувати покарання. У процесі розвитку кримінально-відповідальної бази це зазначається ст. 25 Виправно-трудоного кодексу УРСР 1925 року, де в якості місць перебування для неповнолітніх, що скоїли злочини, передбачалися спеціалізовані заклади – трудові будинки або реформаторіуми для дітей [8].

Відповідно до ст. 198 реформаторіуми визначалися як виховні установи для важковиховуваних неповнолітніх правопорушників, що організовувалися на принципі правильного поєднання примусового режиму та обмеження волі з культурно-освітньою роботою. Перед цими закладами ставилося за мету навчити неповнолітніх правопорушників видам кваліфікованої праці, розширити їх розумовий кругозір шляхом загального та професійного навчання, створити з них самостійних громадян, які усвідомлюють свої права та обов'язки, дати їм фізичне виховання й оздоровити їх за допомогою гімнастики, спорту та гігієни. Таким чином, ВТК УРСР передбачав такі напрями виховної роботи з неповнолітніми правопорушниками: трудове, правове та фізичне виховання [3, с. 38].

Наступним етапом розвитку законів щодо неповнолітніх злочинців є прийняття Постановою ВЦВК УРСР 8 червня 1927 р. нового Кримінального кодексу (далі – КК) (введений в дію з 1 липня 1927 року).

Новий КК УРСР виявився більш гуманним, ніж попередній та був спрямований на організацію виховного і перевиховного процесу. Так, відповідно до нової нормативно-правової системи, до дітей віком від 14 до 16 років застосовувались заходи медико-педагогічного характеру, а у випадку неможливості їх застосування такі неповнолітні підлягали судово-виправним заходам. Стаття 24 називала медико-педагогічні заходи соціального захисту, які обов'язково застосовувалися до малолітніх та могли на розсуд суду застосовуватися і до неповнолітніх. До них, відповідно, належали такі: встановлення опіки; віддання неповнолітніх на піклування батькам, родичам або іншим особам, а також установам і організаціям; поміщення до спеціальних закладів. Цікаво, що перед медико-педагогічними заходами соціального захисту ставилися такі ж цілі, що й перед кримінальним покаранням (ст. 8 КК УРСР 1922 р., ст. 6 КК УРСР 1927 р.) [3, с. 38].

У Кримінальному кодексі УРСР 1927 р. передбачалося:

1) особи, які не досягли 14-річного віку, не підлягають покаранню, до них можуть застосовуватися лише заходи медико-педагогічного характеру;

2) обов'язкове пом'якшення покарання неповнолітнім – у віці від 14 до 16 років – наполовину, а неповнолітнім у віці від 16 до 18 – на третину;

3) незастосування до неповнолітніх вищої міри покарання.

Слід зазначити, що на відміну від КК УРСР 1922 р., КК УРСР 1927 р. більш диференційовано підходив до кримінальної відповідальності неповнолітніх. Положення останнього були більш ліберальними, оскільки передбачали основними заходами впливу на неповнолітніх заходи медико-педагогічного характеру, розширюючи при цьому і сферу їх застосування [1, с. 48]. Більш того, у КК УРСР 1927 року вперше було запроваджено кодифікацію адміністративного права. Цікавим буде відмітити те, що в інших республіках СРСР такого не передбачалося.

Використана література:

1. Алексеева О. В. Суб'єкти адміністративної відповідальності за неправомірні дії неповнолітніх : дис. ... кандидата юридичних наук : 12.00.07 / Алексеева О. В. – Київ, 2016. – 205 с.
2. Астеміров З. А. Трудовая колония для несовершеннолетних / З. А. Астеміров. – Москва : Юридическая литература, 1969. – 120 с.
3. Еволюція правового закріплення та регулювання проведення виховної роботи з неповнолітніми засудженими до позбавлення волі в Україні 1918-1935 рр. : зб. наук. пр. / Міжнародний гуманітарний університет; за ред. Т. С. Ківалова. – Одеса, : Серія «Юриспруденція», 2014. – № 9-2. – Том 1. – 204 с.
4. Збірник узаконень та розпоряджень Всеукраїнського революційного комітету УРСР. – Харків, 1920. – № 15. – 281 с.
5. Инструкция комиссиям по делам о несовершеннолетних: Постановления НКП, НКЗ и НКЮ от 19 июня 1920 г. (извлечение) // Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР (1917-1952 гг.); под ред. И.Т. Голякова. – Москва : Юрид. лит., 1953.
6. Михайленко П. П. Борьба с преступностью в Украинской ССР : в 2-х т. / П. П. Михайленко. – Киев : РНО при МООН УССР, 1966. – Том 1. – 1917–1925 гг. – 831с.
7. Педагогика и политико-воспитательная работа с осужденными / В. И. Акумов, Ю. В. Гербеёв, В. Е. Гмурман и др.; под ред. Ю. В. Гербеёва. – Рязань : Изд-во РВШ МВД РФ, 1985. – 359 с.
8. Поправно-трудоу кодекс. – Вінниця : Вид-во Поправно-трудоу відділу НКВС УСРР, 1926. – 146 с.
9. Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР 1917–1952 гг. / под ред. И. Т. Юлякова. – Москва : Госюриздат, 1953. – 463 с.
10. Уголовный кодекс УССР (с изм. и доп. по 1 ноября 1924 г.). – Харьков : Юрид. изд-во Наркомюста УССР, 1925. – 104 с.

References:

1. Alyeksyeyeva O. V. Sub'yekty administratyvnoyi vidpovidal'nosti za nepravomirni diyi nepovnolitnikh : dys. ... kandydata yurydychnykh nauk : 12.00.07 / Alyeksyeyeva Ol'ha Vasylivna. – Kyiv, 2016. – 205 s.
2. Astemyrov Z. A. Trudovaya kolonyya dlya nesovershennoletnykh / Z. A. Astemyrov. – Moskva : Yurydycheskaya lyteratura, 1969. – 120 s.
3. Evolyutsiya pravovoho zakriplennya te rehulyuvannya provedennya vykhovnoyi roboty z nepovnolitnimy zasudzhenymy do pozbavlennya voli v Ukraini 1918-1935 rr. : zb. nauk. pr. / Mizhnarodnyy humanitarnyy universytet; [za red. T. S. Kivalova]. – Odesa : seriya Yurysprudentsiya, 2014, № 9-2, Tom 1, – 204 s.
4. Zbirnyk uzakonen' ta rozporyadzen' Vseukrayins'koho revolyutsiynoho komitetu URSR. – Kharkiv, 1920. – № 15, 281.
5. Ynstruktsyya komysyyam po delam o nesovershennoletnykh: Postanovlenyya NKP, NKZ y NKYu ot 19 yunyua 1920 h. (yzvlechenye) // Sbornyk dokumentov po ystoryu uholovnoho zakonodatel'stva SSSR y RSFSR (1917–1952 hh.) [pod red. Y. T. Holyakova] – Moscow : Yuryd. lyt., 1953.
6. Mykhaylenko P. P. Bor'ba s prestupnost'yu v Ukrainyskoy SSR : v 2-kh t. / P.P. Mykhaylenko. – Kyiv : RNO pry MOOP USSR, 1966. – T. 1., 1917–1925 hh. – 831s.
7. Pedahohyka u polytyko-vospytat'sl'naya rabota s osuzhdennymy / [V. Y. Akumov, Yu. V. Herbeev, V. E. Hmurman y dr.]; pod red. Yu. V. Herbeeva. – Ryazan' : Yzd-vo RVSh MVD RF, – 1985., – 359 s.
8. Popravno-trudovyy kodeks. – Vinnytsya : Vyd-vo Popravno-trudovoho viddilu NKVS USRR, 1926. – 146 s.
9. Sbornyk dokumentov po ystoryu uholovnoho zakonodatel'stva SSSR y RSFSR 1917–1952 hh./podred. Y. T. Yulyakova. – Moscow : Hosyuryzdat, 1953. – 463 s.
10. Uholovnyy kodeks USSR (s yzm. y dop. po 1 noyabrya 1924 h.). – Kharkiv : Yuryd. yzd-vo Narkomyusta USSR, 1925. – 104 s.

Plisko E. Yu. Правовые основы функционирования социального воспитания и уголовной ответственности несовершеннолетних правонарушителей в Украине в 20-х годах XX века

В статье проводится исследование исторического факта становления и развития отечественной нормативно-правовой базы уголовной ответственности несовершеннолетних правонарушителей. Проанализированы некоторые законодательные акты, которые обеспечивали функционирование системы социального воспитания и урегулирования противоправного поведения подростков. Отмечено создание специализированных учреждений по типу реформаториумов и земледельческих колоний, в которых осуществлялось социальное воспитание несовершеннолетних.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, уголовная ответственность, противоправное поведение, социальное воспитание, исправительные учреждения.

Plisko Ye. Yu. Legal framework of the functioning of social education and criminal responsibility of minors in Ukraine in the 20th years of the XX century

The article studies the historical fact of the formation and development of the domestic legal framework for the criminal responsibility of juvenile offenders. Some legislative acts that ensured the functioning of the system of social education and the settlement of the illegal behavior of adolescents were analyzed.

Key words: juvenile delinquents, criminal responsibility, unlawful behavior, social education, correctional facilities.

УДК 378:331.45

Повстин О. В.

ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано функціонування системи професійної підготовки співробітників органів та підрозділів служби цивільного захисту України, яка сформувалась з метою реалізації на загальнодержавному рівні безперервної й ефективного комплектування особовим складом підрозділів, покликаних запобігати й ліквідовувати надзвичайні ситуації різноманітного характеру. Така система охоплює допрофесійну підготовку, діяльність навчальних закладів різних рівнів, а також передбачає підвищення кваліфікації фахівців у галузі цивільного захисту. Провідне місце в цій системі належить вищим навчальним закладам, які тісно пов'язані з динамікою суспільного розвитку, гнучко реагують на зміни соціального замовлення, потреби галузі безпеки людини, запиту курсантсько-студентського середовища. Досліджено практику підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ВНЗ України, обґрунтовано її переваги та виявлено недоліки з метою в подальшому запропонувати шляхи їх усунення.

Ключові слова: безпека людини, освіта, професійна підготовка, професійна адаптація, цивільний захист, компетентність.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини здійснюється у ВНЗ ДСНС України і регламентується низкою затверджених нині нормативно-правових документів [13], які визначають основні напрями практичної організації всіх аспектів службової діяльності в ДСНС України. Ключовим є реформування системи цивільного захисту та підвищення її спроможності щодо виконання у взаємодії з іншими складниками державного сектору безпеки й оборони завдань із протидії загрозам національній безпеці та життєдіяльності кожного громадянина. Провідна мета реформування системи ДСНС України полягає у створенні апарату управління сучасного типу, який зможе застосувати новітні технології (соціальні, інформаційні, управлінські та ін.). У підмурівок політики реформування покладено новий курс на розвиток єдиної державної системи цивільного захисту, який передбачає виконання низки стратегічних завдань, що стосуються: модернізації організаційно-штатної (кадрової) структури, забезпечення ефективності державного управління у сфері цивільного захисту, вдосконалення системи реагування на надзвичайні ситуації, підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців у галузі безпеки людини з питань цивільного захисту, а також законів і нормативних актів, що становлять правове підґрунтя цивільного захисту населення.

Досвід діяльності підрозділів ДСНС минулих років переконує, що ефективно вирішення нагальних проблем під час ліквідації надзвичайних ситуацій чи їх запобігання, особливо коли йдеться про безпеку людей, неможливе без упровадження управлінських методів інноваційного характеру, зміни стилю керівництва тощо. Це зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини, здатних професійно і грамотно формувати дійові моделі управління в умовах надзвичайних ситуацій [10, с. 6], тобто таких, що володіють достатнім рівнем управлінської компетентності.

Система професійної підготовки співробітників ДСНС, яка склалася в Україні, реалізує на загальнодержавному рівні безперервну й ефективне комплектування особовим складом підрозділів, покликаних запобігати й ліквідовувати всілякі надзвичайні ситуації. Вона охоплює допрофесійну підготовку, діяльність навчальних закладів різних рівнів, а також передбачає підвищення кваліфікації фахівців у галузі цивільного захисту. Провідне місце в цій системі належить вищим навчальним закладам, які тісно пов'язані з динамікою суспільного розвитку, гнучко реагують на зміни соціального замовлення, потреби галузі безпеки людини, запиту курсантів і студентів [4, с. 200]. У цих навчальних закладах проводиться активна робота з розроблення і впровадження у практику професійної підготовки нових підходів щодо формування й розвитку необхідних компетентностей майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Грунтовні праці, присвячені проблемам професійної підготовки фахівців цивільної безпеки у профільних ВНЗ виконали українські вчені О. Бикова, В. Бут, О. Євсюков, М. Коваль, В. Козлячков, М. Козяр, М. Корольчук, В. Лефтеров, П. Образцов, І. Овчарук, В. Пліско, Ю. Приходько, О. Тімченко та ін. Формування управлінської компетентності в майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки досліджував В. Король. Окремі аспекти управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в контексті професійної адаптації вивчали А. Балицька та В. Покалюк. Більшість науковців зазначають, що для вирішення нагальних проблем у підготовці курсантів і студентів необхідна докорінна перебудова освітнього процесу. Однак проведений нами аналіз свідчить про відсутність науково обґрунтованої педагогічної системи формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Мета статті – дослідити практику підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ВНЗ України і виявити її переваги та недоліки з метою в подальшому запропонувати шляхи їх усунення.

Передусім, пояснимо наше бачення ключового поняття «безпека людини», яке відображає цінність людського життя, її ментальні, соціальні та духовні надбання. Своїми коренями воно так чи інакше торкається практично всіх проблем і аспектів людського буття: світоглядних, психофізіологічних, морально-етичних, релігійно-етнічних, культурних, техніко-технологічних, природних, екологічних тощо [5, с. 3]. Безперечно, безпека людини – поняття складне, багатофакторне та багатогранне. Нині воно охоплює весь комплекс людських відносин у соціальній і виробничій царинах, визначає рівень життя і безпосередньо впливає на основний показник благополуччя населення – індекс людського розвитку [2]. Тематика, що відображає поняття «безпеки людини», розробляється комісіями та інституціями ООН. Ми розглядаємо види безпеки людини, пов'язані з цивільним захистом: пожежна, цивільна, екологічна, інформаційна, соціальна тощо.

Професійна підготовка фахівців у галузі безпеки людини є організованим і цілеспрямованим процесом оволодіння курсантами і студентами знаннями, вміннями і навичками, розвитку їхніх професійно важливих та особистісно-ділових якостей, необхідних для якісного виконання професійної діяльності. Ми переконані, що якість професійної підготовки як освітнього процесу суттєво залежить від характеру педагогічної взаємодії його суб'єктів на всіх етапах навчання. Як освітній процес підготовка фахівців у ВНЗ ДСНС має спрямовуватися на вирішення комплексу завдань, до яких належать:

– навчальні (передбачають формування у курсантів і студентів фундаментальних загальнонаукових і науково-практичних та професійно орієнтованих знань, вироблення вмінь і навичок відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти);

– виховні (спрямовані на розвиток професійно важливих морально-етичних і емоційно-вольових якостей особистості, вироблення усвідомленого мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності в галузі безпеки людини, формування установки на самовдосконалення й самовиховання у професії);

– розвивальні (пов'язані з удосконаленням пізнавальних, фізичних, творчих здібностей та індивідуальних психологічних властивостей курсантів і студентів, які сприятимуть їхній самореалізації у професійній діяльності);

– освітні (полягають у досягненні належного рівня професійної компетентності, що визначає здатність і готовність випускників ВНЗ ДСНС до професійної діяльності в галузі безпеки людини і засвідчує отримання ними необхідного досвіду застосування результатів підготовки в реальних професійних і життєвих обставинах) [12, с. 132–134].

Нині загально визнано, що у професійній підготовці фахівців будь-якого профілю важливу роль відіграє чітка, цілеспрямована організація освітнього процесу, спрямованого на озброєння курсантів і студентів знаннями, вміннями і навичками, які не лише безпосередньо впливають на професійне становлення, а й формують їхнє ставлення до майбутньої професії, до прийдешніх змін у ключових напрямках діяльності в обраній галузі [7]. Це пояснюється тим, що саме навчально-пізнавальна діяльність є провідним інструментом досягнення основних цілей професійної освіти, до яких належать фундаментальна теоретична підготовка та вироблення практичних умінь і навичок застосування одержаних знань для ефективного, самостійного розв'язання складних професійних завдань [8].

Специфіка освітнього процесу у ВНЗ ДСНС України полягає в його спрямованості на формування особистості з конкретними параметрами її посадового призначення після закінчення навчального закладу до певного підрозділу служби цивільного захисту, а також у цільовому характері підготовки курсантів і студентів до виконання професійної діяльності, пов'язаної з ризиком для життя і захистом людей, що наближує її до діяльності співробітників силових структур і відомств [12, с. 120–125]. Проте професійна освіта фахівців у галузі безпеки людини має докорінні відмінності.

Як зауважують науковці та практики, для успішної діяльності фахівців у галузі безпеки людини в сучасних умовах недостатньо лише професійних знань, оскільки сьогодення вимагає науково обґрунтованих управлінських дій керівників підрозділів ДСНС, від результативності яких залежить готовність особового складу до виконання завдань, пов'язаних із порятунком людей у надзвичайних ситуаціях. Під час усього періоду навчання у профільних ВНЗ вони мають безперервно вдосконалювати свою психолого-педагогічну майстерність, яка визначається професійною підготовкою, моральними, психологічними і педагогічними якостями та рівнем володіння педагогічним інструментарієм [9, с. 117].

Зважаючи на це, якісно новим етапом професійного становлення майбутніх фахівців у галузі безпеки людини має стати формування в них управлінської компетентності, що, у свою чергу, об'єктивно потребує забезпечення відповідності змісту та структури підготовки курсантів і студентів ВНЗ ДСНС до їхньої майбутньої організаційно-управлінської діяльності [1, с. 35]. Ключові характеристики цієї діяльності містять Державні (галузеві) стандарти вищої професійної освіти за спеціальностями в галузі безпеки людини. Отже, реалізація мети професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини передбачає стимулювання пізнавальної активності курсантів і студентів ВНЗ ДСНС, спонукування до творчого опанування матеріалу, розвитку професійно важливих особистісних якостей, а також формування управлінської компетентності.

На нашу думку, нині слушно акцентується увага на кадровому та навчально-методичному забезпеченні процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, випереджальному підході до навчання з урахуванням реальних потреб управління в системі ДСНС, а також спрямованості освітнього процесу не лише на опанування курсантами і студентами загальнонауковими, загальнопрофесійними і про-

фесійно орієнтованими знаннями, а й на формування управлінських навичок у галузі безпеки людини. Вважаємо закономірним, що у професійній підготовці фахівців цивільного захисту у ВНЗ ДСНС потрібно цілеспрямовано: формувати в курсантів і студентів управлінські компетентності, залучати науково-педагогічних працівників до участі в удосконаленні освітнього середовища згідно з реальними вимогами професійної діяльності майбутніх фахівців, конструювати освітній процес з урахуванням потреб управління в галузі безпеки людини, що диктуються практикою.

На думку більшості вчених, у суспільстві зростають вимоги до керівників управлінь ДСНС і підрозділів цивільного захисту як інтелектуальної еліти суспільства, ефективних менеджерів, компетентних у галузі безпеки людини. Управління в цій галузі має специфічні особливості, зумовлені змістом, завданнями й умовами діяльності служби порятунку, та значною мірою залежить від різних обставин і особливостей надзвичайних ситуацій. У зв'язку з цим керівникам підрозділів ДСНС доводиться виконувати різні функції: організаційні, мотиваційні, контролюючі тощо та вирішувати різні завдання за напрямками управлінської діяльності (наглядово-профілактична діяльність, реагування на надзвичайні ситуації, робота з персоналом, управління конфліктами, організація колективної діяльності, прийняття рішень тощо). Зважаючи на це, під час навчання та підготовки курсантів і студентів ВНЗ ДСНС до управлінської діяльності використовуються ситуації, які відображають усю її багатогранність і багатоаспектність, потребують не лише управлінського, а й соціально-психологічного, морально-етичного, педагогічного аналізу [10, с. 5–6].

Сутність системи підготовки фахівців у галузі безпеки людини визначають принципи, методи, засоби, форми, технології, процедури, що застосовуються в освітньому процесі. Форми навчання, що з успіхом застосовуються для управлінської підготовки фахівців у ВНЗ ДСНС: лекції-дискусії; спеціалізовані семінари; навчання за індивідуальними або цільовими програмами; стажування під час проходження практики в підрозділах; наставництво з курсантами молодших курсів у НПРЧ; виїзні тематичні заняття (вивчення досвіду); тренінги та ін. До найбільш поширених методів і технологій, які широко застосовуються в навчанні та є високоефективними в досягненні конкретних цілей формування управлінської компетентності курсантів і студентів, відносять [6]: інструктажі; вивчення конкретних ситуацій (кейс-стаді); метод обговорення; ділові та польові ігри; демонстрації та обговорення відеофрагментів і навчальних фільмів; телеконференції; обговорення проєктів, програм; метод «інциденту» (аналіз ситуаційних задач) та ін.

Вивчення організації освітнього процесу в профільних ВНЗ (Національному університеті цивільного захисту України і Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності) засвідчує, що ключовим елементом професійного становлення майбутніх фахівців у галузі безпеки людини суттєвим результатом цього процесу вважається накопичення досвіду професійної діяльності, в тому числі управлінського. Проте практика показує, що часто професійна підготовка фахівців цього профілю не виправдано обмежується лише репродуктивним навчанням (переважно на практичних заняттях, курсах, семінарах тощо), коли курсанти і студенти отримують інформацію в готовому вигляді, а не творчо здобувають її у процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Натомість практика свідчить, що професійна компетентність фахівця-рятувальника визначається не лише зафіксованою в дипломі про вищу освіту кваліфікацією, а передусім має формуватися під час активних навчально-пізнавальних дій курсантів і студентів, збагачуватися і корегуватися у процесі практичного застосування одержаної інформації та нагромадження в такий спосіб професійного досвіду. Вдосконалення системи професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини потребує, передусім, впровадження в освітній процес профільних ВНЗ організаційно-управлінських заходів, серед яких відзначимо:

- заходи з підвищення соціально-психологічної мотивації щодо забезпечення ефективної педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу;
- систематичний моніторинг його перебігу та ефективності; відображення цілей професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини в її завданнях, формах звітності, кількісне і якісне висвітлення її результатів; постійний пошук інноваційних технологій, що сприяють поглибленню суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії з метою підвищення ефективності професійної підготовки;
- регулярне уточнення вимог до якості професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини з урахуванням регіональних особливостей;
- всебічне забезпечення належного рівня професійної підготовленості науково-педагогічних працівників ВНЗ ДСНС [11, с. 13].

Очевидно, що без чітко побудованої організаційної структури, відповідної навчально-методичної бази, а також системи формування управлінської компетентності у процесі професійної підготовки курсантів і студентів у ВНЗ ДСНС, яка всебічно розкривала б її складність, важливість і надзвичайну актуальність для майбутніх фахівців, якісне розв'язання організаційно-управлінських завдань неможливе. Наприклад, у професійній підготовці фахівців цивільного захисту, яка здійснюється у НУЦЗУ, особлива увага приділяється максимальному використанню практики службової діяльності, вивченню складної системи взаємодії посадових структур ієрархічного підпорядкування, міжособистісних відносин на різних вертикальних і горизонтальних рівнях управлінської системи ДСНС, удосконаленню технологій оцінювання готовності курсантів і студентів до професійної діяльності та механізмів їхньої мотивації щодо творчого та якісного її виконання [6]. Науково-педагогічні працівники цього навчального закладу починають формувати управлінські (командирські) якості курсантів і студентів з перших років навчання, залучають їх до роботи в органах студентського

самоврядування, несення бойових чергувань у навчальній пожежно-рятувальній частині, до участі в тактико-спеціальних навчаннях, змаганнях з пожежно-прикладного спорту, ділових іграх тощо. Але переважно це відбувається у процесі виконання майбутніми фахівцями цивільного захисту щоденних службових обов'язків.

Досвід професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД) переконує, що продуктивність і цілісність освітнього процесу залежать від:

- наявності в навчально-методичному забезпеченні не лише структурних, методико-генетичних, а й стійких інтегративних зв'язків;
- чіткої координації, субординації та наступності змісту, організаційних форм, методів, педагогічних технологій на всіх етапах навчання;
- проектування й організації різних видів професійно-екстремальної підготовки з відносно самостійними методичними підсистемами, своєрідними формами, методами і засобами їхньої підготовки до управлінської діяльності;
- налагодження специфічних механізмів управління освітнім процесом, які визначають характер функціонування та розвитку системи підготовки майбутніх рятувальників тощо [4, с. 203].

На нашу думку, в сучасних соціально-економічних умовах організація професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності з урахуванням цих положень потребує впровадження інноваційних педагогічних технологій. Практична доцільність переважної частини їх застосування у ВНЗ ДСНС отримала загальне визнання, однак питання розроблення й удосконалення змістового і технологічного забезпечення потребують подальшого невинного системного та послідовного розвитку в теорії та практиці підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини. Це дасть змогу максимально забезпечити ефективність освітнього процесу у ВНЗ ДСНС України, оскільки створює умови для підготовки нової форми фахівців, що не лише володіють новітніми способами ліквідації надзвичайних ситуацій та їх наслідків і порятунку потерпілих, а й відрізняються належним рівнем управлінської компетентності.

Серед сукупності новітніх педагогічних технологій науковці слушно пропонують у професійній підготовці різних категорій фахівців у профільному ВНЗ звернути особливу увагу на використання двох, на нашу думку, основних:

- технології поетапного формування професійних навичок через розумове усвідомлення своїх дій, яка ґрунтується на педагогічній теорії поетапного формування розумових дій;
- технології проблемного подання професійно орієнтованого навчального матеріалу, в основу якої покладена теорія проблемного навчання [11, с. 12–13].

Застосування першої сприяє постійному розвитку та вдосконаленню професійно важливих якостей особистості, стимулює когнітивний розвиток курсантів і студентів, дає їм змогу свідомо й активно формувати професійну компетентність відповідно до вимог трудової діяльності. Використання в освітньому процесі ВНЗ ДСНС технології проблемного подання навчального матеріалу спрямоване на поглиблення навчально-пізнавальних здібностей і підвищення особистісної мотивації майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, розвиток їхньої самостійності у процесі вирішення управлінських завдань.

Як авторитетно зазначає М. Козяр, багаторічний досвід освітньої діяльності Львівського державного університету безпеки життєдіяльності свідчить про те, що особистісноорієнтований підхід і випереджувальний характер освіти, покладені в основу роботи науково-педагогічного колективу, спроможні задовольнити пізнавальні та професійні запити молоді, використовуючи потужний потенціал створених, апробованих і реалізованих на практиці педагогічних технологій підготовки фахівців до дій у надзвичайних ситуаціях, що активно поширюються та невинно корегуються й удосконалюються [4, с. 200]. Водночас практика переконує, що тісна взаємодія профільних ВНЗ з органами і підрозділами ДСНС, іншими навчальними закладами, в тому числі з Асоціацією коледжів європейської протипожежної служби (EFSCA), створює умови для професійного самовизначення, самореалізації та соціалізації молодих фахівців різних напрямів галузі безпеки людини: пожежної, цивільної, екологічної, інформаційної, психологічної, соціального захисту й охорони праці та ін. Зважаючи на це, одним з основних завдань діяльності науково-педагогічного колективу цих ВНЗ полягає в підвищенні якості професійної підготовки фахівців, здатних і готових кваліфіковано вирішувати питання пожежної та техногенної безпеки і безпеки людини загалом, спроможних їх професійно оцінювати, передбачати, вчасно запобігати виникненню надзвичайних ситуацій, а також бачити близькі та віддалені перспективи розвитку всіх напрямів галузі безпеки людини.

Отже, внаслідок реформування галузі безпеки людини відбулися докорінні зміни в характері діяльності ДСНС, що виявило нові аспекти взаємодії служб порятунку із суспільством, зумовило підвищення ролі та відповідальності державних інституцій і посадових осіб, що здійснюють охорону населення та територій від надзвичайних ситуацій різного характеру. Все це визначає актуальність оптимізації системи управління підрозділами ДСНС, а також удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, цілеспрямованого формування їхньої управлінської компетентності. Однак як показав виконаний нами аналіз, в освітньому процесі ВНЗ ДСНС спостерігається низка змістових і методичних проблем. Вивчення практики професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності засвідчило, що вона орієнтується на досягнення курсантами і студентами ВНЗ ДСНС України

необхідного рівня підготовленості до управлінської діяльності. Разом із тим чинна структура формування в курсантів і студентів системи знань про різні аспекти управління й управлінської діяльності явно недостатня та мозаїчна. Спостереження, виконані автором та іншими дослідниками щодо сучасної практики підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, а також теоретичні напрацювання в напрямі формування управлінської компетентності у профільних ВНЗ [3, с. 180], дозволяють виділити такі недоліки:

– недостатньо розроблені концептуальні методологічні та науково-педагогічні основи реалізації в процесі підготовки фахівців до управлінської діяльності положень провідних методологічних підходів відповідно до тенденцій розвитку освіти і завдань цивільної безпеки особистості, суспільства, держави;

– у навчальних планах ВНЗ ДСНС недостатньо фундаментальних курсів з теорії управління, що дають уявлення про науку управління на сучасному етапі її розвитку, про сутність управлінської діяльності;

– неповною мірою виділяється система функцій управлінської діяльності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини (із загального циклу управлінського впливу вивчаються лише дві функції – вироблення управлінського рішення й управління персоналом);

– в системі підготовки фахівців у галузі безпеки людини відсутні науково обґрунтовані педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності курсантів і студентів;

– низькою є ефективність реалізації наукового, педагогічного, управлінського, творчого потенціалу всіх суб'єктів професійної підготовки у ВНЗ ДСНС України в плані формування управлінської компетентності.

На наш погляд, виявлений стан не може забезпечувати оптимальну підготовку до управлінської діяльності в межах професійної освіти у ВНЗ ДСНС. Успішність і результативність професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності прямо пропорційно залежать від загального рівня організації освітнього процесу. Це дає підстави для висновку про необхідність його перегляду та вдосконалення у ВНЗ ДСНС України, а також потреби додаткових заходів щодо спрямування освітнього процесу на формування та розвиток особистості керівника підрозділу, здатного приймати обґрунтовані, виважені й оптимальні управлінські рішення та реалізувати їх у складних умовах професійної діяльності, зокрема екстремальних під час ліквідації надзвичайних ситуацій.

Щоб більш точно оцінити, наскільки ефективна система підготовки фахівців у галузі безпеки людини і чи забезпечують її результати реальні потреби підрозділів, у подальших дослідженнях вважаємо доцільним проаналізувати рівень управлінської компетентності фахівців-практиків і на цій основі запропонувати дієві методичні заходи щодо покращення управлінської підготовки у ВНЗ ДСНС України.

Використана література:

1. Болотин А. Э. Психолого-педагогические условия, необходимые для формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России / Болотин А. Э., Данилова Т. В. // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта : науч.-теорет. журнал. – 2014. – № 7 (113). – С. 34–38.
2. Горденко С. І. Основні аспекти безпеки життєдіяльності в навчальних закладах / Горденко С. І. // Вісник Чернівецького національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=727.
3. Гусев Р.А. Педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств / Р. А. Гусев, А. А. Кочин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 1. – С. 178–182.
4. Козяр М. Особливості підготовки фахівців цивільного захисту до діяльності в надзвичайних ситуаціях / М. Козяр, А. Литвин // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2017. – Вип 15. – С. 199–208.
5. Мягченко О.П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства : навч. пос. / О. П. Мягченко. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 384 с.
6. Організація служби та підготовки особового складу пожежно-рятувальних підрозділів : навч. посібник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nuczu.edu.ua/rus/departments/chairs/ostap/ostap1/>.
7. Панков Ю. И. Профессиональная управленческая компетентность как фактор оптимизации деятельности руководителя государственной противопожарной службы : социологический анализ : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук : 22.00.08 «Социология управления» / Ю. И. Панков. – Москва, 2003. – 25 с.
8. Подоляк Л. Г. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.psyh.kiev.ua/Подоляк_Л.Г.,_Юрченко_В.І.Професійне_становлення_особистості_студента_як_майбутнього_фахівця_з_вищою_освітою.
9. Покалюк В. М. Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / В. М. Покалюк, А. А. Балицька // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». – Черкаси, 2008. – Вип. 125. – С. 115–119.
10. Ратушний Р. Т. Теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту в органах і підрозділах цивільного захисту : навч. посібник / Ратушний Р. Т, Кузиляк В. Й, Саміло А. В., Повстин О. В. – Львів : ЛДУБЖД, 2015. – 348 с.
11. Северин Н.Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях : автореф. дисс. ... на соискание науч. степени д-ра пед наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Северин. – СПб, 2013. – 57 с.
12. Солнцев В.О. Педагогическая концепция воспитания в вузах государственной противопожарной службы МЧС России: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Солнцев В. О. – СПб., 2011. – 360 с.
13. Стратегія реформування Державної служби України з надзвичайних ситуацій : затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України № 61-р від 25 січня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80>.

References:

1. Bolotin A. E. Psychological and pedagogical conditions necessary for the formation of organizational and managerial competence in the cadets of EMERCOM of Russia / A.E. Bolotin, T.V. Danilova // Uchenye zapiski universiteta imeni PF Lesgafta: nauch.-teoret. Journal. – 2014. – No. 7 (113). – P. 34-38.
2. Gordenko S. I. The main aspects of the safety of life in educational institutions [Electronic resource] / S. I. Gordenko // Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after. T. G. Shevchenko. – Access mode: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=727.
3. Gusev R. A. Pedagogical conditions for the formation of the professionalism of the managerial activities of officers and officers of the law enforcement agencies / R. A. Gusev, A. A. Kochin // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2011. – No. 1. – P. 178-182.
4. Kozyar M. Features of Training Civil Defense Specialists for Emergency Situations / M. Kozyar, A. Lytvyn // Visnyk of Lviv State University of Life Safety. – 2017. – Vip 15. – P. 199-208.
5. Myagchenko O. P. Safety of life of a person and society: teaching. pos / O. P. Myagchenko. – K.: Center for Educational Literature, 2010. – 384 p.
6. Organization of service and training of personnel of fire and rescue units: teaching. manual [Electronic resource]. – Access mode: <http://nuczu.edu.ua/eng/departments/chairs/ostap/ostap1/>.
7. Pankov Yu. I. Professional professional competence as a factor in optimizing the activities of the head of the state fire service: a sociological analysis: author's abstract. dis. for scientific research. degree of Cand. sociol. Sciences: spec. 22.00.08 "Sociology of Management" / Yu. I. Pankov. – Moscow, 2003. – 25 p.
8. Podolyak L. G. Professional formation of the student's personality as a future specialist with a higher education / L. G. Podolyak, V. I. Yurchenko [Electronic resource]. – Mode of access : www.psyh.kiev.ua/Podolyak_L.G.,_Yurchenko_VI.Professionalnogo_studovany_studovany_studenta_yak_majutnogo_spechtay_z_vyshoyu_svita.
9. Pokaluk V. M. Theoretical Principles of Adaptation to the Management of Specialists of the Rescue Service of Civil Protection of the Ministry for Emergencies of Ukraine / V. Pokaluk, A. A. Balitskaya // Bulletin of the Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences. – Cherkasy, 2008. – Vip. 125. – P. 115-119.
10. Ratushnyi R. T. Theoretical bases and practical aspects of management in civil defense organs and departments: Teaching. manual / R. T. Ratushnyi, V. Y. Kuzilyak, A. V. Samilo. – Lviv: LBUZHD, 2015. – 348 p.
11. Severin N. N. The pedagogical concept of the multilevel system of professional training of the personnel of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Measures of Russia to the activities in emergency situations: the author's abstract. dis. for scientific research. Degree of the Doctor of Science: special. 13.00.08 "Theory and methodology of professional education" / N. N. Severin. – St. Petersburg, 2013. – 57 p.
12. Solntsev V. O. Pedagogical concept of education in universities of the state fire service of the Ministry of Emergencies of Russia: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / V. O. Solntsev. – St. Petersburg, 2011. – 360 p.
13. Strategy for reforming the State Service of Ukraine for Emergency Situations: approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine Decree No. 61-r of January 25, 2017 [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80>.

Повстин О. В. Практика подготовки специалистов в отрасли безопасности человека к управленческой деятельности в высших учебных заведениях Украины

В статье проанализировано функционирование системы профессиональной подготовки сотрудников органов и подразделений службы гражданской защиты Украины, которая сформировалась с целью реализации на общегосударственном уровне бесперебойного и эффективного комплектования личным составом подразделений, призванных предотвращать и ликвидировать чрезвычайные ситуации разнообразного характера. Такая система охватывает допрофессиональную подготовку, деятельность учебных заведений разных уровней, а также предусматривает повышение квалификации специалистов в отрасли гражданской защиты. Ведущее место в этой системе принадлежит высшим учебным заведениям, которые тесно связаны с динамикой общественного развития, гибко реагируют на изменения социального заказа, потребности отрасли безопасности человека, запросы курсантской и студенческой среды. Исследована практика подготовки специалистов в отрасли безопасности человека к управленческой деятельности в вузах Украины, обоснованы ее преимущества и выявлены недостатки с целью в дальнейшем предложить пути их решения.

Ключевые слова: безопасность человека, образование, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, гражданская защита, компетентность.

Povstyn O. V. Practical training of specialists in the field of human security to manage activities in higher educational institutions of Ukraine

The article analyzes the functioning of the system of professional training of the employees of the bodies and subdivisions of the Civil Defense Service of Ukraine, which was formed with the purpose of realizing on a nationwide level the uninterrupted and effective staffing of units designed to prevent and eliminate emergency situations of a diverse nature. Such a system covers pre-professional training, the activities of educational institutions at different levels, and also provides for the development of skills in the field of civil protection. The leading place in this system belongs to higher educational institutions, which are closely related to the dynamics of social development, flexibly react to changes in the social order, the needs of the human security industry, the demands of the cadet and student environment. The practice of training specialists in the field of human security for management activities in Ukrainian higher education institutions has been studied, and its advantages and shortcomings have been identified, with the aim of further proposing ways to solve them.

Key words: human security, education, vocational training, professional adaptation, civil defense, competence.

УДК 37.091.33:911.2

Покась Л. А., Стаднюк Ю. Ю.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто сутність формування пізнавальних умінь у процесі навчання учнів у 6–8 класах. Визначено та описано характерні їм теоретичні, методологічні аспекти. Усі дані систематизовано й запропоновано для розгляду у вигляді моделі формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання фізичної географії. Модель структуровано на складові частини: цільову, змістовно-теоретичну, контрольню-регулятивну та результативну. Визначено взаємозв'язки її структурних компонентів, принципи й умови формування пізнавальних умінь учнів. Проаналізовано систему завдань та етапи їх формування. Охарактеризовано рівні сформованості пізнавальних умінь учнів і критерії оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу шляхом використання творчих завдань. Створена модель дає можливість розглянути основні складові частини процесу формування пізнавальних умінь учнів.

Ключові слова: формування вмінь, модель, пізнавальні вміння, фізична географія, навчальний процес.

Перед сучасною системою освіти постала необхідність розкриття всіх можливостей особистості учня, щоб надалі це могло стати основою для визначення ним своєї життєвої стратегії [3, с. 228]. Орієнтація педагогіки й методики викладання географії в школі на формування у школярів якості творчої особистості передбачає необхідність включення всіх учасників освітнього процесу в активну пізнавальну діяльність, яка є універсальним механізмом розвитку особистості дитини. Пізнавальні вміння – це ті вміння, які спонукають учня до пошуку нового, аналізу, творчого підходу до вирішення поставлених проблем.

Формування пізнавальних умінь учнів школи є актуальною проблемою сучасності, що потребує правильної методичної організації та педагогічного застосування в процесі навчання. Психолого-вікові особливості школярів основної школи є найбільш підходящими для формування пізнавальних умінь, адже це налагоджений педагогічний процес взаємодії вчителя й учня.

Щоб сформувати пізнавальні вміння учнів у процесі навчання фізичної географії, необхідно визначити та побудувати її модель. Під моделлю ми розуміємо систему взаємопов'язаних складових її частин, яка поєднує в собі логічно-інформативну складову, що відтворює особливості об'єкта дослідження загалом і фрагментарно, схематично зображає їх за допомогою знакових систем.

Розглянемо основні характеристики системи. Компоненти, які взаємодіють один із одним і є взаємопов'язаними в сучасній дидактиці, називаємо системою. Її характерними властивостями є єдність і злагодженість у процесі взаємодії, тому система – це сукупність компонентів, кожний із яких – схематично відображений об'єкт дослідження, що дає нові знання з відповідної теми [5, с. 71].

В основу нашої моделі формування вмінь учнів основної школи покладена ідея, що в процесі навчання фізичної географії можливо створити сприятливі умови для формування в учнів пізнавальних умінь (рис. 1).

Теоретичною основою побудови експериментальної моделі формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання є ідея єдності пізнавальної спрямованості освітнього процесу в основній школі, її науковості, безперервності й наступності навчання, інноваційної діяльності, єдності системного та особистісно-орієнтованого підходу й обов'язково доступності для учня основної школи. Отже, процес формування пізнавальних умінь буде розглядатись як педагогічна система, яка є невід'ємною частиною навчального процесу в сучасній школі.

Структурними компонентами формування пізнавальних умінь учнів у процесі вивчення ними фізичної географії були визначені навчальний, мотиваційний, змістовно-процесуальний, контрольню-регулятивний та особистісно-результативний.

Навчальний компонент зорієнтований на освоєння навчального матеріалу, розвиток творчої уяви учнів, формування поглядів і переконань, інтересу до знань, підготовки учнів до життя й конкурентоспроможності висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Цей компонент включає інформацію щодо організації засвоєння навчального матеріалу, способів діяльності в процесі здобуття знань.

Мотиваційний компонент полягає у визначенні цілей навчання, встановленні завдань освітнього процесу, а також спонукає учнів до здобуття знань, створює потреби школярів в оволодінні як навчальним матеріалом, так і пізнавальними вміннями. Отже, мотиваційна зорієнтованість відображається в стимулюванні школярів до навчання. Реалізація мотиваційного компонента передбачає навчання учнів прийомів і принципів навчання, свідоме формування власної діяльності для досягання поставлених цілей і перевірки якості досягнутих результатів, створення сприятливих умов особистісного, творчого розвитку в навчальному процесі.

Під змістовно-процесуальним компонентом розуміємо комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на аналіз та обґрунтування сутності внутрішніх факторів, зв'язків процесу навчання фізичної географії. Ця складова дає змогу максимально збільшити можливість передачі необмеженого обсягу знань учителем і, як результат, оволодіння учнями умінням накопичувати знання, що в подальшому перетворюється в досвід творчої діяльності й пізнавальні вміння, які розвивають здатність самостійно мислити, знаходити рішення

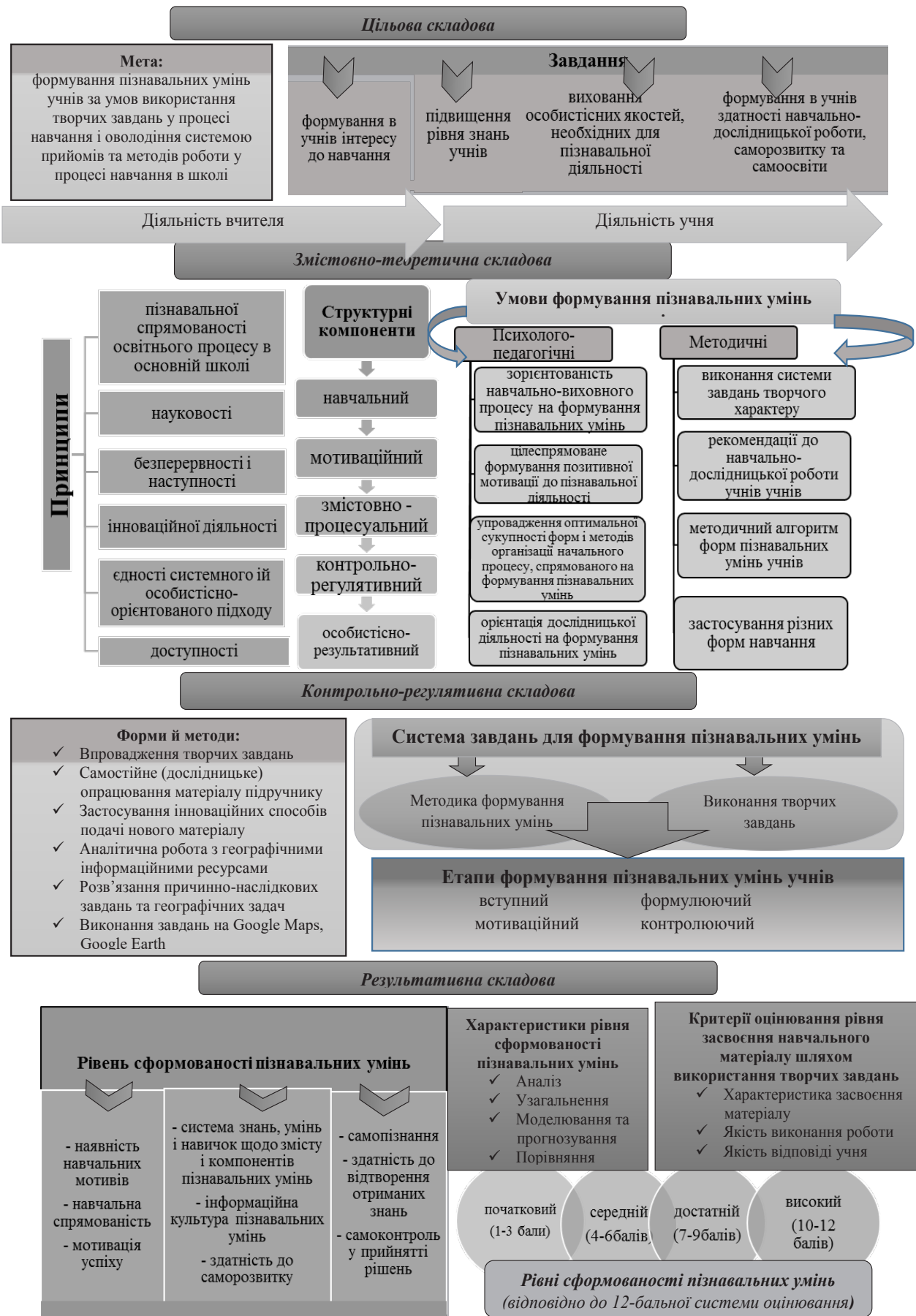


Рис. 1. Модель формування пізнавальних умінь

різних не лише навчальних, а й життєвих завдань на практиці, використовуючи попередньо набуті теоретичні знання. Цей компонент забезпечує взаємодію вчителя та учнів в урочний і позаурочний час шляхом вирішення поставлених проблем, виконання завдань, які стимулюють активність суб'єктів навчального процесу і сприяють формуванню пізнавальних умінь на основі самостійного вибору дій у процесі практичної діяльності. Єдність цих сторін у процесі навчання сприяє вивченню фізичної географії, передбаченої навчальною програмою [2, с. 2–4].

Контрольно-регулятивний компонент містить одночасне здійснення перевірки вчителем ходу вирішення поставлених завдань навчання й самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій учнем, точністю одержуваних відповідей. Контроль здійснюється за допомогою таких форм і методів:

- упровадження творчих завдань;
- самостійне (дослідницьке) опрацювання матеріалу підручнику;
- застосування інноваційних способів подачі нового матеріалу;
- аналітична робота з географічними інформаційними ресурсами;
- розв'язання причинно-наслідкових завдань і географічних задач;
- виконання завдань на Google Maps, Google Earth.

Засобом для реалізації цього компонента є система завдань для формування пізнавальних умінь учнів, яка включає в себе безпосередній процес створення завдань і пояснення алгоритму їх рішень з боку педагога та вирішення поставлених завдань з боку учня, тобто виконанням творчих завдань.

Особистісно-результативний компонент передбачає оцінювання вчителем досягнутих учнем результатів у процесі навчання, встановлення відповідності їх поставленим навчально-виховним завданням відповідно до вимог навчальної програми [1, с. 2]. Сам процес результативності залежить від психолого-педагогічних і методичних умов формування пізнавальних умінь, які є безпосереднім фундаментом для стимулювання та засвоєння нових знань, навичок і способів пізнавальної діяльності.

До психолого-педагогічних умов формування пізнавальних умінь ми зараховуємо зорієнтованість навчально-виховного процесу на формування пізнавальних умінь, цілеспрямоване формування позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, орієнтацію дослідницької діяльності на формування пізнавальних умінь, упровадження оптимальної сукупності форм і методів організації начального процесу.

Знання, що переходять у дію, а дії, які забезпечують у майбутньому використання здобутих навичок для досягнення мети, стають необхідними в сучасному суспільстві вміннями. Сприятливим підґрунтям для їх формування є методична складова. У свою чергу, методичні умови формування пізнавальних умінь передбачають виконання системи завдань творчого характеру, рекомендації до навчально-дослідницької роботи учнів, методичний алгоритм форм пізнавальних умінь учнів, застосування різних форм навчання. Усі ці невід'ємні елементи створюють єдину систему для формування вмінь учнів у процесі навчання.

Формування вмінь можливе за умови розуміння учнями значень географічних понять, властивостей, закономірностей, зв'язків, явищ і процесів, здатність виокремлювати основні характеристики залежить від здатності учня розуміти ситуацію комплексно, а не окремі її елементи. Вагоме значення має тут застосування попередньо набутих знань учнем у процесі його життєдіяльності.

Навчальна програма з географії передбачає розвиток творчої, високообізнаної та конкурентоспроможної особистості, тому використання творчих завдань у комфортно створених умовах у процесі здобуття знань є основою для становлення такого учня. А запорукою його високого кваліфікаційного рівня є вміння застосувати набуті за період навчання в основній школі знання в життєвих реаліях, що були розвинені в процесі формування пізнавальних умінь як під час навчального процесу, так і в позаурочний час.

Важливим аспектом у формуванні умінь учнів є координувальна роль учителя, який завдяки своєму високому рівню підготовки та майстерності здатний створити умови для здобуття учнями знань у процесі пошуку й дослідницької роботи творчого характеру. Важливо враховувати особливості створення завдань, адже вони мають відповідати віковим особливостям учнів, викликати в них інтерес до знаходження правильних відповідей, установаження причинно-наслідкових зв'язків [4, с. 10].

Методика формування пізнавальних умінь учнів включає в себе такі чотири етапи: вступний, мотиваційний, формулювальний і контролюючий.

Вступний етап характеризується поясненням основної системи роботи вчителем, ознайомленням з алгоритмом дій для учня.

На наступному – мотиваційному – етапі вчитель заохочує школярів до пізнавальної діяльності в процесі навчання, відповідно до їхніх психологічних уподобань і вимог сучасності.

Формулювальний етап передбачає безпосереднє виконання учнями творчих завдань, моделювання та прогнозування можливих варіантів розвитку ситуацій, їх порівняння, дослідницьку діяльність учня в пошуку правильних відповідей на поставлені завдання.

Заключний етап – контролюючий – є основою визначення ефективності виконання поставлених завдань, їх результативності в процесі аналізу, узагальнення та знаходження вирішення поставлених проблем, у результаті такої діяльності й відбувається формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання.

Результативна складова моделі показує основні рівні сформованості пізнавальних умінь як плідної співпраці вчителя й учня. Вона включає в себе наявність навчальних мотивів в учнів, розвиток навчальної

спрямованості, передбачає систематизацію знань, умінь і навичок щодо змісту й компонентів пізнавальних умінь, сприяє формуванню інформаційної культури учнів, стимулює здатність до саморозвитку, самопізнання, самоконтролю в прийнятті рішень, здатність до відтворення отриманих знань.

Для оцінювання рівня сформованості вмінь виділено 4 рівні: початковий, середній, достатній, високий. Рівні сформованості пізнавальних умінь відповідають 12-бальній системі оцінювання.

Ця модель характеризує основні складові системи дидактичного процесу навчання учнів, принципи пізнавальної спрямованості навчального процесу, вказує на умови формування пізнавальних умінь учнів, висвітлює форми та методи, впровадження яких є основою формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання фізичної географії в результаті застосування системи творчих завдань.

Використана література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. – Київ, 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
2. Навчальна програма з географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://geobav.at.ua/load/normativnye_dokumenty/uchebnye_programmy/navchalna_programa_z_geografiji_dlja_6_9_klasiv_nova/3-1-0-116.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
4. Кравчук Л. В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / Л. В. Кравчук // Сучасна школа України. – 2012. – № 2. – 56 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Моисеева, А. Е. Петров]. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.

References:

1. Derzhavnyy standart bazovoyi seredn'oyi osvity [Elektronnyy resurs] [Veb-sayt]. – Elektronni dani. – Kyiv 2015. – Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>. – Nazva z ekrana.
2. Navchal'no prohrama z heohrafiyi. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://geobav.at.ua/load/normativnye_dokumenty/uchebnye_programmy/navchalna_programa_z_geografiji_dlja_6_9_klasiv_nova/3-1-0-116. – Nazva z ekrana.
3. Natsional'na Dopovid' pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukrayini / Nats. akad. ped. Nauk Ukrayiny ; za zah. red. V. H. Kremenya. – Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. – 448 s.
4. Kravchuk L. V. Rozvytok piznaval'noyi aktivnosti molodshykh shkolyariv / L.V. Kravchuk // Suchasna shkola Ukrayiny. – 21012. – № 2. – 56 s.
5. Polat E. S. Novie pedahohichni ta informatsionnie tekhnolohiyi v systemi osvity : [navchal'nyy posibnyk dlya stud.ped. vuziv i systemy povysh.kvalif. ped. kadriv] / Ye. S. Polat, M. Yu. Bukharkin, M. I. Moyiseyeva, A. E. Petrov. – Moskva : Akademiku, 2002. – 272 s.

Покась Л. А., Стаднюк Ю. Ю. Модель формирования познавательных умений учащихся в процессе обучения физической географии

В статье рассмотрена сущность формирования познавательных умений в процессе обучения учащихся в 6–8 классах. Определены и описаны характерные для них теоретические, методологические аспекты. Все данные систематизированы и предложены для рассмотрения в виде модели формирования познавательных умений учащихся в процессе обучения физической географии. Модель структурирована на составные части: целевая, содержательно-теоретическая, контрольно-регулятивная и результативная. Определены взаимосвязи ее структурных компонентов, принципы и условия формирования познавательных умений учащихся. Проанализированы система заданий и этапы их формирования. Охарактеризованы уровни сформированности познавательных умений учащихся и критерии оценки уровня усвоения учебного материала путем использования творческих задач. Созданная модель дает возможность рассмотреть основные составные части процесса формирования познавательных умений учащихся.

Ключевые слова: формирование умений, модель, познавательные способности, физическая география, учебный процесс.

Pokas L. A., Stadniuk Yu. Yu. The model of formation cognitive skills in the process of the studying physical geography

The article presents essence of formation cognitive skills in the process of studying pupils in 6–8 forms. Their theoretical, methodological aspects characteristic are defined and described. All information systematized and proposed for consideration as a model of formation cognitive skills of pupils in the process of studying Physical Geography. The model structures of components: target, content-theoretical, control-regulative and productive. The structural components interrelations of its, principles and conditions determined for the formation cognitive skills of pupils. The system of tasks and stages of their formation are analyzed. The levels of formation cognitive skills of pupils and criteria for assessing the level of mastering the educational material by using creative tasks are characterized. The model gives an opportunity to consider the main components of the forming process cognitive skills of pupils.

Key words: formation of skills, model, cognitive skills, Physical Geography, process of studying.

УДК 377.091.12:005.73

Поліщук Т. П.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті подано комплекс педагогічних умов, котрі, на наш погляд, сприятимуть розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладу професійної освіти, зокрема, й аграрного профілю. Доведено, що педагогічні умови узгоджуються із закономірностями, принципами педагогічного процесу, відповідають його меті та сприяють досягненню запланованого результату.

Важливу роль відведено аналізу фактів, отриманих у процесі констатувального етапу дослідження стану організаційної культури навчальних закладів – учасників експерименту. Виявлено й обґрунтовано, що специфіка розвитку організаційної культури педагогічного колективу полягає в тісному зв'язку педагогічних, економічних і соціокультурних факторів.

Ключові слова: організаційна культура, заклад професійної освіти аграрного профілю, педагогічний колектив, педагогічні умови, педагогічна взаємодія.

Сучасні спеціалісти в галузі економіки й менеджменту стверджують, що люди бувають різні – більш талановиті чи більш чесні, але головне поставити їх у такі умови, створити їм таку мотивацію, щоб вони поводитися так, як вам це потрібно [6].

Ідеться не про маніпуляцію, а про створення необхідних умов, за яких члени певної організації сприймають ідеї, норми та правила як власну потребу і сприяють перетворенню їх у спосіб діяльності всього колективу.

Оскільки історія педагогічної практики й теорії невіддільні від способу культурного життя людей (на думку відомого російського суспільно-педагогічного діяча С. Гессена, освіта і є культура), то зрозуміло, що розвиток організаційної культури ґрунтується насамперед на створенні педагогічних умов.

Таку саму логіку нам підказує й дослідник культури освіти Джером Брунер: саме культура формує свідомість людини, а педагогіка дає нам засоби, методику її формування, вказує шляхи пізнання світу, окремих явищ і самого себе, своїх можливостей [2].

Ми розглядаємо поняття педагогічні умови як сукупність чинників, що впливають на результат формування та розвитку організаційної культури закладу професійної освіти аграрного профілю. Педагогічні умови, на наш погляд, є важливим складником цілісного процесу розвитку організаційної культури й обумовлюють зміст, технології та результат. Такий процес характеризується властивостями своєрідної педагогічної системи.

Під педагогічною системою ми розуміємо соціально зумовлену цілісність взаємодіючих на основі співробітництва між собою, довіллям і його духовними та матеріальними цінностями учасників педагогічного процесу, спрямовану на формування й розвиток особистості. Саме так визначили поняття педагогічна система дослідники в галузі педагогіки Т. Шамова, П. Третяков, М. Капустін [13, с. 21], і саме такий зміст ми вбачаємо в педагогічному аспекті формування й розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладу професійної освіти аграрного профілю. Радше маємо на увазі соціально-педагогічну систему, в якій політичні, економічні, соціальні та педагогічні умови взаємопов'язані й взаємозумовлені. Це теоретично та емпірично доведено науковцями [7, с. 23; 10, с. 3].

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов розвитку організаційної культури закладу професійної освіти аграрного профілю.

Теоретико-методичним обґрунтуванням педагогічних умов розвитку організаційної культури слугують як психолого-педагогічні науки, так і теорії управління, організації та наукові праці українських і зарубіжних авторів з проблем організаційної культури. Важливу роль ми відвели аналізу фактів, отриманих у процесі констатувального етапу дослідження стану організаційної культури навчальних закладів – учасників експерименту.

У ході дослідження ми передбачали, що виявлення педагогічних умов, унесення певних змін у розвиток організаційної культури педагогічного колективу впливатиме на ефективність як самого процесу розвитку, так і загалом на результати діяльності навчального закладу. Такий підхід підтверджено багатьма дослідниками проблем організаційної культури (Т. Калініченко, Л. Карамушка, О. Кислая, Н. Побірченко, Г. Тимошко, Ю. Сурмін та ін.) і не вимагає додаткових доказів.

Виявлення й обґрунтування педагогічних умов у контексті проблеми дослідження ми пов'язуємо із сутністю самого феномена організаційної культури, його міждисциплінарним характером. Специфікою розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладу професійної освіти аграрного профілю є тісний зв'язок педагогічних, економічних і соціокультурних факторів. Невипадково дослідники вважають організаційну культуру складним явищем, вагомим інструментом управління персоналом і тлумачать її так:

– базовий елемент внутрішнього середовища організації, який забезпечує оптимальну внутрішню інтеграцію та зовнішню адаптацію і є інтегральною характеристикою рівня її розвитку, який формується в

результаті міжособистісної взаємодії членів організації в процесі її еволюційного розвитку й цілеспрямованого впливу керівництва; він включає імпліцитний (переконання, цінності, принципи, соціально-психологічний клімат) та експліцитний (документально-нормативне забезпечення управління, символи, традиції, імідж, бренд) складники [12];

– ідеологія управління, розуміючи під цим систему поглядів, ідей, цінностей, пов'язаних з управлінням організацією, стратегією її розвитку, способами, методами досягнення цілей, з діловою етикою організації (тобто з моральними принципами, нормами, правилами організації). Виходячи із цього, правомірно вважати, що організаційна культура створює фундамент процесу управління, його філософію та ідеологію [1, с. 258–259];

– складний елемент внутрішнього середовища організації, що має певні феноменологічні властивості; інтегрує духовні, матеріальні, статичні і процесуальні елементи з метою формування єдиної філософії управління для забезпечення зовнішньої адаптації й ефективного функціонування підприємства [14, с. 239–246];

– сукупність певних цінностей, норм і моделей поведінки, які декларуються, поділяються й реалізуються на практиці керівниками підприємств та їхніми підлеглими (персоналом), доводячи свою ефективність у процесі адаптації до потреб внутрішнього розвитку організації та вимог зовнішнього середовища [9, с. 7–10].

Виявлення реальних педагогічних умов неможливе без урахування факторів впливу на розвиток організаційної культури. Тому особливого значення ми надавали факторному аналізу. Фактор розглядаємо як умову, факт, причину, рушійну силу, що визначає характер або одну з основних рис процесу, явища [3].

Нам імпонує думка професора П. Лузана про значення педагогічного фактору і його вплив на результат педагогічної діяльності й необхідність забезпечення педагогічних умов реалізації фактору [5]. Це ще раз підкреслює тісний зв'язок факторів та умов (графічно зображено на рис. 1).

Серед педагогічних, економічних і соціокультурних факторів впливу на розвиток організаційної культури виділяємо дві групи – зовнішнього і внутрішнього середовища.

Аналіз наукових джерел показав, що педагогічні умови мають узгоджуватись із закономірностями, принципами педагогічного процесу, відповідати його меті та сприяти досягненню запланованого результату. Спираючись на раніше викладене, ми виділили комплекс педагогічних умов, що впливають із педагогічних, економічних і соціокультурних факторів і, на наш погляд, сприятимуть розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладу професійної освіти, зокрема, й аграрного профілю.

Звернімося до характеристики визначених педагогічних умов. Оскільки основним ресурсом розвитку організаційної культури педагогічного колективу ми вважаємо внутрішні можливості, до яких зараховуємо й використання потенційних можливостей зовнішніх, об'єктивно існуючих чинників, то основну увагу звертаємо саме на внутрішні педагогічні умови.

Першою педагогічною умовою (внутрішні) ми визначили вдосконалення (розвиток) загальнокультурної компетентності педагогів як важливої передумови розвитку організаційної культури. Компетентність (лат. *competentia* – належність по праву) означає, по-перше, коло повноважень якогось органу чи посадової особи; по-друге, коло питань, у яких ця особа володіє знаннями, досвідом. Звідси – компетентний – знаючий, обізнаний у цій галузі. У широкому значенні компетентність тлумачиться як рівень успішності взаємодії з навколишнім середовищем. Важливою характеристикою особистості педагога є загальнокультурна компетентність, якої неможливо досягти без знання гуманітарних наук, зокрема культурологічних. Ідеться про розвиток комплексу знань і вмінь у духовно-культурних відносинах, реалізацію їх у педагогічній взаємодії з вихованцями, колегами, партнерами, громадою.

Компетентність особистості виявляється в соціальному середовищі, у стосунках з іншими людьми. Існує думка, що загальнокультурна компетентність сприяє подоланню особистістю двох загроз соціалізації – крайнього індивідуалізму й абсолютизованого колективізму [8, с. 88–89]. Ця думка має важливе значення під час вирішення проблеми гармонізації інтересів особистості та колективу, яка існує в процесі розвитку організаційної культури.

Другою педагогічною умовою визначено формування й розвиток організаційної свідомості через удосконалення знань щодо організаційної культури та вияв на цій основі організаційного мислення, готовність колективу до інноваційних змін у системі цінностей (загальнокультурних, соціальних, організаційних, педагогічних). Як показали результати дослідження, більшість педагогів володіє дуже обмеженими знаннями щодо сутності організаційної культури, її функцій і ролі. Значну увагу на початковому етапі було приділено формуванню потреби поглиблення знань про явище організаційної культури, переконання щодо потенційних можливостей розвитку культури організації впливати на результат діяльності всього колективу. Проведення на базі навчального закладу науково-практичних конференцій, семінарів, об'єднаних системною роботою в рамках «Школи організаційної культури», сприяло не лише вдосконаленню знань про організаційну культуру, а й розвитку організаційного мислення. Проміжні дослідження показали позитивне ставлення більшості (69%) членів колективу до організації експериментальної роботи з розвитку організаційної культури.

Важливим складником визначеної педагогічної умови вважаємо формування готовності до переоцінки, оновлення, а іноді й кардинальних змін у системі цінностей, що становлять ядро організаційної культури. Особливо інтенсивно цей процес спостерігався під впливом революційних подій в Україні 2013–2014 років,

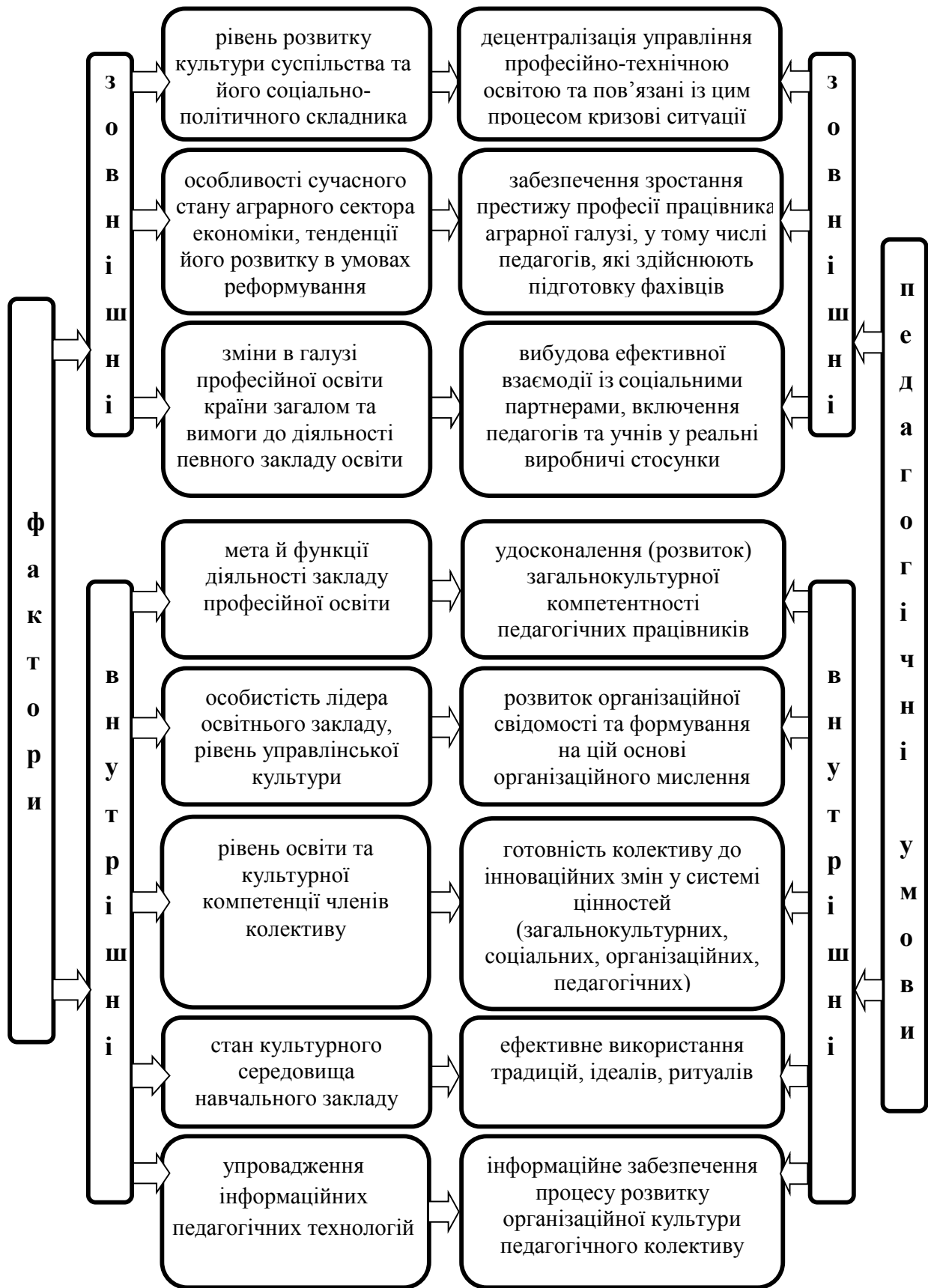


Рис. 1. Комплекс педагогічних умов розвитку організаційної культури педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю

Примітка: складено автором.

які суспільство назвало «Революцією гідності». У колективі відбувались гарячі дискусії на теми ролі педагогічної інтелігенції в суспільних процесах, безпосередньої участі колективу училища в удосконаленні оточуючого культурного середовища тощо. Адміністрація училища постійно акцентувала увагу на тісному взаємозв'язку організаційних і педагогічних цінностей. Став помітнішим процес гуманізації взаємин педагогів і вихованців, відмова від методів, властивих авторитарній педагогіці пострадянського періоду. Дедалі вимогливішими ставали педагоги до стилю управління навчальним закладом. Морально-етичні норми стосунків у колективі набули значно більшого значення порівняно з формальними.

Саме в цей час відбулася гармонізація стосунків усередині колективу як певне відображення цінностей. Узагальнення та пропагування яскравих прикладів співпраці, взаємодії, командної роботи, спрямованих на втілення в повсякденну педагогічну працю, породило низку цікавих проєктів, лозунгів: «Один колектив – одна мрія», «Мрія породжує переможців» «Через індивідуальне до колективного», «Ми робимо те, що нам подобається, а те, що ми зробили, подобається нам ще більше».

Ми не допускаємо дій і ситуацій, які можуть завдати шкоди діловій репутації, іміджу, іншим нематеріальним інтересам училища, ми не поширюємо будь-якої інформації, яка завдає шкоди навчальному закладу, несемо персональну відповідальність за зміст розміщеної нами інформації в публічно доступних ресурсах, включаючи соціальні мережі та нові медіа.

Наші цінності: довіра, духовність, служіння, відповідальність, професіоналізм, громадянська ідентичність.

Цей список цінностей визначає, по-перше, якими принципами керується педагогічний колектив у своїй повсякденній роботі; по-друге, це ті переконання, які має розділяти кожен педагогічний працівник, незалежно від посади; по-третє, це ті якості, які ми хочемо бачити у своїх випускниках. Звідси – кодекс (сукупність правил поведінки, звичок, переконань) усіх членів колективу – учасників навчально-виховного процесу навчального закладу:

1. Хто не йде вперед (не розвивається, не вдосконалюється) – той не стоїть на місці – той іде назад.
2. Уміння працювати в команді – запорука успіху.
3. Гарний спеціаліст – це відповідальність, творчість, спрямованість на результат.
4. Допоможи кожному, хто прийшов по допомогу.
5. Люби, те що робиш, і роби те, що любиш.
7. Будь майстром, поетом, художником у справі, яку ти любиш.
8. Зроби роботу, наповненою життям, а не життя, наповнене роботою.
9. У що ми віримо, того й досягнемо.
10. Усе в наших руках, тому їх не можна опускати.

Підвищився потяг до інформації не лише у внутрішньому житті колективу, а й у сфері політичного, соціально-економічного життя країни, регіону. Тому однією з педагогічних умов нами визначено інформаційне забезпечення процесу розвитку організаційної культури. Виконання цього завдання можливе за умови забезпечення інформаційно-аналітичної компетентності всіх членів колективу – суб'єктів організаційної культури й насамперед керівників ПТО. Ми рекомендували їм ознайомитись із працями вчених, які досліджують цю проблему (Л. Петренко, В. Ягупова та ін.), зокрема, у галузі професійно-технічної освіти. Проблему вдосконалення інформаційно-аналітичної компетентності колективу навчального закладу обговорено на семінарі директорів ПТНЗ Житомирської області, який відбувся на базі училища у 2014 році.

Важливим завданням управління вважаємо надання членам колективу правдивої та своєчасної інформації про події у сфері професійної освіти, всередині колективу, досвід роботи споріднених навчальних закладів, про зміни в нормативних документах тощо. Одним із напрямів цієї роботи стало інформування про інноваційні наукові підходи до розвитку професійної освіти. Джерелом повноцінної інформації стали постійні зустрічі з науковцями, співпраця в рамках Програми дослідно-експериментальної роботи на тему «Організаційна культура ПТНЗ аграрного профілю», а навчальний заклад затверджено наказом директора Інституту ПТО як педагогічний майданчик. До реалізації цього напрямку діяльності активно долучилася методична служба навчального закладу й НМК ПТО Житомирської області, наказом директора училища створено оргкомітет.

Широкі можливості з'явилися завдяки комп'ютеризації, підключенню до мережі Інтернет закладів професійної освіти. Об'єктивно виникла потреба в опануванні комп'ютерних технологій, використання їх можливостей у навчально-виробничій діяльності. Інформаційне забезпечення розвитку організаційної культури, як і всього комплексу життєдіяльності колективу училища, поліпшилось зі створенням власного веб-сайту училища, який ніколи не існував за рахунок рекламних спамів і при цьому завжди був на «поверхні» інформаційного веб-простору.

Варто відмітити зростання активності педагогів і в самоосвітній діяльності. У методичному кабінеті училища зосереджуються інформаційні навчально-методичні, нормативні матеріали, зразки педагогічного досвіду працівників, зразки планової та звітної документації, навчальні й методичні посібники, що розроблені педагогічними працівниками навчального закладу, зразки дидактичних і наочних матеріалів, проєктна діяльність тощо.

Серед основних педагогічних умов, що впливають на розвиток організаційної культури педагогічного колективу, ми також визначили збереження наявних традицій та ефективне використання ідеалів, ритуалів

лів. Прикладом згуртованості колективу училища є різнобічна робота з організації функціонування музею історії навчального закладу. У цьому випадку має місце атмосфера єдності мети для всіх членів колективу училища – гордитись своїм навчальним закладом.

Завдяки музею зберігаються міфи та історії про важливі події й осіб, які в різні часи відігравали (і дотепер відіграють) ключову роль у житті училища. Легенди й розповіді про те, як створювався навчальний заклад, які видатні події та постаті були в його історії, хто і як саме вплинув на його розвиток, сприяють тому, що система стійких уявлень про «сильних духом» зберігається в часі й доходить до нових членів колективу в яскраво емоційній формі.

Відомий український педагог В. Сухомлинський писав: «Ефективність і сила виховання майбутніх поколінь визначається тим, наскільки глибоко ідея шанування Батьківщини опановує особистістю, як яскраво і глибоко бачить вона саму себе й оточуючий світ очима патріота» [11, с. 149–416].

Музей, завдяки своїм експозиціям, доповнює та збагачує будь-яку інформацію, робить сам процес навчання й виховання предметним, наочним, захоплюючим, розвиває інтерес до історії, розширює кругозір. Повноцінне життя музею як вогнища духовності, його ефективна діяльність залежать від багатьох факторів. І передусім від усвідомлення педагогічним колективом усіх можливостей музею як організму, який концентрує пам'ятки історії та культури, зберігає їх, вивчає, передає учням інформацію, що є своєрідним камертоном духовності, моральності, що заслуговує на захист, збереження, зміцнення. Один із кращиків в області, музей увійшов у матеріали збірника «Діючі музеї при професійно-технічних навчальних закладах України» [4, с. 91–93].

Свята, традиції, ритуали для нашого колективу – невід'ємна частина власної організаційної культури, і це не тільки відпочинок, а й підсумок певного періоду, циклу, етапу життєдіяльності колективу. Спільні творчі справи несуть емоційне навантаження, забезпечуючи зближення людей, на основі духовних, естетичних і творчих інтересів. Особливої уваги й розповіді заслуговує робота учнівського театру, у репертуарі якого лише твори українських письменників-класиків. Ролі виконують дійсно учні. А от забезпечення роботи театру: виготовлення декорацій і реквізитів, підбір і пошиття костюмів, режисура й озвучення, створення афіш і рекламних буклетів – це ще одна велика колективна творча справа, яка приносить задоволення дружній «профтехівській» родині.

Виміром якості спільної роботи є рівень одержаного задоволення учасників, рівень осяяння і збагачення їхніх душ глибинними естетичними переживаннями, повернення особи до радісних моментів і перипетій свята з метою пережити їх ще раз.

У такій системі роботи, спрямованій на згуртування колективу, на формування необхідних переконань і цінностей, проявляється стійкість організаційної культури, а звідси традиційність її норм і правил. Культура взаємодії пронизує колектив від початку до кінця, відіграє вагомий роль в організації спілкування, обумовлюючи логіку мислення, надає індивідуального змісту педагогічним спостереженням і сприяє встановленню тісного зв'язку між членами педагогічного колективу. І саме в цьому є глибока філософія організації його життєдіяльності.

Використана література:

1. Болгаріна В. С. Розвиток організаційної культури професійно-технічного навчального закладу / В. С. Болгаріна // Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика : [монографія] / за ред. В. І. Свистун. – Київ : НВП «Поліграфсервіс», 2014. – 338 с.
2. Брунер Дж. Культура образования / Дж. Брунер ; пер. Л. В. Трубицной, А. В. Соловьева ; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – Москва : Просвещение, 2006. – 223 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2003. – Том 4. – 2003. – 1440 с.
4. Діючі музеї при професійно-технічних навчальних закладах України. Частина 1: Автономна республіка Крим – Миколаївська область / упорядники Н. І. Бугай, О. І. Богданович. – Київ : ПТІЗО МОН України, 2008. – С. 91–93.
5. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / П. Г. Лузан. – Київ, 2004. – 505 с.
6. Милгром П. Экономика, организация и менеджмент / П. Милгром, Дж. Робертс. – Москва, 2004. – Том 1. – 468 с.; Том 2. – 422 с.
7. Островерхова Н. М. Методология анализа качества урока как педагогической системы : [монография] / Н. М. Островерхова. – Харьков : ТИТУЛ, 2008. – 402 с.
8. Педагогічні умови підготовки робітників за професіями «Художник розпису по дереву», «Виконавець художньо-оформлюваних робіт», «Виробник художніх виробів із кераміки» : [методичний посібник] / [В. О. Радкевич, Є. А. Антонович, В. С. Болгаріна, Н. В. Кудикіна] ; за ред. В. О. Радкевич. – Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – 124 с.
9. Семикіна М. В. Організаційна культура вітчизняних підприємств: сутність та проблеми формування в сучасних умовах / М. В. Семикіна // Экономика и управление. – 2009. – № 6. – С. 7–10.
10. Словник української мови : у 4 т. / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко. – Київ : Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. – Том 4. – 1958. – С. 3.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – Київ : Радянська школа, 1976. – Том 2. – 1976. – С. 149–416.

12. Харчишина О. В. Дослідження сутності категорії «організаційна культура» / О. В. Харчишина // Вісник ЖДТУ. Серія «Економічні науки». – 2011. – № 2 (56). – С. 151.
13. Шамова Т. Н. Управление образовательными системами / Т. Н. Шамова, П. И. Третьяков, М. П. Капустин. – Москва : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 21.
14. Шубін О. О. Організаційна культура як соціально-економічний феномен у контексті сучасної парадигми управління / О. О. Шубін, М. О. Гладкий // Проблеми економіки. – 2013. – № 3. – С. 239–246.

References:

1. Bolharina V. S. Rozvytok orhanizatsiinoi kultury profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu / V. S. Bolharina // Upravlinnia rozvytkom profesiino-tekhnichnoi osvity v suchasnykh umovakh: teoriia i praktyka: monohrafiia / za red. V. I. Svystun. – Kyiv : «NVP Polihrafservis», 2014. 338 s.
2. Bruner Dzh. Kultura obrazovaniya / Dzh. Bruner ; per. L. V. Trubitsynoy. A. V. Solovyeva ; Mosk. vyssh. shk. sotsialnykh i ekon. nauk. – Moscow : Prosveshcheniye, 2006. – 223 s.
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i hol. red. V. T. Busel]. – Kyiv, Irpin : Perun, 2003. – Tom 4. – 1440 s.
4. Diiuchi muzei pry profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy. Chastyna 1: Avtonomna respublika Krym – Mykolaivska oblast / Uporiadnyky N. I. Buhai, O. I. Bohdanovych. – Kyiv : IITiZO MON Ukrainy, 2008. – S. 91–93.
5. Luzan P. H. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchykh ahrarnykh zakladakh osvity: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Luzan Petro Hryhorovych. – Kyiv, 2004. – 505 s.
6. Milgrom P. Ekonomika, organizatsiya i menedzhment / P. Milgrom, Dzh. Roberts. – Moscow, 2004. – Tom 1. – 468 s.; Tom 2. – 422 s.
7. Ostroverkhova N. M. Metodolohiia analizu yakosti uroku yak pedahohichnoi systemy / Monohrafiia. – Kharkiv : TYTUL, 2008. – 402 s.
8. Pedahohichni umovy pidhotovky robitnykiv za profesiinamy «khudozhnyk rozplysu po derevu», «Vykonavets khudozhno-oformliuvanykh robit», «Vyrobnik khudozhnykh vyrobiv iz keramiky» : metodychni posibnyk / [V. O. Radkevych, Ye. A. Antonovych, V. S. Bolharina, N. V. Kudykina] ; za red. V. O. Radkevych. – Kyiv : Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy, 2011. – 124 s.
9. Semykina M. V. Orhanizatsiina kultura vitchyznianskykh pidpriemstv: sutnist ta problemy formuvannya v suchasnykh umovakh / M. V. Semykina // Ekonomika i upravleniye. – № 6. – 2009. – S. 7–10.
10. Slovnyk ukrainskoi movy / Upor. z dod. vlas. materialu B. Hrinchenko: v 4-kh t. – Kyiv : Vyd-vo Akademii nauk Ukrainskoi RSR, 1958. Tom 4. S. 3.
11. Sukhomlynskyi V. O. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu / V. O. Sukhomlynskyi // Vybrani tvory : u 5 t. – Kyiv : Radianska shkola, 1976. – Tom 2. – S. 149–416.
12. Kharchyshyna O. V. Doslidzhennia sutnosti katehorii «orhanizatsiina kultura» / O. V. Kharchyshyna // VISNYK ZhDTU. Ekonomichni nauky. – 2011. – № 2 (56). – S. 151.
13. Shamova T. N., Tretiakov P. Y., Kapustyn M. P. Upravleniye obrazovatelnyimi sistemami. – Moscow : Gumanit. izdat. tsentr VLADOS, 2002. S. 21.
14. Shubin O. O. Orhanizatsiina kultura yak sotsialno-ekonomichni fenomen u konteksti suchasnoi paradyhmy upravlinnia / O. O. Shubin, M. O. Hladkyi // Problemy ekonomiky. – 2013. – № 3. – S. 239–246.

Полищук Т. П. Педагогические условия развития организационной культуры учреждения профессионального образования аграрного профиля

В статье представлен комплекс педагогических условий, которые, на наш взгляд, будут способствовать развитию организационной культуры педагогического коллектива учреждения профессионального образования, в частности, и аграрного профиля. Доказано, что педагогические условия согласуются с закономерностями, принципами педагогического процесса, соответствуют его целям и способствуют достижению запланированного результата.

Важная роль отведена анализу фактов, полученных в процессе констатирующего этапа исследования состояния организационной культуры учебных заведений – участников эксперимента. Выявлено и обосновано, что специфика развития организационной культуры педагогического коллектива заключается в тесной связи педагогических, экономических и социокультурных факторов.

Ключевые слова: организационная культура, учреждение профессионального образования аграрного профиля, педагогический коллектив, педагогические условия, педагогическое взаимодействие.

Polischuk T. P. Pedagogical conditions of development of organizational culture of establishment of professional education of an agrarian profile

The article presents a set of pedagogical conditions that, in our opinion, will contribute to the development of the organizational culture of the pedagogical staff of vocational education institutions, including the agricultural profile. It is proved that the pedagogical conditions are consistent with the laws, the principles of the pedagogical process, meet its goals and contribute to the achievement of the planned result.

An important role is given to the analysis of the facts obtained during the ascertaining stage of the study of the state of the organizational culture of educational institutions participating in the experiment. It is revealed and justified that the specific character of the development of the organizational culture of the pedagogical staff is the close connection of pedagogical, economic and sociocultural factors.

Key words: organizational culture, institution of professional education of the agrarian profile, pedagogical staff, pedagogical conditions, pedagogical interaction.

УДК 371.315

Приходько О. О.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

У статті описано модель навчання майбутніх інженерів технічного ВНЗ професійно орієнтованого англomовного читання та шляхи реалізації моделі на заняттях з навчальної дисципліни «Іноземна мова» за такими параметрами: тематичні розділи, кількість годин, етапи навчання, система відповідних вправ. Відзначено, що модель навчального процесу для формування професійно орієнтованої англomовної читацької компетентності реалізується на принципах поетапності навчального процесу, циклічності, системності, професійної спрямованості навчання. У статті детально описаний процес реалізації трьох основних етапів роботи з текстом: дотекстовий, текстовий та післятекстовий. Для кожного етапу роботи з текстом запропоновані різноманітні типи вправ, які відповідають цілям відповідного етапу, та визначено, які методи і прийоми слід використовувати на кожному з цих етапів. Детально проаналізовано Програму навчальної дисципліни «Іноземна мова», визначені суб'єкт і об'єкт навчання. Перераховані основні змістовні модулі, в результаті опрацювання яких відбувається вдосконалення навичок і розвиток вмінь професійно орієнтованого англomовного читання фахових тестів студентами технічного університету. Розглянуто основні види контролю: поточний, рубіжний і підсумковий контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів у процесі формування професійно орієнтованої англomовної читацької компетентності. У статті, крім того, описано, як здійснюється оцінювання знань студентів з навчальних дисциплін, формою підсумкового контролю яких є залік або екзамен, та як розподіляються бали оцінювання відповідно до форми контролю. Наведена таблиця переведення балів за 100-бальною шкалою в національну та європейську, яка застосовується в Херсонському національному технічному університеті.

Ключові слова: модель навчання, англomовна читацька компетентність, професійно орієнтоване англomовне читання, технічний ВНЗ.

Одним із напрямів модернізації сучасної вищої школи є впровадження в освітню парадигму компетентнісного підходу, націленого на те, щоб забезпечити студента не тільки теоретичними знаннями, а й сформувати у нього досвід здійснення певної діяльності задля вирішення практичних завдань. З'явилася нагальна потреба переглянути підходи до процесу навчання взагалі та до навчання іноземної мови зокрема. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою є запорукою успіху, майбутньої вдалої кар'єри студента.

На сучасному етапі реформування вищої освіти володіння вміннями розуміти іншомовний текст набуває все більшої значущості і для майбутніх інженерів, що навчаються у немовних ВНЗ. Вони повинні оволодіти вміннями професійно орієнтованого читання іноземною мовою. Саме тому методисти приділяють багато уваги питанням організації навчального процесу професійно орієнтованого читання іноземною мовою. Однією з умов ефективного оволодіння професійно орієнтованим англomовним читанням майбутніми інженерами є створення моделі формування професійно орієнтованої англomовної читацької компетентності (далі – ПОАЧК).

Моделі навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою розробляються в руслі різних методичних напрямів. Зокрема, розроблено моделі навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою студентів вищих навчальних закладів філологічного (Т. О. Пахомова [9]) і нефілологічного (Г. В. Барабанова [1]; О. С. Малюга [6]) профілю, моделі навчання професійно спрямованого читання з використанням комп'ютерних матеріалів та Інтернет-ресурсів (Ю. В. Британ [2]; І.В. Корейба [5]; С. В. Радецька [11]). Незважаючи на наявність досліджень, присвячених процесу формування компетентності в іншомовному читанні, проблема розробки моделі формування ПОАЧК у студентів технічних ВНЗ залишається невирішеною.

Метою даної статі є теоретичне обґрунтування моделі навчального процесу, яка відображає специфіку формування ПОАЧК у студентів інженерних спеціальностей в технічному ВНЗ.

Під моделлю ми, слідом за О. Б. Тарнопольським та Н. П. Волковою, розуміємо «схематизоване подолання всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу» [3, с. 10]. Мета розробки зазначеної моделі полягає у визначенні логічної послідовності навчальних дій викладача і студентів інженерних спеціальностей в технічному ВНЗ з опорою на запропоновану нами підсистему вправ для формування ПОАЧК. Звідси випливає, що модель навчального процесу залежить від низки чинників, таких, як: мета і принципи навчання, тип навчального закладу, об'єкт навчання, суб'єкти навчання, засоби навчання, кількість годин, яка відводиться на вивчення англійської мови.

Модель навчального процесу для формування ПОАЧК створюється на основі наступних методичних принципів: 1) принцип поетапності навчання (сприяє поетапному оволодінню майбутніми інженерами професійно орієнтованим англomовним читанням); 2) циклічності (передбачає, що навчальна мовленнєва діяльність проходить за тематично організованими розділами та здійснюється протягом визначеної кількості годин); 3) системності (реалізується за допомогою розробленої системи вправ, яка спрямована на оволодіння вміннями, знаннями і навичками професійно орієнтованого англomовного читання); 4) професійної спрямованості навчання (сприяє оволодінню студентами інженерних спеціальностей технічного ВНЗ професійно орієнтованим англomовним читанням за обраною спеціальністю, формуванню професійної компетентності студентів, розвитку та вдосконаленню їхніх фахових здібностей).

Проаналізувавши Програму навчальної дисципліни «Іноземна мова» підготовки першого (бакалаврського) рівня спеціальності 121 – Інженерія програмного забезпечення, доходимо висновку, що з урахуванням тематичного наповнення навчальної дисципліни найбільш доцільно розпочати впровадження запропонованої нами методики на першому курсі в першому семестрі з подальшим упровадженням у другому та третьому семестрах. Суб'єктами навчання виступають студенти 1-го та 2-го курсів спеціальності 121 – Інженерія програмного забезпечення, спеціалізації «Програмна інженерія». Об'єктом навчання визначаємо професійно орієнтовані тексти. До засобів навчання, що забезпечують реалізацію запропонованої моделі, ми відносимо створену нами підсистему вправ для формування ПОАЧК і відібрані навчальні тексти. Визначаючи обсяг часу, необхідний для функціонування запропонованої моделі, ми виходили з реальних часових рамок, які зазначені в навчальному плані спеціальності. Обліковою одиницею навчального часу студентів у ХНТУ, відведених для здійснення програми підготовки на даному освітньому або кваліфікаційному рівні, є 2 академічні години тривалістю 90 хвилин. Термін навчання на інженерних спеціальностях технічного ВНЗ визначається робочими і навчальними планами спеціальності, які розробляються випусковою кафедрою і робочими та навчальними програмами з дисципліни «Іноземна мова», які розробляються кафедрою іноземних мов на основі освітньої програми підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти відповідної спеціальності. Обсяг навчального матеріалу розподіляється на два навчальні роки (три семестри). Навчальне навантаження для вивчення нормативної дисципліни «Іноземна мова» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти студентами інженерних спеціальностей в технічному ВНЗ складає 150 годин, у співвідношенні 80 годин практичних занять і 70 годин самостійної роботи. Удосконалення навичок і розвиток умінь професійно орієнтованого англomовного читання фахових текстів студентами спеціальності 121 – Інженерія програмного забезпечення ми передбачаємо в результаті опрацювання студентами наступних змістових модулів: «Професійно-орієнтоване читання. Іноземна мова в житті людини та суспільства», «Вища освіта. Система вищої освіти у Великій Британії та Україні. ХНТУ», «Введення до професійної галузі. Комп'ютер. Основні завдання і можливості комп'ютера», «Апаратне та програмне забезпечення», «Розробка програми та мови програмування», «Моя спеціальність. Майбутня професія» [8, с. 3]. До видів самостійної роботи ми віднесли виконання домашньої роботи, де пріоритет надається професійно орієнтованому англomовному читанню.

Враховуючи необхідність розподілу часу на навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, ми вважаємо за доцільне виділити на формування ПОАЧК приблизно 1/4 від загальної кількості часу на занятті. Робота з текстом включає три основні етапи: 1) дотекстовий; 2) текстовий; 3) післятекстовий. На дотекстовий етап виділяється приблизно 25% від усього часу, оскільки відбувається ознайомлення зі смисловими труднощами тексту, введення в проблему автентичних фахових текстів. На текстовий етап відводиться 50% часу, оскільки на цьому етапі відбувається розвиток умінь різних видів читання автентичних фахових текстів. На післятекстовому етапі (25% часу) проводиться контроль розуміння автентичних фахових текстів під час обговорення змісту прочитаних текстів або виконання вправ. На кожному етапі роботи з текстом виконуються різні типи вправ, які відповідають цілям кожного етапу.

Перейдемо до характеристики кожного етапу. На дотекстовому етапі основними цілями виступають: підготовка до читання професійно орієнтованих текстів; активізація фонових знань; зняття мовних і мовленнєвих труднощів; створення необхідного рівня мотивації студентів; стимулювання діяльності мислення студентів, активізація їхньої уваги, інтересу до читання тексту. На цьому етапі головним чином використовуються такі вправи: рецептивні комунікативні (читання з метою отримання або знаходження інформації, підкреслення в тексті певних фактів), рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні (відповіді на запитання), рецептивно-продуктивні комунікативні (обговорення, аргументація своєї точки зору). Виконання вправ на дотекстовому етапі передбачає застосування таких методів і прийомів: робота в парах, робота в малих групах, прийоми роботи з використанням запитань-відповідей, дискусія-обговорення, диспут, «мозковий штурм» та ін.

На текстовому етапі відбувається власне читання професійно орієнтованих текстів. Завданнями цього етапу є: розвиток і вдосконалення вмінь професійно орієнтованого пошукового, ознайомлюваного і вивчаючого видів читання; осмислення тексту і його структури; контроль рівня сформованості мовленнєвих навичок професійно орієнтованого читання; активізація уваги і пам'яті; одержання професійно значущої інформації; формування певного ставлення щодо тексту.

Для текстового етапу пропонується виконання вправ двох видів: передтекстові (рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні вправи), які спрямовані на розвиток уміння прогнозувати на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація), і текстові вправи (рецептивні комунікативні), які спрямовані на отримання інформації з тексту. Тут викладач використовує такі методи і прийоми: створення проблемної ситуації, висування проблемних питань, бесіда та ін.

Післятекстовий етап передбачає контроль розвитку вмінь різних видів професійно орієнтованого читання, обговорення змісту прочитаного і розвиток творчої активності щодо інтерпретації тексту. На цьому етапі використовуються рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні і продуктивні комунікативні вправи. На післятекстовому етапі слід використовувати наступні методи і прийоми: парна робота, проектна робота, незакінчене речення, перекази з власним продовженням, вирішення проблем, «дерево рішень», «мікрофон»,

діалогізація, інтерв'ю, рольова гра тощо. Кількість та обсяг вправ на дотекстовому, текстовому і післятекстовому етапах можуть бути змінені відповідно до умов навчання студентів інженерних спеціальностей технічного ВНЗ.

Розглянемо види контролю навчальних досягнень студентів у процесі формування ПОАЧК. У Херсонському національному технічному університеті система контролю навчальних досягнень студентів здійснюється згідно Положення «Про оцінювання навчальних досягнень студентів ХНТУ», схвалене Вченою радою ХНТУ від 03.11.2015 року протокол № 2 [10, с. 7]. Система контролю реалізується в таких його видах: поточний, рубіжний і підсумковий контроль. Об'єктами контролю ПОАЧК є вміння зрозуміти основну інформацію в тексті, ідею автора (для ознайомлювального читання); вміння знайти необхідну інформацію, визначити тему тексту (для переглядового читання); вміння повно і точно зрозуміти як основну, так і другорядну інформацію, вміння інтерпретувати думки, висновки і ставлення автору тексту до викладених подій (для вивчаючого читання) [7, с. 388]. У ході вивчення конкретного змістового модулю здійснюється поточний контроль для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння; після роботи над кожним змістовим модулем і один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) – рубіжний контроль.

Оцінювання знань студентів з навчальної дисципліни «Іноземна мова» у 1-ому та 2-ому семестрах, формою підсумкового контролю якої є залік, як правило, здійснюється на основі виконання всіх видів навчальної діяльності студентами та поточного контролю. Максимальна кількість балів дорівнює 100 [10, с. 7].

Оцінювання знань студентів з навчальної дисципліни «Іноземна мова» у 3-ому семестрі, формою підсумкового контролю якої є екзамен, здійснюється на основі виконання всіх видів навчальної діяльності, поточного контролю та екзамену. Студент отримує комплексну оцінку результатів навчання (максимальна кількість – 100 балів):

- 40 балів – результати виконання всіх видів робіт і поточної успішності;
- 60 балів – результати екзамену.

Поточний контроль обов'язкових видів аудиторної роботи передбачає тестування за матеріалами тем, опитування, рубіжну контрольну роботу; самостійну роботу. Рубіжний контроль проводиться у формі письмової рубіжної контрольної роботи, що включає частину I «Граматичний тест» (тестові завдання) та частину II «Читання» (текст та тестові завдання за змістом тексту).

Підсумковий контроль знань обов'язково здійснюється в письмовій формі за екзаменаційними білетами. Під час екзамену з іноземної мови використовується комплексний підхід, тобто обов'язково проводиться співбесіда зі студентом за вивченими темами. Перелік питань, критерії оцінювання екзаменаційних завдань наведені в методичних матеріалах «Засоби з контролю якості знань студентів».

Переведення балів 100-бальної шкали в національну та європейську представлено в таблиці 1:

Отже, нами було описано модель навчального процесу для формування ПОАЧК, яка реалізується на принципах поетапності навчання, циклічності, системності, професійної спрямованості навчання. Модель розрахована на 3 семестри 1-го і 2-го року навчання та включає 6 змістових модулів. У рамках кожного змістового модулю проходить робота за трьома етапами: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. Було представлено розподіл годин та тем для формування ПОАЧК, типи вправ, які відповідають цілям кожного етапу роботи з текстом, а також види контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів спеціальності 121 – Інженерія програмного забезпечення в процесі формування ПОАЧК. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої моделі під час вивчення дисципліни «Іноземна мова» на інших спеціальностях ХНТУ та створення методичних рекомендацій для викладачів англійської мови технічних навчальних закладів.

Таблиця 1

Шкала оцінювання: національна та ЄКТС

Сума балів за всі види навчальної діяльності/Local grade	Оцінка ЄКТС/ECTS grade		Оцінка за національною шкалою/National grade	
			для екзамену	для заліку
90 – 100	A	Excellent	Відмінно	Зараховано/Passed
82-89	B	Good	Добре	
74-81	C			
64-73	D	Satisfactory	Задовільно	
60-63	E			
35-59	FX	Fail	Незадовільно з можливістю повторного складання	Не зараховано/Fail
1-34	F		Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	

Використана література:

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в неможливому вузі / Г. В. Барабанова // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 29–31.
2. Британ Ю.В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції в майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Британ. – Київ, 2014. – 302 с.
3. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : [монографія] / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; ред. : О. Б. Тарнопольський; Дніпропетр. ун-т ім. А. Нобеля. – Дніпропетровськ, 2013. – 226 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: Наук. ред. укр. видання / кол. авторів під керівн. Ніколаєвої С. Ю. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Корейба. – Київ, 2011. – 286 с.
6. Малуґа О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Малуґа. – Київ, 2007. – 516 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Навчальна програма навчальної дисципліни «Іноземна мова» підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти спеціальності 121 – Інженерія програмного забезпечення / укл. Бранецька М. С. – Херсон: ХНТУ, 2017. – 6 с.
9. Пахомова Т. А. Изучение художественных текстов в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов на продвинутом этапе / Т. А. Пахомова // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology, 2015. – III (31). – Is. 61. – С. 47–49.
10. Положення «Про оцінювання навчальних досягнень студентів ХНТУ». – Херсон: ХНТУ, 2015. – 20 с.
11. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Радецька. – К., 2005. – 260 с.

References:

1. Barabanova H. V. Kognitivno-komunikativna model navchannia profesiino orientovanoho chytannia inozemnoiu movoiu v nemovnomu vuzi / H. V. Barabanova // Inozemni movy. – 2004. – № 1. – S. 29-31.
2. Brytan Yu. V. Formuvannia profesiino orientovanoi chytatskoi kompetentsii v maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy zasobamy Internet-tekhnologii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Yu. V. Brytan. – Kyiv, 2014. – 302 s.
3. Volkova N. P. Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh : monohrafiia / N. P. Volkova, O. B. Tarnopolskyi; red. : O. B. Tarnopolskyi; Dnipropetr. un-t im. A. Nobelia. – Dnipropetrovsk, 2013. – 226 s.
4. Zahalnoevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia: Nauk. red. ukr. vydannia / kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolaievoi. – Kyiv : Lenvit, 2003. – 273 s.
5. Koreiba I. V. Metodyka navchannia profesiinoho chytannia maibutnikh uchyteliv nimetskoii movy z vykorystanniam Internet-resursiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / I. V. Koreiba. – Kyiv, 2011. – 286 s.
6. Maliuha O. S. Navchannia profesiino orientovanoho chytannia naukovykh anhloimovnykh tekstiv studentiv-mahistriv ahrarykh spetsialnosti : dys... kand. ped. nauk : 13.00.02 / O. S. Maliuha. – Kyiv, 2007. – 516 s.
7. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. – Kyiv : Lenvit, 2013. – 590 s.
8. Navchalna prohrama navchalnoi dystsypliny «Inozemna mova» pidhotovky fakhivtsiv na pershomu (bakalavrskomu) rivni vyshchoi osvity spetsialnosti 121 – Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia / ukl. Branetska M. S. – Kherson: KhNTU, 2017. – 6 s.
9. Pakhomova T. A. Yzuchenye khudozhestvennykh tekstov v systeme professyonalnoi ynoiazuchnoi podhotovky studentov-fylolohov na prodvynutom etape / T. A. Pakhomova // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology, 2015. – III (31), Is. 61. – С. 47–49.
10. Polozhennia «Pro otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv KhNTU» – Kherson: KhNTU, 2015. – 20 s.
11. Radetska S. V. Metodyka navchannia maibutnikh ekonomistiv profesiino spriamovanoho chytannia anhliiskoiu movoiu z vykorystanniam kompiutera : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / S. V. Radetska. – Kyiv, 2005. – 260 s.

Приходько Е. А. Формирование иноязычной профессиональной читательской компетентности будущих инженеров в технических вузах

В статье описаны модель обучения будущих инженеров технического вуза профессионально ориентированного англоязычного чтения и пути реализации модели на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» по следующим параметрам: тематические разделы, количество часов, этапы обучения, система соответствующих упражнений. Отмечено, что модель учебного процесса для формирования профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности реализуется на принципах поэтапности обучения, цикличности, системности, профессиональной направленности обучения. В статье детально описан процесс реализации трех основных этапов работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Для каждого этапа работы с текстом предложены различные типы упражнений, которые соответствуют целям этапа и определено, какие методы и приемы следует использовать на этих этапах. Детально проанализирована Программа учебной дисциплины «Иностранный язык», определены субъект и объект обучения. Перечислены основные содержательные модули, в результате обработки которых происходит совершенствование навыков и развитие умений профессионально ориентированного англоязычного чтения профессиональных тестов студентами технического университета. Рассмотрены основные виды контроля: текущий, рубеж-

ный и итоговый контроль и оценивание учебных достижений студентов в процессе формирования профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности. В статье также описано, как осуществляется оценка знаний студентов по учебным дисциплинам, формой итогового контроля которых является зачет или экзамен, и как распределяются баллы оценивания в соответствии с формой контроля. Приведена таблица перевода баллов по 100-балльной шкале в национальную и европейскую, которая применяется в Херсонском национальном техническом университете.

Ключевые слова: модель обучения, англоязычная читательская компетентность, профессионально ориентированное англоязычное чтение, технический вуз.

Prykhodko O. O. The formation of professionally oriented foreign language reading competence for future engineers at technical universities

The article describes the training model for future engineers at the technical universities of professionally oriented English-language reading and the ways of implementing the model in classes on the academic discipline "Foreign Language" according to the following parameters: thematic sections, quantity of hours, stages of training, the system of proper exercises. It is noted that the model of educational process for the formation of professionally oriented English-language reading competence is realized on the principles of step-by-step learning, cyclicity, systemacity, professional orientation of training. The process of realization of three main stages of the text reading is described in details: pre-reading, while-reading and post-reading. For each stage of the text work, different types of exercises are proposed that meet the goals of each stage and determine which techniques should be used at each stage. The program of the academic discipline "Foreign language" is analyzed, the subject and object of study are determined. The main content modules are listed as a result of which the improvement and the development of the skills of professionally oriented English-language reading of professional tests by students of technical university are developed. The main types of control: current, intermediate and final control and the assessment of students' educational achievements in the process of formation of professionally oriented English-language reading competence are considered. It is described how the assessment of students' knowledge on the disciplines is carried out, where the credit or exam is the form of final control and how the grades are distributed according to the form of control. The table of transferring the grades of the 100-point scale to the national and European scales, which is used in Kherson national technical university, is presented.

Key words: teaching model, English language competence, professionally oriented English language reading, technical university.

МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Якісна підготовка майбутнього соціального працівника до професійної мобільності залежить від вибору методів її реалізації. Сьогодні актуальними є продуктивні методи, які дозволяють організувати освітній процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, мотиви, схильності та здібності.

У статті розглядаються кейс-методи, методи інтелектуальних ігор, інформаційно-мобільні методи, методи проєктів, портфоліо у процесі професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в Україні.

Обґрунтовано, що робота з підготовки до професійної мобільності з використанням комплексу інноваційних методів дозволяє застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, формує професійно необхідний комплекс компетентностей, допомагає розвивати незалежне мислення студентів, поєднуючи теорію з практикою.

Ключові слова: працівник соціальної сфери, кейс-методи, методи інтелектуальних ігор, інформаційно-мобільні методи, методи проєктів, порт фоліо, підготовка до професійної мобільності.

Здійснення підготовки професійно мобільних фахівців передбачає постановку цілей щодо такого навчання, яке б дозволяло сформувати в майбутніх працівників соціальної сфери ядро професійної мобільності. Якісна професійна підготовка майбутнього соціального працівника до професійної мобільності залежить від вибору інноваційних форм та методів їх реалізації.

Дослідження з проблеми професійної мобільності з використанням різноманітних методів навчання проводили Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Т. Фугелова, І. Хом'юк. Так, Капська А. зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає, окрім оволодіння теоретичними знаннями, формування професійних якостей, а також уміння вести ефективну комунікацію, захищати інтереси клієнта, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером [4, с. 5] Аналізуючи методичний інструментарій професійної підготовки соціальних працівників, І. Грига і Т. Семигіна вважають, що основними методами викладання є навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзні заняття, максимальне використання практичних прикладів, розробка прикладних та дослідницьких проєктів, програм, рефлексивні вправи) та проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь) [8, с. 27]. Саме це й спонукало нас до використання в підготовці професійно мобільних фахівців таких інноваційних методів навчання, основною метою яких є створення позитивної мотивації до вивчення побудови професійної кар'єри, оволодіння методами самодослідження, формування позитивного ставлення студентів до власного досвіду професійної діяльності.

Метою статті є аналіз можливостей інноваційних методів у процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

В умовах модернізації системи освіти використання сучасних інноваційних методів та форм є засобом формування і розвитку професійної компетентності студентів, логічно з цим процесом з'являються нові проблеми й завдання, над якими належить працювати викладачам. Case study – метод навчання, призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду у виявленні, відборі та вирішенні проблем; під час роботи з інформацією – осмислення значення деталей, описаних у ситуації; аналіз і синтез інформації та аргументів; робота з припущеннями і висновками; оцінки альтернатив; ухвалені рішення; слухання та розуміння інших людей – навички групової роботи. Студенти аналізують ситуацію, розбираються в суті проблеми, підбирають можливе вирішення й вибирають те рішення, яке найкраще їм імпонує [3, с. 127].

Метод case-study, або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів). Він належить до неігрових імітаційних активних методів навчання. Мета методу кейсів – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, що виникає при конкретному стані справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір найкращого з них у контексті поставленої проблеми.

Варто зауважити, що головною метою використання цього методу на заняттях з майбутніми працівниками соціальної сфери є залучення студентів до активного обговорення проблемної ситуації. Таким чином, метод кейсів дозволяє студентам удосконалити вміння самостійно здобувати нові знання, орієнтуватися на наукове дослідження як на побудову стратегії професійної діяльності, що й сприяє формуванню професійно мобільного майбутнього фахівця.

Інтелектуально-ігрові методи стимулюють розвиток пізнавальних інтересів студентів, їх креативних здібностей, дають можливість самоствердитися й реалізувати себе в інтелектуально-професійній сфері через гру, яка допомагає заповнити дефіцит спілкування. Саме гра дає змогу реалізувати всі провідні функції навчання (освітню, розвивальну, виховну).

Особливе місце серед усього розмаїття ігор належить інтелектуальним іграм. Імовірно, вираз «інтелектуальні ігри» вперше використали К. Гроос, який говорив про їхню особливу функцію «доповнення» до існування людей, які займаються фізичною працею, і «класик» ігрології М. Лазарус, який розрізняв ігри, пов'язані з фізичною діяльністю, з потягом до видовищ, азартні ігри й ігри інтелектуальні [5, с. 44].

Гра – це форма діяльності (частіше – спільної діяльності) людей, що відтворює ті чи інші практичні ситуації й систему взаємовідносин, один із засобів активізації навчального процесу в системі освіти. Гра як метод навчання дає можливість: сформувати мотивацію на навчання, тому може бути ефективною на початковій стадії навчання; оцінити рівень підготовленості студентів (може бути використана як на початковій стадії навчання – для вхідного контролю, так і на стадії завершення – для підсумкового контролю ефективності навчання); оцінити ступінь оволодіння матеріалом і перевести його з пасивного стану (знання) в активний (вміння), тому може бути ефективною як метод практичного відпрацювання навички відразу після обговорення теоретичного матеріалу [2, с. 9].

На нашу думку, в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності, під час використання ігрових методів навчання необхідно їх навчити самостійно приймати рішення, застосовувати наявні вміння та навички в нових проблемних ситуаціях. У випадку, коли майбутні соціальні працівники звикнуть до використання шаблонних рішень, вони не зможуть мобілізуватися та проявити власні творчі здібності в нестандартних, незвичних ситуаціях. Студенти повинні відчувати, що саме методика проведення заняття сприяє розвитку, актуалізації та реалізації їхнього особистісного потенціалу. З цією метою безпосередньо на занятті майбутні працівники соціальної сфери включаються в розв'язання професійних завдань, складних проблемних ситуацій. Ми створюємо умови, щоб кожний студент міг відчувати себе в професійній ролі соціального працівника. Оскільки велике значення має не тільки комунікативний досвід, але й індивідуально психологічний, то введення в навчальний процес інтелектуально-ігрової ситуації професійного спрямування сприяє досягненню професійних цілей, розкриває їх творчий потенціал.

Успішність підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності у процесі використання інтелектуально-ігрових методів залежить від ефективності реалізації специфічних принципів роботи, а саме: активності, послідовної творчої позиції, партнерського спілкування, диференціації завдань, єдності предметного і соціального контекстів у проведенні гри, профільності та рольового впливу, діалогічності спілкування, поліфункціональності студентів, багатоплановості гри.

Особливість підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної мобільності визначається специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності, тобто майбутній фахівець буде працювати з особливими категоріями населення, а саме з тими, хто потребує його допомоги. Використання таких інформаційно-мобільних методів як: відеоконференції, чати, e-book (електронні книги), e-mail, mms, Skype, Viber відкривають широкі можливості для формування активної життєвої позиції. Тому підготовка до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечує не лише їхній власний професійний розвиток та самовдосконалення, але й сприяє розвитку професійної мобільності. Ми погоджуємось із Васютою О. І., що професія соціального працівника спрямована на соціальну спеціалізовану діяльність, об'єктивно необхідну для функціонування державних і громадських систем соціальної допомоги різним категоріям населення, для реалізації життєвих, потенційно закладених у кожній людині сил для самозабезпечення і саморозвитку [1].

Ще одним з активних методів організації навчання є метод проектів. Аналіз наукових досліджень показує, що методи проектів мають широку сферу застосування в освіті в найрізноманітніших галузях знань, під час вивчення майже будь-якої дисципліни. Багато дослідників відзначають величезну роль проектних технологій у навчанні. Л. Переверзєв вважає, що «метод проектів» – «навчальний засіб, що дає надію успішніше справлятися з «вічними» освітніми проблемами [7, с. 27]. Серед таких проблем – підвищення навчальної мотивації й розвиток пізнавального інтересу, подолання труднощів, пов'язаних з організацією власної навчальної діяльності, розвиток творчих здібностей та інші. Дослідники, що займаються розробкою «методу проектів» (проектних технологій), сходяться на думці, що цей метод має широкі педагогічні можливості, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню вмінь і навичок практичного використання предмета дослідження, плануванню власної освітньої діяльності, розвитку самоосвіти. Використання методу проектів розвиває власне проектні вміння та навички, які є необхідними професійними якостями майбутнього працівника соціальної сфери.

На думку Н. Пахомової, «метод проектів – це чудовий дидактичний засіб для навчання проектуванню – вмінню знаходити вирішення різних проблем, які постійно виникають у житті людини, що займає активну життєву позицію» [6, с. 22].

На нашу думку, під час застосування цього методу в процесі підготовки до професійної мобільності працівників соціальної сфери можна сформувати: нестандартне мислення студентів, швидкість реакції та виникнення незвичних асоціативних зв'язків, здатність швидко знайти нові неперервні функції об'єкта або його частини.

Саме тому, на нашу думку, підготовка фахівців із соціальної роботи до професійної мобільності повинна базуватися на розвитку прогнозування і проектування змісту навчального предмету, адекватних прогнозованим проблемам і потребам клієнтів, а тому використання в освітньому процесі методу проектів суттєво підвищить якість підготовки.

Мета використання методу проектів, за словами Сушенцевої Л. Л., – це розвиток навчально-пізнавальних умінь, критичного і творчого мислення, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання, формулювати і розв'язувати проблему, а також уміння співпрацювати, по-діловому спілкуватися, представляти результати у вигляді презентації, здійснювати їх статистичну обробку. Метод проектів узагальнює сформовані якості професійно мобільної особистості та являє собою узгоджену навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу й ігрову діяльність, орієнтовану на формування майбутнього професійно мобільного фахівця [10, с. 334].

Творча активність майбутнього працівника соціальної сфери – це прагнення до перетворюючої діяльності в освітньому процесі, до нестандартних рішень у процесі надання допомоги клієнту. Професійно мобільний соціальний працівник здатний самостійно опанувати нові знання, способи, прийоми; переосмислити професійну діяльність у світлі нових знань; розробити нові методи, прийоми, форми, засоби роботи з клієнтом або модифікувати вже відомі; він в змозі ефективно використовувати передовий досвід, знаходити оригінальні рішення нестандартних проблем, змінювати стратегію і тактику роботи над конкретною ситуацією, аналізувати і оцінювати поточні й кінцеві результати процесу соціальної допомоги, а також створювати нові програми і технології взаємодії з випадком, клієнтом, групою клієнтів.

Створення портфоліо допоможе майбутньому працівнику соціальної сфери грамотно проаналізувати професійну діяльність, вибрати напрям подальшого розвитку.

Технологія «портфоліо» – це спосіб фіксування, нагромадження і автентичного оцінювання індивідуальних результатів особистості за певний період її навчання або професійної діяльності. Портфоліо дозволяє враховувати результати з різних видів діяльності: навчальної, творчої, соціальної, комунікативної. Застосування методу портфоліо створює умови, які сприяють підтримці та стимулюванню мотивації студента завдяки створенню ситуації успіху; розвитку рефлексії та самооцінювання як професійних компетенцій майбутнього працівника соціальної сфери; формуванню умінь самостійно вчитися, організувати й управляти власною діяльністю; формувати необхідні професійні та особистісні якості конкурентоспроможного фахівця. Набуття досвіду поведінки в умовах здорової конкуренції сприяє забезпеченню конкурентоздатності на ринку праці.

Досвід світових освітніх систем у застосуванні портфоліо дає змогу характеризувати портфоліо не тільки як сучасну форму самооцінювання результатів освіти. На думку О. Г. Смолянинової, застосування портфоліо дає можливість: забезпечення поглибленого навчання; забезпечення практичної стратегії для систематичного збору фактів завдяки електронному засобу збереження даних та організації діяльності; створення умов для розвитку інформаційно-комп'ютерної компетентності; одночасне досягнення кількох цілей навчального процесу (самооцінки та зовнішньої оцінки результатів навчання) [9].

Метод портфоліо – один з методів професійного розвитку, індивідуальний портфель досягнень, особиста накопичувальна оцінка у певній сфері діяльності особистості. Він призначений для того, щоб систематизувати нагромаджений досвід, теоретичні знання, чіткіше визначити напрям розвитку, а також об'єктивно оцінити професійний рівень студента.

Сучасні технології дозволяють створювати портфоліо різних типів: паперове портфоліо, портфоліо у вигляді файлів (презентація, документ, таблиця, карта знань тощо), веб-портфоліо (сервіси, які надають можливість створення або завантаження електронних публікацій), портфоліо в соціальній мережі.

Висновки. Отже, зростання попиту на висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, наявність великої кількості питань, які здатні вирішити лише професійно мобільні спеціалісти соціальної сфери, підвищує вимоги до якості професійної підготовки та є сильним формуючим фактором їхніх змін. Вирішення цієї проблеми передбачає широке використання у практиці професійної підготовки цілої системи методів активізації навчання, що стосуватимуться всіх аспектів пізнавальної діяльності студентів і втілюватимуться через систему різноманітних методів та форм. На сьогоднішній день велике значення набуває використання інтерактивних методів навчання і виховання, які дають можливість підвищити ефективність навчання та якість знань, а також процесу підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців.

Використана література:

1. Васюта О. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи / О. І. Васюта // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів. – 2010.
2. Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гушин // Дубна : психолог. журн. Междунар. ун-та природы, общества и человека. – 2012. – № 2. – С. 1–18.
3. Кадемія М. Ю. Використання інтерактивних технологій навчання / М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 125–132.
4. Капська А. Й. Соціальна робота : [навчальний посібник]. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
5. Мендель Б. Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин / Б. Р. Мендель // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 44–48
6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с.
7. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю / Л. Переверзев // Дайджест педагогических идей та технологій.: Школа-парк. – 2003. – № 2. – С. 26–28

8. Соціальна робота : в 3 ч. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – 4.1: Основи соціальної роботи / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н.В. Кабаченко та ін. ; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – 4. 1. – 178с.
9. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в подготовке студентов гуманитарных специальностей / О. Г. Смолянинова // XXI Ежегодная международная конференция-выставка («ИТО-2011») [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bitpro.ru/ito/main>.
10. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : [монографія] / Л. Л. Сушенцева ; за ред. Н. Г. Ничкало ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.

References:

1. Vasiuta O. I. Profesiine stanovlennia fakhivtsia iz sotsialnoi roboty / O. I. Vasiuta // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. – Chernihiv, 2010.
2. Hushchyn Yu. V. Ynteraktyvnye metody obucheniya v vysshei shkole / Yu. V. Hushchyn // Dubna : psykholoh. zhurn. Mezhdunar. un-ta pryrody, obshchestva y cheloveka. – 2012. – № 2. – S. 1–18.
3. Kademiiia M. Yu. Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia / M. Yu. Kademiiia // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. – 2013. – № 3. – S. 125–132.
4. Kapska A. I. Sotsialna robota: Navchalnyi posibnyk. – Kyiv: Tsentр navchalnoi literatury, 2005. – 328 s.
5. Mendel B. R. Yntellektualnaia yhra: na perekrestke nauchnykh dystsyplin // Pedahohyka. – 2006. – № 7. – S.44-48
6. Pakhomova N. Yu. Metod uchebnoho proekta v obrazovatelnom uchrezhdenii: Posobyе dlia uchytelii y studentov pedahohycheskykh vuzov. – 3-e yzd., yspr. y dop. – Moscow : ARKTY, 2005. – 112 s.
7. Pereverzev L. Proektnyi podkhod y trebovaniya k uchyteliu / L. Pereverzev // Daizhest pedahohichnykh idei ta tekhnolohii.: Shkola-park. – 2003. – № 2. – S. 26–28.
8. Sotsialna robota: V 3 ch. -K.: Vyd. dim “Kyievo-Mohylianska akademiia”, 2004. -4.1: Osnovy sotsialnoi roboty /N. B. Bondarenko, I. M. Hryha, N. V. Kabachenko ta in.; Za red. T. Semyhinoi ta I. Hryhy. – 2004. – 178 s.
9. Smolyaninova O. G. Elektronnyj portfolio v podgotovke studentov gumanitarnykh special'nostej // XXI Ezhegodnaya mezhdunarodnaya konferenciya-vystavka (“ITO-2011”) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.bitpro.ru/ito/main>.
10. Sushentseva L. L. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka : monohrafiia / Liliia Leonidivna Sushentseva; za red. N. H. Nychkalo ; Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. – Kryvyi Rih : Vydavnychy dim, 2011. – 439 s.

Редкодубская А. А. Методы подготовки к профессиональной мобильности будущих работников социальной сферы

Качественная подготовка будущего социального работника к профессиональной мобильности зависит от выбора методов ее реализации. Сегодня актуальными являются продуктивные методы, которые позволяют организовать образовательный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность студента, его интересы, мотивы, склонности и способности.

В статье рассматриваются кейс-методы, методы интеллектуальных игр, информационно-мобильные методы, методы проектов, портфолио в процессе профессиональной подготовки будущих работников социальной сферы в Украине.

Обосновано, что работа по подготовке к профессиональной мобильности с использованием комплекса инновационных методов позволяет применять теоретические знания для решения практических задач, формирует профессионально необходимый комплекс компетенций, помогает развивать независимое мышление студентов, совмещая теорию с практикой.

Ключевые слова: работник социальной сферы, кейс-методы, методы интеллектуальных игр, информационно-мобильные методы, методы проектов, портфолио, подготовка к профессиональной мобильности.

Ridkodubska H. A. Methods of preparation for professional mobility in future social workers

Quality training in future social worker's professional mobility depends on the choice of implementation methods. Today actual are productive methods that allow you to organize the educational process taking into account the professional orientation in training and orientation to the student's personality, their interests, motives, inclinations and abilities.

The article discusses the case study methods, intellectual games, information mobile methods, projects, portfolios in the process of professional training of future social workers in Ukraine.

It is proved that the work on preparation for professional mobility with the use of innovative techniques allows applying theoretical knowledge to solve practical problems, form the necessary complex of professional competences, helps to develop independent thinking of students, combining theory with practice.

Key words: social worker, case methods, methods of intellectual games, information and mobile techniques, methods of projects, portfolio, preparation for professional mobility.

УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КЕЙСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті аналізується проблема застосування методу кейсів під час навчання іноземних мов, зокрема, англійської мови. Також розглядаються умови успішного застосування кейс-методу під час навчання іноземним мовам. Метод кейсів сприяє розвитку у студентів/курсантів комунікативних навичок, розширенню кругозору, формуванню загальних навичок, розвитку самостійної, пошукової діяльності, формуванню естетичних поглядів, підвищенню рівня компетентності.

Метод кейсів може бути використаний не тільки в якості методу навчання, а й для оцінювання рівня знань. Доцільно застосовувати метод кейсів на просунутих етапах навчання, коли курсанти/студенти вже мають достатній рівень сформованості мовних, пізнавальних та дослідницьких вмінь та навичок.

Ключові слова: метод кейсів, «case study», мовна компетентність, проблемне навчання, професійна компетентність, мотивація, етапи роботи з кейсом, принципи створення кейса.

Актуальною проблемою сучасної освіти є підготовка високоосвічених і кваліфікованих фахівців, здатних до професійного зростання і мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових технологій. У зв'язку з цим одним з перспективних напрямків модернізації навчального процесу у вищій школі є застосування сучасних технологій навчання, що сприяють формуванню у курсантів/студентів значущих для їх майбутньої професійної діяльності якостей, а також знань, навичок і вмінь, необхідних для виконання обов'язків за обраною спеціальністю.

У зв'язку зі швидкою інтеграцією України в європейський простір та достатньою інформатизацією суспільства навчання іноземних мов вимагає більшого застосування інтерактивних методів. Важливим чинником для вивчення іноземної мови є не тільки бажання студента/курсанта вивчити мову, але й здатність викладача знайти підхід до кожного студента/курсанта, а також застосовувати інтерактивні методи навчання. В сучасному інформатизованому світі існує багато різних інтерактивних методів, але слід розглянути умови застосування та дієвість одного з них, а саме методу кейсів.

Метою дослідження є аналіз кейс-методу як різновиду інтерактивних методів та умов його успішного застосування у процесі творчого оволодіння курсантами/студентами англійськими професійними знаннями, а також формування відповідних мовних навичок та мовленнєвих вмінь.

Вивченням методу кейсів займалися багато видатних вчених та науковців, зокрема: Дж. Ерскін, М. Ліндерс, П. Хатчінгс, Р. Льюїс, Р. Меррі, Дж. Рейнолдс, М. Стенфорд, М. І. Сметанський, В. М. Галузьяк, О. І. Шовкопляс та інші.

Випускник немовного ВНЗ, на жаль, не завжди володіє іноземною мовою на тому рівні, який може дозволити йому бути повноправним учасником професійної взаємодії на світовому ринку праці. Недостатнє знання іноземної мови не дає йому конкурентної переваги і обмежує можливість стежити за новими науковими досягненнями в тій чи іншій сфері.

Багато випускників, що працюють в різних сферах діяльності, стверджують, що досягнутий в ВНЗ рівень володіння мовою недостатній для вирішення професійних завдань. Вони вважають, що іноземна мова потрібна їм, головним чином, під час формулювання своєї позиції засобами і способами іноземної мови. Також вони вважають, що іноземна мова – це засіб комунікації в міжкультурному мовному колективі.

Враховуючи це, на молодших курсах, з нашої точки зору, доцільно викладати основи спеціальності іноземною мовою, наприклад «Англійська мова для ділового спілкування». На старших курсах доцільніше пропонувати окремі дисципліни професійного спрямування англійською мовою.

Наслідком зміни ролі іноземної мови в професійному навчанні є модернізація ролі викладача. Але сьогодні в системі вузівського навчання все ще превалює традиційний підхід, де пріоритет віддається відносинам «вчитель – учень» або «я тобі – питання, ти мені – відповідь» [4, с. 9].

Досвід багатьох викладачів немовних вузів показує, що взаємозв'язок іноземної мови з дисциплінами професійного циклу під час реалізації професійно-спрямованого підходу в навчанні фахівців формує професійні компетентності. Використання нових технологій вчить міжкультурній комунікації в професійній сфері, тобто дозволяє долати реальні труднощі в спілкуванні із зарубіжними колегами.

Для реалізації професійно-спрямованого підходу і формування професійних компетентностей у навчальному процесі необхідно імітувати умови протікання реальної професійної діяльності. На нашу думку, серед різноманітних інноваційних напрямів у сучасній лінгводидактиці наступні технології навчання є найбільш адекватними поставленим цілям:

- навчання у співпраці (з використанням ділових ігор);
- кейс-стаді, тобто спільне рішення професійних проблем;
- проектні технології;
- інформаційні технології (використання чатів, форумів).

До переваг зазначених технологій відноситься те, що їх можна використовувати для досягнення цілей, визначених стандартом освіти, так як вони, перш за все, забезпечують професійний розвиток студентів, їхню комунікабельність. Крім цього, дані технології дозволяють розвивати вміння самостійної роботи, використовуючи можливості глобальної мережі Інтернет.

Оскільки змінилася парадигма освіти, то повинні змінитися й способи, форми, прийоми оцінювання результатів навчання. Не заперечуючи значущості таких форм контролю, як різні види тестування, важливо підкреслити, що майбутній фахівець повинен вміти формулювати власні думки, розуміти зарубіжного колегу в умовах діалогу, вчитися один в одного, отже, обмежуватися традиційними формами контролю було б неправильно.

Одним з найбільш активних методів навчання є метод кейс-стаді. Перевагою кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, що є досить важливим під час підготовки фахівця.

Кейси застосовуються в педагогіці, психології, медицині, юриспруденції. Найбільш широко метод використовується в навчанні економіки та бізнес-наук. Гуманітарна освіта є природною сферою застосування даного методу, в той час як його застосування в навчанні природничих і технічних дисциплін, в тому числі й інформатики, викликає труднощі, тому що вимагає створення специфічних різновидів кейсів.

Отже, метод кейсів, поряд з лекцією, дискусією, студентською презентацією, демонстрацією, мозковим штурмом, проектом, рольовою грою і т. д., широко використовується викладачами іноземної мови у ВНЗ в якості активного методу викладання.

Існує цілий ряд визначень методу кейсів. Так, наприклад, Т. Ю. Айкіна пропонує охарактеризувати його як «метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій» [1]. Але нам здається, що дане визначення не охоплює всієї багатогранності даного методу навчання і не підкреслює всіх його значущих сторін.

Л. В. Сокольська також бачить значимість цього методу: «Сьогодні бажано впроваджувати в систему вищої освіти так звані кейс-методи – сучасні освітні технології ситуаційного навчання, основані на використанні конкретних ситуацій» [6, с. 16].

Пітер Скейлс в його книзі «Викладання в області безперервної освіти» стверджує: «Метод вивчення конкретних ситуацій – це навчальна діяльність, орієнтована в основному на студентів і заснована на реальних життєвих ситуаціях. Це події або проблеми, які надають можливість застосувати свої знання, вдосконалювати навички впорядкування інформації, виявляти і вирішувати проблеми» [8, с. 111].

Суть методу кейсів полягає в тому, що група студентів, вивчивши та проаналізувавши представлену ситуацію, намагається запропонувати варіанти вирішення даної проблеми і повний алгоритм розвитку подій.

Основоположником методу вивчення конкретних ситуацій (case study) є школа бізнесу Гарвардського університету, де був випущений перший збірник конкретних ситуацій в 1921 р. Метод використовувався для вивчення студентами прецедентів з юридичної і ділової практики, в процесі якого аналізувалась велика кількість матеріалу.

Існують дві школи «case study» – Гарвардська та Манчестерська. Перший підхід (американський) спрямований на навчання пошуку єдиного правильного рішення, тоді як другий (європейський) націлений на пошук різноманітних рішень представленої проблеми.

Метод кейсів у ВНЗ широко використовується у викладанні медицини, юриспруденції, економіки і менеджменту. В даний час метод кейсів поширений і у викладанні іноземних мов, зокрема англійської.

Ще в 1988 р. U. Grosse у своїй роботі «Метод кейсів в навчанні ділової англійської» відзначила значні переваги використання даного методу у викладанні англійської мови для ділового спілкування: «Як метод викладання англійської мови, «case study» об'єднує в собі новітні методики, які пропонуються як дослідниками, так і практиками викладання». Вони вважають за краще навчати іноземної мови через зміст, а не за допомогою граматичних і лексичних вправ. Зміст, що має професійну орієнтацію, викликає більший інтерес у студентів і має для них велике значення в процесі вивчення мови, ніж будь-які абстрактні теми.

Метод кейсів, як правило, ґрунтується на автентичному матеріалі, який знайомить студентів з реальними проблемами, які вимагають аналізу і рішення, в той час як більш традиційний зміст складається з діалогів і текстів для читання за різними бізнес-тематиками. Даний метод є інтегрованим професійним підходом, який розвиває навички читання, говоріння та аудіювання [3, с. 4].

Метод кейсів дає студентам можливість виробити і розвинути компетентності, необхідні для їх професійної діяльності: удосконалювати навички аналізу, синтезу, прийняття рішень у стандартних і нестандартних ситуаціях; працювати в команді, розвиваючи навички співробітництва; здійснювати пошук і аналіз інформації, необхідної для виконання поставлених задач; робити звіти; виступати зі своїми рішеннями перед аудиторією; вміти правильно планувати свій час, щоб укластися в тимчасові рамки, певні сценарії кейсу.

Вважається, що найбільш доцільно застосовувати даний метод, коли студенти вивчають іноземну мову для спеціальних цілей. На цьому рівні студенти вже мають достатній обсяг професійних знань і можуть вивчити ситуацію більш компетентно. Використання кейс-методу надає студентам можливість проявити свої професійні знання на практиці. Крім того, відбувається оволодіння новою лексикою, ідіомами, синтаксичними структурами.

З боку навчання іноземної мови кейс-метод допомагає вирішити ряд важливих завдань, оскільки навчання на основі ситуаційного аналізу:

1) створює необхідне мовне середовище і мотивує студентів використовувати іноземну мову для реального спілкування;

2) сприяє ефективному розвитку навичок усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння і письма, якщо кінцевий результат представлений в письмовому вигляді);

3) допомагає формувати навички ділового спілкування, а також ряд аналітичних, творчих і соціальних навичок. Кейс складається з наступних частин: опис конкретної ситуації; завдання до кейсу; допоміжна інформація, необхідна для аналізу кейса. Кейс може бути представлений в мультимедійному або друкованому вигляді, доповнений наочним матеріалом (фотографії, таблиці, діаграми).

Формально можна виділити наступні етапи роботи студентів з кейсом:

- ознайомлення із ситуацією;
- аналіз інформації;
- пошук рішення;
- виявлення переваг і недоліків кожного запропонованого рішення;
- оцінка альтернатив;
- презентація результатів;
- оцінювання учасників;
- підбиття підсумків.

Застосування кейс-методу в навчальній ситуації дозволяє говорити як про нову технологію, яка може ефективно вирішувати завдання особистісно-орієнтованого підходу в навчанні. Ця методика дозволяє створити умови для розвитку самостійності, творчої активності, емоційної сфери студентів, для виховання особистої і колективної відповідальності за доручену роботу.

Головна вимога до кейс-методу – щоб ситуація для вивчення була реальною, а не вигаданою. В результаті робота з кейсами дозволяє формувати в курсантів/студентів наступні ключові професійні якості, які необхідні кожному фахівцю: вміння працювати з інформацією; вміння приймати рішення, в тому числі й у складних, стресових ситуаціях; уміння працювати в команді; вміння швидко і адекватно реагувати на отриману інформацію, в тому числі й в іншомовному просторі [3, с. 4].

Застосування кейс-методу на заняттях іноземної мови дозволяє задіяти в роботу слабких курсантів/студентів нарівні із сильними. Систематичне застосування цієї методики сприяє зміцненню мотивації, значно підвищує ефективність навчання.

Суть кейс-методу полягає в осмисленні, критичному аналізі та вирішенні конкретних проблем або випадків. У результаті роботи з кейсами вирішуються два найважливіші завдання: по-перше, курсанти/студенти активізують вживання термінології і різних мовних структур та кліше з досліджуваної теми, по-друге, вони набувають цінні навички всебічного аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності.

У методиці виділяють три види кейсу: друкований, мультимедіа-кейс, відекейс, а також виділяються три етапи роботи над кейсом, всередині яких існує суворя послідовність дій викладача і студента: ознайомлювальний, дослідний, презентаційний. Робота з кейсами передбачає аналіз конкретних ситуацій за певним сценарієм, студентам необхідно розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати кращі з них [5, с. 532]. Наявність у структурі кейс-методу суперечок, дискусій, аргументацій досить ефективно тренує курсантів/студентів, вчить дотриманню норм і правил спілкування. В результаті курсанти/студенти повинні підготувати та презентувати на занятті підсумки своїх досліджень в усній формі або у вигляді презентації.

Таким чином, метод кейсів завжди передбачає і самостійну роботу курсанта/студента, і «мозковий штурм» в рамках малої групи, і публічний виступ з поданням і захистом передбачуваного рішення. На відміну від традиційних методик, де викладач звик давати і перевіряти певні знання, під час використання інтерактивних форм навчання курсант/студент сам відкриває шлях до пізнання.

Викладач виконує роль ведучого, що направляє дискусію, генерує повідомлення і фіксує відповіді. Він виступає із вступним і заключним словом, підтримує ділову обстановку в аудиторії, оцінює внесок курсантів/студентів в аналіз ситуації, а також в результат роботи з точки зору об'єктивності, обґрунтованості, систематичності й оптимальності [1, с. 58].

Оцінка роботи курсантів/студентів у рамках кейса має свою специфіку, особливо якщо результатом вирішення проблеми, закладеної в кейсі, є підготовка презентації в PowerPoint.

Оцінка, дана викладачем, може сприяти формуванню почуття впевненості, правильної самооцінки, а може, навпаки, зробити його невпевненим у власних силах, а значить, сформувати негативну мотивацію.

Кейс-метод може бути використаний в якості оцінки поряд з такими звичними методами, як тест або іспит, тому що, насамперед, дає можливість курсантам/студентам брати активну участь в обговоренні сценарію кейса під час його презентації викладачем. При цьому студенти демонструють викладачеві свої набуті знання.

Участь у кейсі дозволяє з'ясувати, наскільки курсанти/студенти можуть застосувати отримані знання на практиці. Як правило, чим більше кейс деталізований викладачем, тим легше і повніше студенти можуть продемонструвати свої найкращі сторони в роботі з літературою, іншими інформаційними матеріалами; сформованість різних навичок.

В залежності від того, на якому курсі пропонується кейс, він може бути використаний в якості проміжного або підсумкового контролю.

Під час створення кейса важливо враховувати, що проблема, яка ставиться перед курсантами/студентами, повинна бути певного рівня складності й не може мати простого та єдиного рішення. Будь-яке рішення проблеми має переваги і недоліки. В ході обговорення ситуації кожна міні-група може виробити своє рішення і спробувати переконати інших у правильності свого вибору. Крім того, однією з найважливіших вимог під час розробки кейса є реальність описуваних у ситуації подій, тому конкретні ситуації розробляються на основі справжніх фактів.

Навчальним матеріалом для кейсів можуть служити: новини, газети або журнальні публікації, художні твори, адаптовані для конкретних цілей навчання. Якісні матеріали до кейсу можна отримати за допомогою аналізу наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених тій чи іншій проблемі [4, с. 533].

Розробляючи кейс, викладач повинен враховувати наступні принципи:

– навчальна ситуація спеціально готується для цілей навчання таким чином, щоб у процесі обговорення можна було б створити творчу, але водночас керовану атмосферу;

– навчальна ситуація повинна відповідати певному концептуальному полю того навчального курсу або програми, в рамках якого розглядається;

– робота з навчальною ситуацією повинна навчити курсантів/студентів аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми або тенденції [5, с. 89].

Крім цього, для успішного використання методу кейсів потрібно пам'ятати наступне:

– інформація, що пред'являється, повинна бути важливою і суттєвою;

– інструкції викладача повинні бути чіткими і зрозумілими;

– інформація повинна бути достатньою для того, щоб працюючи над проблемами, поставленими в кейсі, студенти могли обговорити проблему і запропонувати методи її вирішення;

– викладач повинен дати чіткі інструкції для збору необхідної інформації, підготовки презентації або створення іншого кінцевого продукту кейса;

– час, виділений на вирішення проблеми, поставленої в кейсі, має бути чітко спланованим;

– учасники кейса повинні знати, де вони можуть знайти необхідні джерела інформації.

Кейс легко створюється викладачем, який обізнаний про мовний рівень групи, наукові інтереси студентів, специфіку одержуваної професії. Наприклад, студентам-медикам можна запропонувати на іноземній мові за симптомами визначити характер захворювання, студентам-психологам – створити ідеальний колектив для роботи в start-up з визначенням функцій кожного учасника колективу відповідно до їх особистісних характеристик, студентам-економістам – вирішити проблему збуту продукції будь-якого підприємства тощо.

Кейси особливо корисні, коли курсанти/студенти вже мають загальні знання з проблеми, але ще не застосовували їх для вирішення специфічних завдань.

Використання кейсів вимагає ретельної підготовки. Інформація, що пред'являється викладачем, повинна відповідати знанням студентів на даний момент. Немає сенсу використовувати кейс з тими студентами, які ще не знають необхідної лексики, не мають потрібної мовної бази, не можуть виділити основні чинники, так як з подібним матеріалом вони до цього не зустрічалися.

Кейс-стаді часто використовується в проблемному навчанні, коли студенти повинні самостійно відшукати інформацію, щоб відповісти на питання, поставлені в кейсі. У даному випадку метод кейсу стимулює самостійне набуття знань.

Метод кейсу дозволяє студентам використовувати і демонструвати на занятті свої кращі сторони, навіть за відсутності блискучого знання англійської мови. Це велика перевага для груп, в яких навчаються студенти з різним рівнем володіння мовою. Кейс-метод дозволяє включити кожного в активну діяльність.

Висновки. Ми повністю погоджуємося з думкою науковців, що кейс-метод допомагає активізувати теоретичні знання та практичний досвід студентів або курсантів. Також цей метод дозволяє розвивати вміння мислити, оцінювати та аргументувати свою точку зору.

Отже, кейс-метод під час навчання іноземних мов дає змогу курсантам/студентам подолати мовні бар'єри в разі спілкування із зарубіжними партнерами, перевірити на практиці свої знання, дає можливість знайти різні підходи до вирішення проблеми, допомагає активізувати креативне мислення та творчий підхід, вчить працювати в команді та сприяє підвищенню якості навчання. Також слід зазначити, що використання методу кейсів під час навчання іноземних мов вимагає неабияких зусиль з боку викладача, аби кейс був адекватний та зрозумілий. Але, не дивлячись на це, даний інтерактивний метод є дуже корисний та приносить велике задоволення як студентам/курсантам, так й викладачу.

Використана література:

1. Айкіна Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов / Т. Ю. Айкіна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (129). – С. 58–60.
2. Зубар К. І. Інтерактивні матеріали по впровадженню кейс-методу для методичного семінару / К. І. Зубар // Методична доповідь. – 2006. – С. 10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://pedkab.wordpress.com/>

3. Павлович А. В. Використання інтерактивних методів навчання у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі / А. В. Павлович // V Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі». – 2012. – С. 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/tezi.pdf>
4. Пахтусова Е. Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе / Е. Э. Пахтусова // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 532–534.
5. Сидельник Э. А. Особенности использования метода «casestudy» в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Э. А. Сидельник // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2011. – Выпуск 10. – С. 123.
6. Сокольская Л. В. Проблемы высшего юридического образования в контексте социокультурных изменений общества / Л. В. Сокольская // Юридическое образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 15–17.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.]: реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т. І. Туркот. – Херсон, 2011. – 608 с.
8. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector / P. Scales. – Maidenhead, England. – 2013. – 329 p.
9. Grosse U. C. The Case Study Approach to Teaching Business English / U. C. Grosse // English for Specific Purposes. – 2015. – Vol. 7. – P. 131–132.

References:

1. Aikina T. Yu. Metod keisov v formirovaniy kommunikativnoi kompetentsy studentov // Vestnyk Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univertsyteta. 2013. № 1 (129) – С. 58–60. [at Russian]
2. Zubar K.I. Instruktyvni materialy po vprovadzhenniu keis-metodu dlia metodychnoho seminaru / K. I. Zubar // Metodychna dopovid. – 2006. – С. 10. – Rezhym dostupu: <https://pedkab.wordpress.com/>. [at Ukrainian]
3. Pavlovych A. V. Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u vykladanni inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyshchii shkoli / A. V. Pavlovych // V Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsia «Suchasni metody vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyshchii shkoli». – 2012. – С. 4 – Rezhym dostupu: <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/tezi.pdf>. [at Ukrainian]
4. Pakhtusova E. E. Metod keisov v obuchenyy inostrannomu yaziku v vuze // Molodyi vchenyi. 2014. № 17. С. 532–534. [at Russian]
5. Sydelnyk Ye. A. Osobennosti ispolzovaniya metoda «casestudy» v obuchenyy inostannym yazikam v neyazykovom vuze // Izvestiya Yuzhnoho federalnogo univertsyteta. Tekhnichni nauky. 2011. Vyp. 10. T. 123. [at Russian]
6. Sokolskaia L. V. Problemy vysheho yurydycheskogo obrazovaniya v kontekste sotsyokulturnykh izmeneniy obshchestva // Yurydycheskoe obrazovanye y nauka. 2013. № 3. С. 15-17. [at Russian]
7. Turkot T. I. Pedagogika vyschoi shkoly: navch. posib., rekom MON Ukrainy dlia studentiv mahistratury vyshchikh navchalnykh zakladiv nepedagogichnogo profilu/ T. I. Turkot. – Kherson, 2011. – 608 s. [at Ukrainian]
8. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. Maidenhead, England. – 2013. – 329 p.
9. Grosse U. C. The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes. 2015. Vol. 7. P. 131–132.

Романов И. И. Условия применения метода кейсов при обучении иностранным языкам

В статье анализируется проблема применения метода кейсов при обучении иностранным языкам, в частности английского языка. Также рассматриваются условия успешного применения кейс-метода при обучении иностранным языкам. Метод кейсов способствует развитию у студентов/ курсантов коммуникативных навыков, расширению кругозора, формированию общих навыков, развитию самостоятельной, поисковой деятельности, формированию эстетических взглядов, повышению уровня компетентности.

Метод кейсов может быть использован не только в качестве метода обучения, но и для оценки уровня знаний. Целесообразно применять метод кейсов на продвинутых этапах обучения, когда курсанты/студенты уже имеют достаточный уровень сформированности языковых, познавательных и исследовательских умений и навыков.

Ключевые слова: метод кейсов, «case study», языковая компетентность, проблемное обучение, профессиональная компетентность, мотивация, этапы работы с кейсом, принципы создания кейса.

Romanov I. I. The usage of case study method in teaching foreign languages

This article analyzes the problem of using the case study method in teaching foreign languages, in particular, the English language. Also, the conditions for successful application of the case method during the teaching of foreign languages are considered. The case method promotes the development of communication skills among cadets / students, broadens the outlook, develops common skills, develops independent, search activities, shapes aesthetic views, and raises the level of competence.

The case method can be used not only as a method of learning, but also for assessing the level of knowledge. It is advisable to use case studies at advanced stages of learning when cadets / students already have a sufficient level of linguistic, cognitive and research skills.

Key words: case study method, case study, linguistic competence, problem learning, professional competence, motivation, stages of working with a case, principles of case creation.

УДК 378:53

Рудик Т. О., Суліма О. В.

СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АНАЛІТИЧНОГО ТА ЕКОЛОГІЧНОГО ПРИЛАДОБУДУВАННЯ

Сучасні екологічні проблеми обумовлюють необхідність підготовки кваліфікованих фахівців, які спеціалізуються в галузі аналітичних вимірювань, у розробці та експлуатації засобів екологічного моніторингу. У статті розглянуто питання підготовки майбутніх фахівців-екологів, які не тільки розуміють сучасні екологічні проблеми, причини їх виникнення та можливі наслідки, але й вільно орієнтуються в розмаїтті технічних засобів, володіють специфікою екологічного моніторингу. Визнаним напрямом навчально-наукової діяльності щодо підготовки майбутніх спеціалістів з екологічного приладобудування є створення та дослідження принципово нового класу засобів контролю – телевізійних інформаційно-вимірювальних систем. Задача створення ефективних методів та технічних засобів для екологічного моніторингу завжди залишатиметься актуальною.

Ключові слова: моніторинг, забрудненість, стан довкілля, засоби контролю, аналітичні вимірювання, діагностика, фахівці-екологи, приладобудування.

На сьогодні вже не викликає заперечень теза про те, що техногенна цивілізація здійснила руйнівний вплив на біосферу планети і стала загрожувати не тільки здоров'ю людей, але й самому існуванню людства. Людська цивілізація вступила в такий етап розвитку, коли її доля вирішується не тільки і не стільки науково-технічним прогресом, а усвідомленням екологічних парадигм.

Контроль за викидом шкідливих речовин неможливо уявити без аналітичних вимірювань, які базуються на застосуванні новітніх знань з фізики, хімії та вимірювальної техніки. При цьому технічні засоби – аналітичні прилади та системи, що здійснюють вимірювання як для забезпечення заданих параметрів технологічного процесу, так і для своєчасного виявлення небезпечних для людини концентрацій – повинні мати високі метрологічні характеристики.

Сучасні прилади та системи екологічного моніторингу надають оперативну інформацію про забрудненість атмосфери найбільш небезпечними забруднювачами, що дозволяє оцінити поточну якість повітря

в районах, де знаходяться станції моніторингу. Зрозуміло, що саме технічним засобам екологічного моніторингу належить основна роль у визначенні антропогенного впливу на довкілля. Тому об'єктивною тенденцією сучасного етапу розвитку екології є перенесення акцентів від загальних, моральних, етичних та інших, безумовно, важливих складників екологічних проблем, на питання створення та грамотного використання технічних засобів діагностики, оскільки ефективність екологічного моніторингу в цілому та правомірність законодавчих і управлінських рішень обумовлюються саме технічними характеристиками аналітичних засобів екологічного моніторингу та кваліфікацією фахівця [1].

В Україні понад 300 закладів освіти готують фахівців для екологічної галузі й серед них – Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського. Це найбільший технічний університет України дослідницького типу, один із провідних університетів Європи та світу.

Мета роботи – дослідити на базі кафедри наукових, аналітичних та екологічних приладів і систем (НАЕПС) концепцію підготовки майбутніх фахівців-екологів, які не тільки розуміють сучасні екологічні проблеми, причини їх виникнення та можливі наслідки, але й вільно орієнтуються в розмаїтті технічних засобів, володіють специфікою екологічного моніторингу.

Погіршення екологічного стану довкілля викликало необхідність удосконалення підходів до формування структури моніторингу, появу принципово нових технічних засобів моніторингу довкілля та інтенсивне впровадження інформаційних технологій, що, у свою чергу, обумовило нові вимоги до навчального плану.

Прийнята кафедрою НАЕПС концепція підготовки фахівців орієнтована на забезпечення потреб екологічної галузі та реальних перспектив застосування отриманих знань у сучасних умовах, що досягається збалансованим навчальним планом, основу якого складають традиційні для провідного технічного університету дисципліни.

Основу фахової компоненти навчального плану кафедри становлять дисципліни, перелік і зміст яких постійно оновлюється відповідно до викликів часу, такі як аналітичні екологічні прилади, метрологічне забезпечення аналітичних приладів, моніторинг атмосфери, прилади вимірювання параметрів довкілля, прилади радіаційних вимірювань, прилади контролю якості харчових вимірювань, комп'ютеризовані системи технолого-екологічного моніторингу, прилади неруйнівного контролю, інформаційні технології в екології, екологічний аудит, екологія сталого розвитку тощо.

Сьогодні кафедра орієнтована на підготовку кадрів для забезпечення моніторингу навколишнього природного середовища підприємствами, установами та організаціями, а провідні науково-педагогічні працівники мають великий досвід розробки та експлуатації технологічних датчиків, які контролюють параметри навколишнього природного середовища [2].

Така спрямованість плану узгоджується з опублікованою в січні 2015 року Постановою Кабінету Міністрів України «Положення про Міністерство екології та природних ресурсів України», де вказано на

необхідність розробки «методики проведення моніторингу навколишнього середовища, зокрема суб'єктами господарювання, діяльність яких призводить або може призвести до погіршення стану навколишнього природного середовища». Проект враховує процеси, що спостерігаються в останні роки, і які будуть продовжуватись: зростання кількості інформації, що передається, зростання кількості датчиків-передавачів інформації, погіршення умов роботи інфраструктурних та структурних елементів народного господарства, пов'язане зі змінами клімату.

Інформаційно-аналітичні системи моніторингу (ІАСМ) можуть забезпечувати інформаційну технологію спостереження, збирання, оброблення, передавання, збереження та аналізу інформації про стан довкілля, обсяги викидів та використаної енергії, прогнозування змін і розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття відповідних рішень. Перспективним варіантом побудови ІАСМ є використання архітектурних принципів однорангових мереж. За такого підходу алгоритмічне забезпечення ІАСМ модифікується таким чином, щоб у випадку збоїв каналу зв'язку постів спостереження із серверним вузлом пакети збереженої інформації передавалися за допомогою оверлейної маршрутизації на інші вузли мережі відповідно до метрики локальності. При цьому жодний з каналів зв'язку системи не буде навантажений в режимі повного насичення, що підвищує стабільність каналу зв'язку при зменшенні витрат на виготовлення апаратури та програмного забезпечення [3].

Основним напрямом науково-дослідної роботи на кафедрі НАЕПС є створення засобів екологічного моніторингу для вирішення комплексної проблеми економії енергоресурсів, зменшення забруднення довкілля та оптимізації технологічного циклу на енергетичних об'єктах [1; 2]. Наприклад, створена за участю фахівців кафедри НАЕПС газоаналітична система екологічного моніторингу дозволяє в реальному часі вимірювати склад газів фактично в зоні горіння і за результатами вимірювання корегувати співвідношення «повітря-паливо» для оптимізації процесів горіння, зменшення споживання палива, мінімізації токсичних викидів в атмосферу. Система рекомендована для впровадження на енергетичних об'єктах (теплові електроцентралі, котельні, сміттєспалювальні заводи), де спалюються значні обсяги палива, і на яких потрібно знизити рівні шкідливих викидів у довкілля. Впровадження системи дозволяє оптимізувати процес горіння, знизити витрати палива, зменшити викиди токсичних газів на 10–15%, збільшити кількість сміття, що спалюється, на питому одиницю палива [1]. Комп'ютерна обробка вимірювальної інформації дозволяє проводити архівацію результатів вимірювання і тим самим відслідковувати відхилення від технологічного процесу за результатами газоаналітичного контролю.

Визнаним напрямом навчально-наукової діяльності кафедри є створення та дослідження принципово нового класу засобів контролю – телевізійних інформаційно-вимірювальних систем (ТІВС) [4]. Загальна методика застосування ТІВС полягає у формуванні зображення об'єкта, перетворенні його в цифровий код та використанні алгоритмів, які забезпечують необхідну точність вимірювання енергетичних та геометричних параметрів. ТІВС надають унікальну можливість проводити вимірювання геометричних, динамічних та енергетичних параметрів об'єктів у реальному масштабі часу з високим просторовим розрізненням шляхом аналізу як власного випромінювання, так і того, що відбилося і пройшло через об'єкт. Застосування ТІВС перспективне з точки зору зменшення похибки моделювання розповсюдження забруднювачів в атмосфері, компенсації додаткової похибки моделювання, яка виникає внаслідок того, що кожне потужне джерело викидів фактично є об'ємним, а не точковим.

Особливе місце серед проблем, пов'язаних з екологічним станом довкілля, займає проблема забруднення атмосфери. Існуючі системи екологічного моніторингу атмосфери базуються переважно на математичних моделях розповсюдження забруднювачів, а результати розрахунку зіставляються з результатами вимірювань, отриманих у мережі розташованих за певною схемою контрольних точок [1].

Висновки. Аналітичне екологічне приладобудування сьогодні розглядається як самостійна галузь екологічної науки. Задача створення ефективних методів та технічних засобів для екологічного моніторингу завжди залишатиметься актуальною. Сучасні екологічні проблеми обумовлюють необхідність підготовки кваліфікованих фахівців, які спеціалізуються в галузі аналітичних вимірювань, розробці та експлуатації засобів екологічного моніторингу.

Використана література:

1. Аналітичні прилади та системи : [навч. посіб.] / [О. В. Вовна, А. А. Зорі, В. А. Порев, В. П. Приміський]; під заг. ред. В. А. Порева. – Красноармійськ : ДВНЗ «ДонНТУ», 2016. – 330 с.
2. Аналітичні екологічні прилади та системи / В. А. Порев, О. А. Дашковський, Я. Л. Миндюк, В. П. Приміський. – ВНТУ. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2009. – 336 с.
3. Порев В. А. Інформаційно-аналітична система моніторингу навколишнього природного середовища / В. А. Порев, О. В. Суліма // Збірник тез і доповідей XII Міжнародної науко-технічної конференції «Приладобудування: стан і перспективи», 23–24 квітня 2013р., м. Київ, ПФФ, НТУУ «КПІ». – 2013. – С. 164–165.
4. Порев В. А. Телевізійні системи екологічного моніторингу / В. А. Порев // Перший Всеукраїнський з'їзд екологів, Вінниця. – 2006. – С. 162.

References:

1. Analitichni prylady ta systemy: navch. posib / O. V. Vovna, A. A. Zori, V. A. Poriev, V. P. Prymiskyi; pid zah. red. V. A. Porieva. – Krasnoarmiisk: DVNZ «DonNTU», 2016. – 330 s. – ISBN 978-966-377-197-7.
2. Analitichni ekolohichni prylady ta systemy / V. A. Poriev, O. A. Dashkovskiy, Ya. L. Myndiuk, V. P. Prymiskyi, VNTU. – Vinnytsia: UNIVERSUM-Vinnytsia, 2009. – 336 s. – ISBN 978-966-641-289-1.
3. Poriev V. A. Informatsiino-analitichna systema monitorynhu navkolyshnoho pryrodnoho seredovyshcha / V. A. Poriev, O. V. Sulima // Zbirnyk tez dopovidei XII Mizhnarodnoi nauko-tekhnichnoi konferentsii «Pryladobuduvannia: stan i perspektyvy», 23 – 24 kvitnia 2013r., m. Kyiv, PBF, NTUU «KPI», 2013. – S. 164 – 165.
4. Poriev V. A. Televiziini systemy ekolohichnoho monitorynhu / V. A. Poriev // Pershyi Vseukrainskyi zizd ekolohiv, Vinnytsia, 2006. – S. 162.

Рудик Т. А., Сулима О. В. Современная концепция подготовки специалистов по аналитическому и экологическому приборостроению

Современные экологические проблемы обуславливают необходимость подготовки квалифицированных специалистов, которые специализируются в области аналитических измерений, в разработке и эксплуатации средств экологического мониторинга. В статье рассмотрен вопрос подготовки будущих специалистов-экологов, которые не только понимают современные экологические проблемы, причины их возникновения и возможные последствия, но и свободно ориентируются в разнообразных технических средствах, владеют спецификой экологического мониторинга. Важным направлением научно-исследовательской деятельности в подготовке будущих специалистов по экологическому приборостроению является создание и исследование принципиально нового класса средств контроля – телевизионных информационно-измерительных систем. Задача создания эффективных методов и технических средств для экологического мониторинга всегда остается актуальной.

Ключевые слова: мониторинг, загрязнение, состояние окружающей среды, средства контроля, аналитические измерения, диагностика, специалисты-экологи, приборостроение.

Rudyk T. O., Sulima O. V. The modern conception of preparation of specialists on an analytical and ecological instrument-making

Modern ecological problems stipulate the necessary of preparation of qualified specialists, that are specialized in the field of development and exploitation of facilities of the ecological monitoring analytical measuring. A question of preparation of specialists, that not only understand modern ecological problems, reasons of their origin and possible consequences, but also are freely oriented in the variety of technical equipments, own the specific of the ecological monitoring is considered in article. An important direction of scientific and research activity in the training of future specialists in ecological instrument – making is the creation and research of a fundamentally new class of control equipment - television information and measurement systems. Task of creation of effective methods and technical equipment for the ecological monitoring will always remain actual.

Key words: monitoring, muddiness, state of environment, equipment of control, analytical measurements, diagnostics, specialists of ecology, instrument-making.

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто питання впровадження технології розвитку критичного мислення на уроках у початковій школі. Метою модернізації освіти в наш час є створення нової української школи, в якій буде приємно навчатись, і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у житті. А це позначатиме одне – нові вимоги до умов реалізації загальноосвітніх програм шкіл передбачають, що основою побудови уроку буде індивідуальність, варіативність та відкритість, де невід'ємною складовою частиною є використання прийомів критичного мислення. Систематичне включення критичного мислення в навчальний процес формує особливий склад мислення і пізнавальної діяльності в учнів початкових класів. Комбінування цих прийомів допомагає досягти і кінцеву мету застосування технології критичного мислення – навчити учнів початкових класів застосовувати цю технологію самостійно, щоб вони мали змогу не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами, які із задоволенням вчитимуться впродовж усього життя.

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, учні початкової школи.

Вивчаючи сучасні тенденції розвитку педагогічних технологій початкової школи, ми доходимо висновку, що розумові операції краще розвиваються в разі введення в методичний інструментарій прийомів розвитку критичного мислення.

Останнім часом проблемі розвитку критичного мислення присвячена велика кількість досліджень, як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці і психології.

Поняття «критичне мислення» вперше ввів американський психолог Бенджамін Блум у методичній літературі в 1956 році, розуміючи під ним мислення вищого рівня. Зі США ідея розвитку критичного мислення розповсюджується в Європі. В різний час даною проблемою займалися Дж. Д'юї, М. Липман, Р. Джонсон, Д. Халперн, Ч. Темпл, К. Баханов, О. Пометун, О. Тягло, С. Терно, О. Чуба, О. Бриніф'є та ін.

Технологія «Розвитку критичного мислення» розроблена американськими педагогами К. Мередіт, Д. Огл, Д. Стіл, Ч. Темпл. Вона являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією. Мета даної технології: розвиток розумових навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, але й у звичайному житті. В основу її покладено ідеї і положення: теорії Ж. Піаже про етапи розумового розвитку дитини; Л. Виготського – про зону найближчого розвитку та про нерозривний зв'язок навчання та загального розвитку дитини; К. Поппера та Р. Пола – про основи формування і розвитку критичного мислення; Е. Браун та І. Бек – метакогнітивного вчення; цивільної та правової освіти та ін. Беззаперечною заслугою активних розробників цієї технології, зокрема Куртіс Мередіт, Чарльза Темпла і Джіні Стілл, є те, що вони змогли «перекласти» положення даних теорій на практику, причому довели свою роботу до рівня педагогічної технології, виділивши етапи, методичні прийоми та критерії оцінки результату. Саме тому їх розробками може користуватися величезна кількість педагогів, досягаючи ефективних результатів у роботі.

Метою модернізації освіти України є створення нової школи, в якій буде приємно навчатися, і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у житті. А це означатиме одне – новими вимогами до умов реалізації загальноосвітніх програм шкіл і основними умовами побудови уроку вважатимуться індивідуальність, варіативність та відкритість, де невід'ємною складовою сучасного уроку є використання прийомів критичного мислення.

Мета цієї статті – розкрити особливості розвитку та технології впровадження критичного мислення на уроках у початковій школі.

Технологія «Критичного мислення» є системою методичних прийомів, призначених для використання їх в різних освітніх галузях, видах і формах навчання. Вона дозволяє досягти таких результатів, як вміння працювати з інформаційним потоком, який постійно оновлюється, вміння ясно та чітко висловлювати свої думки (усно чи письмово), впевнено та коректно по відношенню до оточуючих; вміння обґрунтовувати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей та уявлень; уміння вирішувати проблеми; здатність самонавчання (академічна мобільність); уміння співпрацювати та працювати в групі; здатність вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми. Оскільки Нова українська школа покликана виховувати вільну, розвинену й освічену особистість, що володіє певним суб'єктивним досвідом, здатну орієнтуватися в умовах постійно мінливого світу, формування критичного мислення в період розширення інформаційного простору набуває особливого ставлення. Під критичним мисленням у навчально-виховній діяльності розуміють сукупність якостей та умінь, що обумовлюють високий рівень дослідницької культури учня і вчителя, а також «оціночне та рефлексивне мислення», знання для якого є не кінцевою, а відправною точкою. Щодо аргументованого та логічного мислення, то воно базується на особистому досвіді й перевірених фактах.

Пріоритет індивідуальності передбачає визнання учня основним учасником освітнього процесу, його самоцінність і особистіснозначущий суб'єктивний досвід. Умова варіативності передбачає певну позицію вчителя, що забезпечує самореалізацію кожного учня під час навчання. Умова відкритості передбачає використання на уроці

різноманітних видів спілкування: вчитель–учень, учень–учень, вчитель–учні тощо. Умова відкритості передбачає і спільний пошук істини: вміння прийняти іншу точку зору та взаєморозуміння. Таким чином, виникла необхідність використовувати у своїй педагогічній діяльності нові прийоми і сучасні загальноосвітні технології.

Зараз актуальним є технологія «Розвитку критичного мислення». Оскільки дана технологія дозволяє будувати навчальний процес на науково-обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації, технологія спрямована на розвиток навичок роботи з інформацією, вмінь аналізувати та застосовувати дану інформацію. Саме ці три прийоми є актуальними та активно використовуються на уроках. Основа технології складає трифазової структура уроку: виклик, осмислення, рефлексія. «Переклавши» на мову практики, ідеї технології критичного мислення на уроках у початковій школі звучать наступним чином: діти від природи допитливі, вони хочуть пізнавати світ, здатні розглядати серйозні питання і висувати оригінальні ідеї. Роль учителя – бути вдумливим помічником, стимулюючи учнів початкових класів до пізнання і допомагаючи їм сформулювати навички продуктивного мислення. Критичне мислення формується, передусім, у дискусії, письмових роботах і в активній роботі з однолітком чи вчителем. З цими формами роботи учні добре знайомі, їх необхідно тільки трохи змінити. Існує нерозривний зв'язок між розвитком розумових навичок і формуванням демократичного громадянського свідомості. Дані положення обґрунтовують засоби і методи, за допомогою яких розвивається критичне мислення.

Поняття «критичне мислення» дуже різнобічне і спеціалісти різних галузей освіти сприймають його по-різному. Відомий український дослідник С. Терно у статті «Критичне мислення – середньовічна відсталість?» демонструє відмінність між «вузьким» та «широким» тлумаченнями критичного мислення та характеризує різні підходи до висвітлення концепції критичного мислення серед американських дослідників М. Ліпмана, Д. Клустера, Р. Пауля та Д. Халперн [5].

На думку С. Терно, поняття «критичне мислення» в освітній діяльності зазнало суттєвих змін. Сьогодні це такий тип мислення, що дозволяє практичне застосування наукового підходу до розв'язування життєвих, професійних, особистих проблем тощо; воно вбирає в себе синтетичне й аналітичне, теоретичне і практичне, репродуктивне і продуктивне мислення [5, с. 301].

Критичне мислення як мислення вищого порядку розглядає психолог О. Чуба. Таке мислення спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість [8].

Критичне мислення, таким чином, – не окремий навик, а комплекс багатьох навичок і вмінь, які формуються поступово, в ході розвитку і навчання дитини. Воно формується швидше, якщо на уроках діти не є пасивними слухачами, а постійно активно шукають інформацію, співвідносять те, що вони засвоїли, із власним практичним досвідом, порівнюють отримані знання з іншими роботами в певній галузі та інших сферах знання (кажучи зрозумілою мовою, самостійно встановлюють внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки). Крім того, учні повинні навчитися (а вчителі повинні допомогти їм) ставити під сумнів достовірність отриманої інформації, перевіряти логіку доказів, робити висновки, конструювати нові приклади для використання теоретичного знання, приймати рішення, вивчати причини та наслідки різних явищ тощо.

Систематичне включення критичного мислення в навчальний процес має формувати особливий склад мислення і пізнавальної діяльності. Р. Пауел (США) запропонував розмежовувати критичне мислення в «слабкому» і «сильному» розумінні. Так, використання аналізу й аргументації, маючи на меті, перш за все, розвінчати чужу точку зору, служить прикладом критичного мислення в «слабкому» сенсі. І навпаки, людина, яка застосовує критичне мислення в «сильному» сенсі, не зосереджується на власній точці зору. Вона виходить із необхідності за власною ініціативою відчувати свої ідеї та уявлення найбільш сильними з можливих заперечень, які тільки можуть бути висунуті проти них. Процес навчання – це процес пов'язування нового з уже відомим.

Детальніше зупинимось на самій технології. Для того, щоб дати учням початкових класів можливість активно одержувати знання, автори технології пропонують будувати урок за звичною схемою: «введення – основна частина – висновок». Подібна ж схема діє і під час вирішення проблем: «введення в проблему – підходи до її вирішення – рефлексія результату». В рамках технології критичного мислення дані етапи отримали дещо інші назви і функції.

Отже, ВІКЛИК, завдання якого: актуалізувати і проаналізувати наявні знання й уявлення по темі, що вивчається; пробудити інтерес до неї; активізувати учня, дати можливість цілеспрямовано думати, висловлюючи свої думки власними словами; структурувати подальший процес вивчення матеріалу.

ОСМИСЛЕННЯ – пошук стратегії вирішення поставленої проблеми та складання плану конкретної діяльності; теоретична і практична робота над реалізацією виробленого шляху вирішення. Функціями цього етапу є: отримання нової інформації; її осмислення; співвіднесення нової інформації з власними знаннями. Учні навчаються свідомо будувати зв'язок між старими і новими знаннями, для того, щоб створити нове розуміння, підтримку активності, інтересу та інерцію руху, створену під час фази виклику.

І наступний етап – РЕФЛЕКСІЯ: висловлювання нових ідей та інформації власними словами; цілісне осмислення та узагальнення отриманої інформації на основі обміну думками між учнями чи з викладачем; аналіз всього процесу вивчення матеріалу; вироблення власного ставлення до досліджуваного матеріалу та його повторна проблематизація (новий «виклик»). За такого підходу відбувається не тільки більш глибоке

засвоєння знань учнями, а й реалізується ідея пов'язування матеріалу в рамках одного предмета чи міжпредметних, теоретичного з практичним, його структурування самою дитиною.

Висновки. Постановка учнями самостійно мети навчання створює необхідний внутрішній мотив до процесу навчання. Тим самим (в ідеалі) у кожного учня створюється цілісне когнітивне поле, що поєднує всі наявні теоретичні знання, практичні відомості, навички та вміння. Існування цілісної структури знань істотно підвищує ефективність сприйняття нової інформації, рівень використання знань, інтерес до навчання, навички самостійного пошуку і обробки інформації. Учень отримує, нарешті, «інструмент», що допомагає йому реалізувати на практиці принцип власної активності як суб'єкта навчання. Вчитель, у свою чергу, отримує практичну можливість стати рівноправним партнером учня в його становленні як особистості. Кожному з цих етапів притаманні власні методичні прийоми і техніки, спрямовані на виконання завдань певного етапу. Комбінуючи їх, вчитель може планувати уроки відповідно до рівня зрілості учнів початкових класів, цілей уроку та обсягу навчального матеріалу. Можливість комбінування технології має важливе значення і для самого вчителя – він може вільно почуватися, працюючи за даною технологією, адаптуючи її відповідно до своїх уподобань, цілей та завдань. Комбінування прийомів допомагає досягти і кінцеву мету застосування технології критичного мислення – навчити учнів початкових класів застосовувати цю технологію самостійно, щоб вони мали змогу не боятися висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами, які із задоволенням вчитимуться впродовж усього життя.

Використана література:

1. Раковська М. Інтерактивне навчання в сучасному освітньому процесі / М. Раковська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pdaa.edu.ua/np/pdf3/26.pdf>
2. Кроуфорд А., Саул В. Технології розвитку критичного мислення / А. Кроуфорд, В. Саул. – Київ : Плеяди, 2006. – 220 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [науково-методичний посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2004. – 192с.
5. Терно С. Критичне мислення – середньовічна відсталість? / С. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2013. – Вип. XXXVII. – С. 301–306.
6. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : [монографія] / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
7. Чабайовська М. І., Гаєвська Г. М., Гавриленко Н. М. Педагогічні технології навчання української мови та літературного читання в початковій школі : [навчально-методичний посібник] / М. Чабайовська, Г. Гаєвська, Н. Гавриленко. – Т. : Мальва – ОСО, 2015. – 187с.
8. Чуба О. Формування критичного мислення як психологічно-педагогічна проблема сучасності / О. Чуба // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – №. 3. – С. 202–208.

References:

1. Interaktyvne navchannya v suchasnomu osvithnomu procesi [Elektronnyj resurs] / M. Rakovska. – Rezhym dostupu: <http://www.pdaa.edu.ua/np/pdf3/26.pdf>.
2. Krouford A., Saul V. Tekhnologiyi rozvytku kryatychnogo myslennya / A. Krouford, V. Saul. – Kyiv : Pleyady, 2006. – 220 s.
3. Nacionalna strategiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012–2021 roky [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
4. Pometun O., Pyrozhenko L. Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnologiyi navchannya: naukovometodychnyj posibnyk / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – Kyiv : A.S.K., 2004. – 192 s.
5. Terno S. Krytychne myslennya – serednovichna vidstalist? // Naukovi praci istorychnogo fakultetu Zaporizkogo nacionalnogo universytetu, 2013, Vyp. XXXVII. – S. 301-306.
6. Formuvannya predmetnykh kompetentnostej v uchniv pochatkovoyi shkoly: monografiya / N. M. Bibik, M. S. Vashulenko, V. O. Martynenko – Kyiv : Pedagogichna dumka, 2014. – 346 s.
7. Chabajovska M. I., Gayevska G. M., Gavrylenko N. M. Pedagogichni tekhnologiyi navchannya ukrajyns'koyi movy ta literaturnogo chytannya v pochatkovij shkoli: navchalno-metodychnyj posibnyk / M. Chabajovs'ka, G. Gayevska, N. Gavrylenko. – T.: Malva – OSO, 2015 – 187 s.
8. Chuba O. Formuvannya krytychnogo myslennya yak psykholoichno-pedagogichna problema suchasnosti // Pedagogika i psykholoigia profesijnoyi osvity № 3 2013. – S. 202-208.

Саенко Ю. А. Внедрение технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе

В статье раскрываются вопросы внедрения технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе. Целью модернизации образования в наше время является создание новой украинской школы, где приятно учиться, и которая будет давать ученикам не только знания, но и умение применять их в жизни. А это означает одно – новые требования к условиям реализации общеобразовательных программ школ предполагают, что основой построения урока будут индивидуальность, вариативность и открытость, где неотъемлемой составляющей станет использование приемов критического мышления. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс формирует особый склад мышления и познавательной деятельности учащихся начальных классов. Комбинирование этих приемов помогает достичь и конечную цель применения технологии критического мышления – научить учеников начальных классов применять эту технологию самостоятельно, чтобы они имели возможность не бояться высказывать свое мнение и быть ответственными гражданами, которые с удовольствием будут учиться в течение всей жизни.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, ученики начальной школы.

Saenko Yu. O. Implementation of the creative thinking technology development for the primary school

In the article says about questions of introduction of the critical thinking technology development for the primary school. In our time the goal of modernization education is create of the new Ukrainian school, in which it will be pleasant to learn and which will give to pupil not only knowledge, but also the ability to apply them in life. This means one thing: new requirements to the conditions for the implementation of general education programs of schools and the basis for building all lessons will be considered individualities, variability and openness, where the integral part will be the use of critical thinking techniques. The systematic inclusion of critical thinking in the educational process forms a special repository of thinking and cognitive activity of the primary school students. Combining these techniques helps to achieve the ultimate goal of using critical thinking technology – to teach the pupils of primary school to apply this technology on their own so that they cannot be afraid to express their opinions and be responsible citizens who will be happy to learn throughout life.

Key words: *critical thinking, technology of development of the critical thinking, pupils of the primary school.*

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

В роботі розглядається застосування інтерактивних вправ на практичних заняттях в курсі професійно орієнтованого вивчення іноземної мови. Виділено функцію рольової гри й ситуативних комунікативних завдань як методів формування професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця під час вивчення іноземної мови шляхом стимулювання вербального мислення студента і створюючи необхідність в іноземній мовленнєвій діяльності. Також піднімається питання ефективності навчально-виховних методів інтенсифікації професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери шляхом моделювання професійної діяльності фахівця в галузі соціальної сфери в ситуаціях міжособистісного спілкування та підвищення рівня адаптації майбутніх фахівців до культурних відмінностей клієнтів соціальних служб для ефективного функціонування в умовах полікультурних спільнот.

Ключові слова: рольова гра, інтерактивні вправи, полікультурна компетенція, розвиток, іноземна мова за професійним спрямуванням, студент немовного ВНЗ, сленг, культурні відмінності, міжособистісне спілкування, професійна підготовка.

Зростання соціального запиту на професії соціального працівника, соціального педагога, фахівця соціального захисту закономірно спонукає приділяти увагу до проблеми професійної компетентності фахівця в галузі соціальної сфери. Питання підвищення ефективності професійної підготовки конкурентоздатних фахівців в сучасних умовах набувають особливої актуальності.

Дослідження проблем професійного становлення та розвитку фахової майстерності майбутнього фахівця в галузі соціальної сфери і розуміння мети професійно орієнтованої іноземної підготовки свідчить про те, що категорії «навчання», «компетентність» та «виховання» розуміються як нероздільний процес. У реаліях сьогодення процес фахової підготовки у ВНЗ не може охопити всі ймовірні життєві ситуації та етико-моральні питання, від адекватного вирішення яких залежить професійний успіх фахівця соціальної сфери, і тому проблема формування готовності до функціонування в поліваріантних культурних осередках і потенціонування комунікативної компетентності залишається відкритою.

На ідеологічному підґрунті гуманістичної педагогіки; спираючись на концепції компетентісно орієнтованого, діяльнісного підходу в освіті та комунікативного підходу в навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням, в умовах обмеженої кількості годин практичних занять процес опанування іноземної мови повинен стати ефективним навчально-виховним методом інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної сфери. Комплексне поєднання особистісно-орієнтованого та компетентісно-орієнтованого підходів в освітньому процесі породжує потребу в теоретичних, методичних і практичних розробках інноваційних технологій впливу на особистість за мінімально необхідних витрат аудиторного часу на досягнення намічених результатів, а саме: формування іноземної комунікативної компетенції з одночасним формуванням професійної компетенції студентів.

Дослідженням і розробці технік та стратегій комунікативного підходу в навчанні іноземних мов приділяля увагу О. Леонтьєв, О. Мітрофанова, Є. Пассов та інші.

Метою цієї роботи є визначення ролі й виховного потенціалу інтерактивних ситуативних вправ та рольових ігор у професійно орієнтованій іноземній підготовці як чинника підвищення рівня емпатії і соціокультурної компетентності студентів і засобу моделювання майбутньої професійної діяльності фахівця соціальної сфери в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Професійна комунікативно-мовленнєва та лексична компетенції є складниками професійної іноземної компетенції студентів немовних ВНЗ.

Згідно з рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти, випускник ВНЗ повинен володіти навичками вільного мовлення, вмінням висловлюватися без помітних ускладнень, пов'язаних з пошуком засобів вираження у процесі досягнення соціальних академічних та професійних цілей [1, с. 24].

Студенти повинні оволодіти як лексико-граматичними структурами в межах мовного рівня складності, передбаченого освітньою програмою, так і ознайомитися із соціальними, культурними, моральними, психологічними аспектами представників різних соціумів.

Виховання толерантної полікультурної особистості є інтегративною функцією педагогічної діяльності, що розгортається в рамках системи виховання. Система виховання – це впорядкована сукупність структурних компонентів, взаємодія яких забезпечує створення сприятливих психолого-педагогічних і соціально-педагогічних умов для цілеспрямованого розвитку певних якостей особистості. «Це повністю, – зазначає Н. Саєнко, – узгоджується з аксіоматичною тезою про те, що освіта означає розвиток особистості, а навчання, в тому числі професійне, – засіб досягнення такої мети. Студент з об'єкту навчального процесу, реципієнта суми інформації й знань перетворюється на суб'єкт навчальної діяльності, і разом з виклада-

чем утворює сукупний суб'єкт навчання. Серед основних напрямків розвитку особистості найважливішим можна вважати розвиток ціннісних орієнтацій» [2, с. 152].

Послугуючись запропонованою І. Лернер [3] класифікацією методів, ми приймаємо позицію науковця і розуміємо їх як систему послідовних дій викладача, що зумовлюють та організують пізнавальну та практичну діяльність студентів щодо засвоєння всіх елементів змісту освіти для досягнення цілей навчання. Процес опанування іноземної мови закономірно вбачає інтегративну єдність освітньої та виховної функції, тобто вивчення іноземної мови має забезпечувати пізнання і засвоєння студентами галузевої культури як взаємодії особистості з оточенням, що опосередковується її зовнішньою і внутрішньою активністю.

Специфіка клієнтів соціальних служб зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців готовності виконання соціально-побутової, соціально-педагогічної, комунікативної, рекламно-пропагандистської функцій. Для успішної професійної діяльності необхідно формувати у студентів готовність до ефективної кооперативної взаємодії з представниками різних соціальних страт, тобто навичок міжособистісного спілкування в полікультурних осередках. Методичним стандартом профільної підготовки у вищих навчальних закладах сьогодні є комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який реалізується шляхом застосування інтерактивних методів навчання на всіх стадіях набуття іншомовної комунікативної компетентності

У сучасній зарубіжній теоретичній літературі співіснують декілька трактувань поняття «комунікативна компетентність»: – І. Каменєва в роботі «Психолого-педагогічні особливості діалогової ситуації в навчальному процесі» визначає комунікативну компетентність як психологічну характеристику людини як особистості, що проявляється в її спілкуванні з людьми або у здатності встановити та підтримувати потрібні контакти, яка охоплює «певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [4, с. 40–49]. З позицій психологічних знань В. Долгова і О. Мельник [5] трактують поняття комунікативної компетентності як інтегративну здатність цілеспрямовано взаємодіяти з іншими на власному рівні освіченості, вихованості, розвитку, на основі гуманістичних особистісних якостей – ширості, такту, емпатії, рефлексії, з урахуванням комунікативних умінь співрозмовника. Узагальнюючи наведені підходи до трактування, можна дійти висновку, що інтегрованими компонентами комунікативної компетентності будуть виступати емоційний, мотиваційний, когнітивний та діяльний компоненти. Щодо поняття «іншомовна комунікативна компетентність», ми погоджуємося із С. Савіньон, який позначає цим терміном здатність особистості функціонувати в реальній комунікативній ситуації, в «динамічно мінливій обстановці, де мовна компетентність адаптується до сприйняття одержуваної лінгвістичної та паралінгвістичної інформації» [6, с. 23].

Систематична взаємодія студентів між собою та викладачем на практичному занятті з іноземної мови професійного спрямування з використанням комунікативних ситуацій, рольових ігор та інших інтерактивних технологій і методів дає можливість визначити і враховувати способи оволодіння студентами іноземною мовою, що дозволяє реалізувати принципи індивідуального підходу в навчанні; робота в групах підвищує рівень емпатії кожного окремого студента, інтенсифікує вербальне мислення і тим самим розвиває мовну активність, що сприяє формуванню практичних навичок та професійних компетентностей з обраної спеціальності.

Рольова гра розширює репертуар мовних засобів, оснащує навичками емпатичного слухання, допомагає набувати бажаних якостей характеру і уявлень про себе. Феномен емпатії, будучи процесом емоційного відгуку на переживання іншої людини, сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності особистості.

Шляхом аналізування і драматизації квазіреальних ситуацій студенти усвідомлюють типи реакцій на інакшу/чужу/альтернативну культуру і опановують навички самоконтролю, вчаться уникати культуроцентристської позиції (відчуття переваги власної культури і зневаги до інших). Проведення рольових ігор оптимізує прийняття студентами існування культурних відмінностей (розуміння особливостей іншої культури без засвоєння її системи цінностей), забезпечує адаптацію майбутніх фахівців до іншої культури, що вбачає збереження власної культурної ідентичності в умовах успішного функціонування в системі іншопольованих цінностей.

Також рольові ігри розвивають критичне мислення студентів, яке проявляється у здатності оцінювання способів власного мислення, поведінкових патернів, сприяють аналізу переваг та недоліків тої чи іншої мовленнєвої поведінки та виробленню навичок корегувати власну.

Комунікативна поведінка передбачає вміння говорити виразно, що, на думку Є. Пассова, є комплексним і означає вміння «вибрати адекватний тон розмови, правильну синтагматичність мови, логічний наголос, точну інтонацію, виразний жест або міміку, відповідну ситуації позу» [7, с. 55–56].

Здобуттю цих умінь значною мірою сприяє застосування ігрових ситуацій під час аудиторних занять. Наприклад, на практичному занятті з іноземної мови за професійним спрямуванням в межах вивчення, передбаченого навчальною програмою освітнього-кваліфікаційного рівня *бакалавр* напрямку *Соціальна робота*, теми «Domestic violence», використання технології комунікативних ситуацій реалізується у формі парної та послідовної групової навчальної діяльності. Для рольової гри студентам пропонується відтворення таких квазіреальних ситуацій, в яких комуніканти належать до різних страт і репрезентують зумовлені соціальним походженням розбіжності в мовній поведінці. В основу опису ситуації покладається посилання на

соціально-комунікативні ролі інтерактантів. На підготовчому етапі викладач описує певну конкретну ситуацію – *chronical abusive parental behavior or child abuse* / скривдження неповнолітніх у сім'ї – ставить завдання скласти діалог з умовною назвою «консультація спеціаліста» і пропонує студентам самотійно розподілити ролі соціального педагога, кривдника та жертви насилля. Фіксоване призначення ролей на даному етапі, на нашу думку, недоцільне, оскільки зменшує творчу компоненту мовної діяльності та перешкоджає самотійній організації комунікування. Умови, характеристики дійових осіб (інтерактантів), завдання і вправи коментуються англійською мовою. Під час виконання діалогів використовуються засоби запису звуку для подальшого аналізу мовленнєвих інтеракцій. Характеризуючи особу, від імені якої студент виголошуватиме репліки, викладач звертає увагу на приналежність її до певної соціокультурної та вікової верстви населення і пропонує ретельно дотримуватися поширених у цій страті лексики та досконалості вживання граматичних категорій в ситуації діалогового усного мовлення. Виховна функція рольової гри реалізується під час обговорення запропонованої ситуації: викладач як модератор і педагог звертає увагу студентів на той факт, що в будь-якому мовному вислові є елемент, який демонструє відношення комуніканта до питання, яке він висвітлює. Викладач наголошує, що комунікант обирає такі мовні засоби, які в певній мірі відображають його наміри. Під час прослуховування аудіозапису розіграних діалогів викладач ставить питання до аудиторії: оприлюднити власну думку щодо доцільності обраних комунікантами лексико-граматичних конструкцій та мовної поведінки. Обґрунтовуючи найбільш ефективні варіанти перебігу комунікативної ситуації та її врегулювання, викладач демонструє, що соціокультурний аналіз реплік відіграє надзвичайно важливу роль у моделюванні мовної поведінки.

Для наочності доцільно проводити порівняння сфер вживання стандартної лексики і нестандартної. Вважаємо доцільним у курсі професійно орієнтованої іншомовної підготовки ознайомити студентів (майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів) зі сленговими одиницями як феноменами культури. Сленгові одиниці слугують тлом для запам'ятовування лексичних одиниць, що належать до офіційно-ділового стилю, і студентам доводиться докладати зусиль щодо інтерпретації стандартною англійською сленгових одиниць. Крім пізнавальної функції, нестандартна лексика іманентно містить лінгвокраїнознавчу та культурологічну інформацію – цей вид діяльності виконує когнітивну функцію: ознайомлює студентів із соціальною стратифікацією суспільства та йому притаманними субкультурами.

В якості інтегрованого завдання студентам пропонується групова робота у трійках. Для привнесення елементу новизни та усунення шаблонного мислення ролі розподіляються викладачем фіксовано або жеребкуванням наступним чином: інтерактант № 1 – підліток – жертва насилля, інтерактант № 2 – соціальний працівник та/або соціальний педагог, інтерактант № 3 – повнолітній кривдник – один з батьків або член родини. Завдання 1: описати ситуацію з точки зору інтерактанта № 1, послуговуючись адекватними лексико-граматичними засобами. Завдання 2: описати ситуацію з точки зору інтерактанта № 3, висловлюючи власну позицію і спростовуючи інформацію інтерактанта № 1. Завдання 3: від імені інтерактанта № 2 з дотриманням стилістики офіційно-ділового мовлення скласти звіт про роботу з клієнтами. Як бачимо, в наведених прикладах комунікативних вправ реалізуються принципи функціональності та особистісної орієнтації, оскільки виконання завдань враховує індивідуальний характер мовлення. Кожний студент – учасник рольової гри, послуговуючись власним набором лексичних одиниць, змушений свідомо визначити та відтворити розбіжності в мовній поведінці різних осіб. Вивчення сленгової лексики для подальшого застосування її в ході відтворення комунікативних ситуацій та рольових ігор формує у студентів позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, розширює індивідуальний мовний досвід особистості, за рахунок збільшення кількості мовних одиниць підвищує рівень володіння мовою, провокує зацікавленість, опосередковано підвищує рівень адаптації до нестандартних ситуацій і безпосередньо сприяє вихованню полікультурної особистості професіонала.

Висновки. Розглянуті вище інтерактивні методи комунікативних ситуацій та рольової гри, які використовуються під час опанування студентами дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», дозволяють досягти поставлених цілей, а саме: сприяють підвищенню рівня емпатії у майбутніх фахівців соціальної сфери – соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців з питань соціального захисту, а також сприяють набуттю навиків критичного осмислення екстралінгвістичної інформації; виробляють здатність толерантно висловлювати та аргументовано відстоювати власну думку, на професійному рівні вирішувати проблеми, працювати в полікультурних групах, підвищуючи рівень сенситивності та емпатії, вибудовувати конструктивні взаємостосунки із представниками різних субкультур і верств, що сприятиме успішності їх майбутньої професійної діяльності.

Використана література:

1. Рекомендації Комітету Ради Європи з питань освіти, Загальноєвропейські положення щодо володіння мовами. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 с.
2. Саєнко Н. С. Розвиток когнітивних здібностей студентів у навчанні іноземних мов / Н. С. Саєнко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Сер.: «Філологічна». – 2012. – Вип. 23. – С. 150–153 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_23_51
3. Лернер І. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Наука, 1981. – 187 с.

4. Каменева И. Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе / И. Ю. Каменева // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 3. – С. 40–49.
5. Долгова В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность: [монография] / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. – Челябинск : АТОКСО, 2007. – 252 с.
6. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning / S. J. Savignon. – Reading, Mass : Addison Wesley, 1983. – 322 p.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. – Б-ка учителя иностр. яз.
9. Крамаренко Т. В. Рольова гра як засіб діалогічно-орієнтованого навчання / Т. В. Крамаренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. 1. – С. 98–103.

References:

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
2. Sayenko N. S. (2012) Rozvytok kognitivnykh zdibnostey studentiv u navchanni inozemnykh mov [Students' cognitive development in the ELSP courses]. // Naukovi zapysky [natsional'noho unyversyteta "Ostroz'ka akademiya"]. Ser. : filolohichna. – Vyp. 23. S. 150-153 – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_23_51 [in Ukrainian]
3. Lerner I. YA. (1981) Dydaktycheskiye osnovy metodov obucheniya [Didactic bases of teaching methods]. M.: Nauka. 187 s.
4. Kamenyeva I. Yu. (2015) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti dialohovoyi sytuatsiyi v osviti'nomu protsesi [Psychological Characteristics Of A Dialog Situation In The Educational Process] // Rosiyskiy psykhologicheskyy zhurnal [Russian Psychological Journal]. – 2015 V. 12, № 3. – S. 40-49. [in Russian]
5. Dolhova V. I., Melnyk Ye. V. (2007). Empatiya i kommunikativnaya kompetentnost': [Empathy and communicative competence: monograph]: Chelabinsk. 252 s. [in Russian]
6. Savignon S. J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning. Reading, Mass: Addison Wesley. 322 p.
7. Passov, Ye. I. (2010). Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo [Fundamentals of the communicative theory and technology of foreign language education] M.: Russian language. Courses. 568 s. [in Russian]
8. Passov Ye. I. (1991) Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. [Communicative method of teaching foreign language speaking]. M.: Prosveshcheniye. 222 s. [in Russian]
9. Kramarenko T. V. (2012). Rolyova gra yak zasib dialogichno-orientovanogo navchannya [Role playing as a means of dialogue-oriented learning]. Visnik LNU. № 4(239). V. 1. – S. 98-103. [in Ukrainian]

Сидорчук Е. В. Роль коммуникативных ситуаций в профессионально ориентированной иноязычной подготовке как метод формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста социальной сферы

В работе рассматривается применение интерактивных упражнений на практических занятиях в курсе профессионально ориентированного изучения иностранного языка. Выделены функции ролевой игры и ситуативных коммуникативных заданий как методов формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста при изучении иностранного языка путем стимулирования вербального мышления студента при необходимости иноязычной речевой деятельности. Также поднимается вопрос эффективности учебно-воспитательных методов интенсификации профессиональной подготовки будущего специалиста социальной сферы путем моделирования профессиональной деятельности специалиста в отрасли социальной сферы в ситуациях межличностного общения и повышения уровня адаптации будущих специалистов к культурным различиям клиентов социальных служб для эффективного функционирования в условиях поликультурных сообществ.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, интерактивные коммуникативные упражнения, ролевая игра, социокультурная компетентность, развитие, эмпатия, иностранный язык профессиональной направленности, студент неязыкового вуза, сленг, межличностное общение, профессиональная подготовка.

Sydorchuk O. V. The role of communicative situations during ELSP training as the method for enhancing professional communicative competence of prospective social sphere professionals

This article focuses on the usage of interactive exercises during ELSP practical classes. Role-plays or simulations are regarded as the particularly significant means for forming the future specialist professional communicative competence as well as polycultural competence development process via second language acquisition. The issue of the effectiveness of educational and training methods for intensifying vocational training of the future specialist in the social sphere is also raised. Due to the population increased heterogeneity, more people from a variety of cultures now utilize social care facilities, social workers need to be aware of their varying perceptions. The ways of increasing the level of adaptation of future specialists to the cultural differences of social service clients for effective functioning in the conditions of multicultural communities are proposed.

Key words: Role-plays, interactive exercises, polycultural competence, development, foreign language for specific purposes, student of non-linguistic high school, slang, interpersonal communication, vocational training.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ У ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В 4-ОМУ І 5-ОМУ КЛАСАХ

У статті проаналізовано стан і тенденції розвитку проблеми наступності у вивченні математики в четвертому і п'ятому класах загальноосвітньої школи. Забезпечення наступності є однією з основних умов успішної адаптації молодших школярів до навчання в основній школі та важливою передумовою успішного навчання у 5-му класі. У зв'язку з цим охарактеризовані типові труднощі адаптаційного періоду учнів на етапі переходу з початкової до основної школи та розроблені методичні рекомендації щодо їх усунення під час вивчення математики. На основі порівняльного аналізу навчальних програм з математики для 4-го та 5-го класів визначені дидактичні особливості формування основних складників математичної компетентності четвертокласників та п'ятикласників відповідно до змістових ліній. Зазначено послідовний механізм формування обчислювальних навичок, умінь розв'язувати прості та складені сюжетні задачі, вивчення геометричного матеріалу учнями 4-го та 5-го класів.

Ключові слова: наступність у вивченні математики, початкова школа, основна школа, складники математичної компетентності, обчислювальні вміння та навички, геометрична пропедевтика, способи розв'язування сюжетних задач.

Наступність є закономірною умовою цілісності та ефективності навчально-виховного процесу, фактором, який визначає послідовність та логіку навчання і виховання особистості на всіх вікових етапах, а тому вона має бути реалізована на всіх рівнях презентації змісту освіти [4, с. 3].

Одним зі шляхів оновлення змісту навчання математики та технологій викладання, узгодження їх з актуальним і перспективним розвитком суспільства, інтегрування до європейського освітнього простору є розгляд процесу навчання та його результатів на основі компетентісного і діяльнісного підходів, які можна трактувати як чинники, що сприяють модернізації змісту математичної освіти [1, с. 19].

Під час вивчення курсу математики у школі, як і під час будівництва якоїсь споруди, важливий міцний фундамент, адже інакше споруда не буде стійкою. Тому розв'язання проблеми наступності вивчення математики між початковою та основною школами є вкрай важливим. У пояснювальній записці діючої навчальної програми з математики зазначено, що «курс математики основної школи логічно продовжує реалізацію завдань математичної освіти учнів, розпочату в початкових класах, розширюючи і доповнюючи ці завдання відповідно до вікових і пізнавальних можливостей школярів» [3, с. 2].

Вивчення математики в 5-ому класі базується на тій математичній підготовці, яку учні отримали в початковій школі. У зв'язку з цим набувають важливого значення наступність і перспективність у навчанні, додержання обґрунтованого співвідношення інтуїції і логіки, а також питання про характер викладу теоретичних відомостей, роль задач, використання допоміжних засобів тощо. Важливим завданням математики в початкових класах є розвиток пізнавальних здібностей у дітей, формування у молодших школярів ключових компетентностей, які позначаються через уміння вчитися, здатність логічно міркувати, вміння критично мислити, готовність розв'язувати проблеми із застосуванням досвіду математичної діяльності для вирішення повсякденних задач, уміння спостерігати й порівнювати, виділяти риси схожості та відмінності в порівнюваних об'єктах, виконувати такі мисленеві операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація тощо [2, с. 1–2].

Що потрібно взяти до уваги вчителю початкових класів, ідучи назустріч вчителю-предметнику? Найперше – це налагодити узгодженість у роботі між вчителями початкових класів та вчителями математики. З цієї метою вчителі початкових класів протягом 4-го класу повинні проводити такі заходи:

- у II-ому семестрі намагаються знизити надмірну опіку над дітьми;
- збільшують обсяг самостійної роботи з математики;
- обмежують використання яскравих наочних посібників;
- проводять більше тренувальних вправ з аналізом;
- домагаються логічних доведень розв'язаного, висновків, узагальнень;
- планують повторення з математики.

Плануючи повторення з математики, вчителі початкових класів виділяють основні теми в такому порядку [2; 3]:

1. Нумерація чисел у межах 1 000 000. Метрична система мір.
2. Розв'язування числових виразів з дужками і без них. Буквені вирази.
3. Функціональна залежність між величинами.
4. Геометричний матеріал.
5. Розв'язування задач усіх типів.

Етап переходу учнів з початкової до середньої ланки школи пов'язаний з істотними ускладненнями, які обумовлюються новими формами та змістом навчання, появою вчителів-предметників з різними методами викладання навчального матеріалу та вимогами до учнів, кабінетною системою навчання, а також зміною

вікового етапу розвитку дитини – її вступом до підліткового віку. У зв'язку з цим стає очевидним, що така ситуація потребує уважного ставлення з боку вчителів та проведення спеціальної роботи, спрямованої на підвищення ефективності адаптації школярів на цьому етапі навчання, і передбачає, передусім, вивчення та врахування в подальшій роботі чинників, які безпосередньо впливають на цей процес, особливо у процесі вивчення математики, навчальний зміст якої слугує міцним фундаментом для отримання якісних знань з багатьох дисциплін у майбутньому.

Розглянемо докладніше типові труднощі процесу адаптації учнів 5-х класів до навчання математики в основній школі та рекомендації щодо їх усунення:

Зовнішній прояв проблеми	Можлива причина	Рекомендації вчителю
Повільність: не встигає виконувати завдання, не одразу розуміє їхній зміст, повільно пише та читає.	Тип нервової системи дитини.	Не квапити учнів на уроках; заздалегідь повідомляти їм запитання; за потребою повторювати та тлумачити завдання по кілька разів (особливо під час розв'язування сюжетних задач); давати додатковий час для запису пояснень до розв'язання задач.
Погано виконує усні та письмові обчислення.	Недорозвиток обчислювальних навичок.	Розробляти спеціальні таблиці для обчислень; систематично на уроках відводити час для усного рахунку; письмові обчислення виконувати з обов'язковим формулюванням відповідних правил чи алгоритмічних приписів.
Часто хворіє і, як наслідок, погано засвоює матеріал.	Астенічний синдром.	Знизити вимоги до таких дітей; використовувати посилені індивідуальні завдання.
Труднощі із запам'ятовуванням; несформованість навчальних навичок; недостатній словниковий запас.	Педагогічна занедбаність, недоліки виховання або низький інтелектуальний рівень дитини.	Давати завдання послабленого рівня складності та завдання з покроковими приписами чи картки зі зразками типових вправ; відзначати найменший успіх; підбадьорювати.
Емоційні порушення: тривожність, боязкість, нерішучість, замкненість, сором'язливість.	Тип нервової системи.	Не викликати до дошки; спонукати до відповідей лише на невелику аудиторію; підтримувати найменші прояви активності та самостійності.
Надмірна рухливість: схильність до відволікання, труднощі в концентрації, імпульсивність, порушення дисципліни.	Неправильний стиль виховання.	Давати невеликі завдання; здійснювати покроковий контроль; вчити доводити справу до кінця; бути терплячим і наполегливим.
Агресивність, дратівливість, апатія.	Порушення емоційно-мотиваційної сфери.	Виявляти максимальну терпимість і стриманість; спрямовувати їх активність на виконання завдань; тактовно вчити самоконтролю.
Демонстративність висловлювати власну думку.	Тип нервової системи або неправильний стиль виховання.	Звертати увагу на позитивні дії; зауваження робити нейтральні, іноді тільки поглядом.

У психологічному статусі випускника початкової школи мають бути закладені основні риси статусу п'ятикласника, такі новоутворення, як довільність, усвідомленість та інтелектуалізація всіх психічних процесів: почуття дорослості, рефлексія, розвиток самосвідомості, орієнтація на однолітків.

Курс математики 4-го класу забезпечує наступність та перспективність вивчення математики в 5-ому класі. Це насамперед стосується обчислювального складника математичної компетентності, сюжетних задач та геометричної пропедевтики.

Одним з найважливіших завдань навчання школярів математики є формування в них обчислювальних вмінь і навичок, основою яких є усвідомлене і міцне засвоєння прийомів усних і письмових обчислень.

Відповідно до нової програми в початкових класах на уроках математики в 4-ому класі учні вивчають нумерацію чисел у межах мільйона, засвоюють поняття класу та розрядів, що входять до складу перших двох класів, узагальнюють позиційний принцип запису чисел; засвоюють алгоритми письмового додавання і віднімання, множення і ділення багатоцифрових чисел [2]. Також у 4-ому класі передбачено ознайомлення з поняттями «рівняння», «розв'язок рівняння», що дозволяє простежити наступність з курсом математики 5-го класу, де учні будуть оперувати цими термінами. У 4-ому класі діти мають розв'язувати й ті рівняння, в яких один із компонентів – вираз зі змінною, що не було передбачено попередньою програмою. Треба зазначити, що в 5-ому класі пропонуються рівняння саме такої структури.

Курс математики 5-го класу передбачає розвиток, збагачення і поглиблення знань учнів про числа і дії над ними, числові й буквені вирази, рівняння і нерівності. У 5-ому класі відбувається розширення множини натуральних чисел і нуля до множини раціональних чисел шляхом послідовного введення дробів (звичайних і десяткових), а також від'ємних чисел разом з формуванням міцних обчислювальних навичок [3, с. 10].

Метою навчання розв'язування простих і складених сюжетних задач у початковій та основній школі є формування у школярів умінь (загального і окремих), що виявляється в можливості учнів успішно розв'язувати задачу будь-якої математичної структури [5, с. 5]:

- формування в учнів загального підходу, загальних вмінь і здібностей розв'язання сюжетних задач;
- пізнання і більш глибоке оволодіння математичними поняттями, що вивчаються, і деякими загальнонауковими і загальножиттєвими поняттями;
- оволодіння поняттями моделі й моделювання і власно математичним моделюванням.

Основний метод розв'язування сюжетних задач як у 4-ому так і у 5-ому класах – арифметичний. Саме він сприяє усвідомленню залежності між величинами, розвитку логічного мислення учнів та готує їх до розв'язування задач алгебраїчним методом. Упродовж 5-го класу розширюються та поглиблюються знання учнів про арифметичні способи розв'язування сюжетних задач, а також формуються загальні підходи до розв'язування сюжетних задач.

Основним засобом навчання школярів 4-го і 5-го класів розв'язувати сюжетні задачі є репрезентативні та розв'язуючі моделі [5, с. 7]:

- репрезентативні моделі у вигляді короткого запису задачі (схема або таблиця) або у вигляді схематичного рисунка;
- розв'язуючі моделі у вигляді «дерева міркувань».

Вивчення геометричного матеріалу в 4-ому класі має на меті: розвиток просторових уявлень молодших школярів; формування уявлень про лінії, точку, відрізок; креслення і вимірювання довжин відрізків; ознайомлення з многокутниками, колом і кругом; вимірювання периметра і площ многокутників; спостереження геометричних тіл і введення їх назв.

Особливістю вивчення елементів геометрії в 5-ому класі є не лише збільшення обсягу геометричних відомостей, а і їх уточнення та поглиблення. Основними завданнями вивчення геометричного матеріалу в 5-му класі є [3, с. 11]:

- формування в учнів уявлень про найпростіші геометричні фігури у просторі та їх властивості, а також первинних умінь застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях;
- формування в учнів знань про основні геометричні величини (довжину, площу, об'єм, міру кута), про способи їх вимірювання й обчислення для планіметричних і найпростіших стереометричних фігур, а також умінь застосовувати здобуті знання в навчальних і життєвих ситуаціях.

У програмі з математики для початкової школи наступність та перспективність між початковою та основною школою виявляється в ознайомленні учнів з математичною термінологією, в розвитку математичного мовлення, формуванні прийомів логічних міркувань, у пропедевтиці функціональної залежності, приділенні уваги алгебраїчному складнику [2].

Наступність є закономірною умовою цілісності та ефективності навчально-виховного процесу, оскільки навчання математики в 4-ому класі створює значне підґрунтя для продовження отримання учнями математичної освіти в 5-ому класі.

Використана література:

1. Голодюк Л. С. Наступність та перспективність навчання математики: проектування через призму провідної діяльності дитини / Л. С. Голодюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи». – Харків : Ранок, – 2016. – С. 19–22.
2. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класів (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2016/ukr/04_matem.pdf
3. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класів (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/img/files/navchalni_programu/2016/ukr/05_matem.pdf
4. Скворцова С. О. Наступність у навчанні математики в початковій та основній школі / С. О. Скворцова // Математика в школі. – 2010. – № 10. – С. 3–8.
5. Скворцова С. О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: [навч. пос.]. – Частина I. / С. О. Скворцова. – Одеса : ООО «Абрикос-Компани», 2011. – 268 с.

References:

1. Holodiuk L. S. Nastupnist ta perspektyvnist navchannia matematyky: proektuvannia cherez pryzmu providnoi diialnosti dytyny / L. S. Holodiuk // Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Realizatsiia nastupnosti v matematychnii osviti: realii ta perspektyvy». – Kharkiv: Ranok, – 2016. – S. 19–22.
2. Matematyka. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 1-4 klasiv (ONOVLENO) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2016/ukr/04_matem.pdf.
3. Matematyka. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 5-9 klasiv (ONOVLENO) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/img/files/navchalni_programu/2016/ukr/05_matem.pdf.
4. Skvortsova S. O. Nastupnist u navchanni matematyky v pochatkovii ta osnovnii shkoli / S. O. Skvortsova // Matematyka v shkoli. – 2010. – № 10. – S. 3–8.
5. Skvortsova S. O. Metodyka navchannia rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli: navch. pos. – Chastyna I. / S. O. Skvortsova. – Odesa: ООО «Abyrkos kompani», 2011. – 268 s.

Силюга Л. П., Сичак М. И. Психолого-педагогические аспекты преемственности в изучении математики в 4-ом и 5-ом классах

В статье проанализированы состояние и тенденции развития проблемы преемственности в изучении математики в четвертом и пятом классах общеобразовательной школы. Обеспечение преемственности является одним из основных условий успешной адаптации младших школьников к обучению в основной школе и важной предпосылкой успешного обучения в 5-ом классе. В связи с этим охарактеризованы типичные трудности адаптационного периода учащихся на этапе перехода из начальной в основную школу и разработаны методические рекомендации по их устранению при изучении математики. На основе сравнительного анализа учебных программ по математике для 4-го и 5-го классов определены дидактические особенности формирования основных составляющих математической компетентности четвероклассников и пятиклассников в соответствии с содержательными линиями. Указан последовательный механизм формирования вычислительных навыков, умений решать простые и составные сюжетные задачи, изучение геометрического материала учениками 4-х и 5-х классов.

Ключевые слова: преемственность в изучении математики, начальная школа, основная школа, составляющие математической компетентности, вычислительные умения и навыки, геометрическая пропедевтика, способы решения сюжетных задач.

Syliuha L. P., Sichak M. I. Psychological and pedagogical aspect of continuity in the study of mathematics in fourth and fifth classes

The article analyzes the state and trends of the development problem of continuity in the study of mathematics in the fourth and fifth classes of the general school. Ensuring continuity is one of the main conditions successful adaptation of junior pupils to study in the secondary school and an important prerequisite for successful study in the 5th class. In this regard, characterized typical difficulties of the adaptation period of pupils at the transition stage from elementary to secondary school and developed methodical recommendations for their elimination in the study of mathematics. On the basis comparative analysis of the curriculum in mathematics for the 4th and 5th grades, defined the didactic peculiarities of the formation of the main components of mathematical competence of the fourth-graders and the five-grades according to the content lines. Indicated consistent mechanism for the formation of computing skills, abilities to solve to solve simple and composed plot tasks, study material geometric pupils 4th and 5th classes.

Key words: continuity in the study of mathematics, elementary school, secondary school, components of mathematical competence, computing skills and abilities, geometric propaedeutics, methods of solving plot tasks.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА СУТНІСТЬ ЗАЙКАННЯ ТА МЕТОДИ ЙОГО КОРЕКЦІЇ

У зв'язку з гуманізацією освіти, модифікацією шкільних програм і методів навчання, а також у світлі останніх концепцій дошкільної освіти великого значення набуває формування в дітей навичок позитивної взаємодії з оточуючими як запоруки їх благополучного розвитку, що виявляється можливим тільки за умови повноцінного оволодіння мовою. Потреби суспільства в значущості й необхідності повноцінного спілкування висувують у розряд актуальних проблему формування мовно-комунікативних навичок у молодших дошкільників. У статті розглянуто питання, що пов'язане з дослідженням особистісно-комунікативних порушень у дітей молодшого дошкільного віку, що страждають на зайкання.

Ключові слова: зайкання, мовно-комунікативні навички в дітей молодшого дошкільного віку, мовленнєвий дефект, логотерапія, логопедична ритміка.

Соціально-економічні зміни в нашій державі загострюють актуальність проблеми особистісно-комунікативних порушень і впливають на становлення особистості дитини. Ще більш актуальною ця проблема є для дітей молодшого дошкільного віку, що страждають на зайкання.

Зайкання є одним із найбільш складних і тривалих порушень мовлення, що характеризується розладами темпу, ритму та плавності експресивного мовлення. Це зумовлено судомним станом м'язів мовленнєвого апарату та порушенням комунікативної функції. Цей мовленнєвий розлад, широко розповсюджений серед дітей і дорослих, відрізняється різноманітними причинами виникнення, складним симптомокомплексом і в деяких випадках низькою ефективністю лікування (М. Хватцев) [43]. У працях сучасних дослідників показано, що зайкання зумовлене порушенням кірково-підкіркової взаємодії, унаслідок чого змінюються темп, плавність, модуляція мовлення, проявляються судоми в м'язах органів, які беруть участь у мовленні. Зрив нейродинаміки може бути пов'язаний із гострими психогенними (страх, переляк, конфліктна ситуація) або соматогенними факторами. Розлад кіркової нейродинаміки призводить до порушення індукційних відносин між кіркою та підкіркою, а як наслідок – до зайкання (В. Кочергіна, І. Лукашевич, С. Ляпідевський, А. Свядоц та ін.) [24; 28; 29; 30; 38]. Останнім часом з'явилася теорія фізіологічного дефекту або дефіциту як патогенетичної основи зайкання. Автори цієї теорії пов'язують зайкання з недостатністю латералізації, із порушенням мовленнєвої функції головного мозку (О. Єгоров, О. Єфімов, Н. Ніколаєнко, М. Цицерошин та ін.) [13; 14; 44]. Ж. Глозман, А. Вартанов, Н. Карпова, А. Кисельов та інші під час проведення нейропсихологічних і психофізіологічних досліджень з'ясували, що зайкання не є ізольованим мовленнєвим порушенням. Воно поєднується із синдромом специфічних, мнестичних, нейродинамічних і рухових дефектів, що відображають дисфункцію задньолобових і серединних структур мозку. [12; 20]. Проблеми зайкання були присвячені праці Л. Белякової, Є. Дьякової, В. Кондратенко, М. Лохова, Л. Мисуловина, І. Поварової, Є. Рау, Ю. Фесенко, В. Шкловського й інших учених [3; 27; 23; 32; 34; 36; 48]. У наш час дослідники розглядають зайкання з різних позицій: клінічних (Н. Власова, В. Кочергіна), фізіологічних (М. Брунс, М. Жинкін, Є. Нікітіна та ін.), нейрофізіологічних (А. Вартанов, Ж. Глозман, А. Кисельов, Ю. Флоренська та ін.), психологічних (Н. Карпова, Ж. Кісельников, Н. Станішевська та ін.), лінгвістичних (Р. Аванесов, Л. Зіндер, Л. Златоусова, М. Матусевич, Л. Чистович та ін.) [10; 15; 19; 20; 32; 41; 47]. Розглядаючи зайкання як симптом неврозу, М. Жинкін зауважує, що всі органи регулюються вегетативною нервовою системою. Автор вважає, що блукаючий нерв виходить із-під контролю головного мозку, і в людини, яка зайкається, порушується довільно некерована система. Розуміючи зайкання як невроз, який протікає на фоні загального неврозу, дослідник визначає механізм його дії як розлад безперервності у відборі звукових елементів під час утворення різнометричного алгоритму слів, указуючи, що основою зайкання є загальний невроз, який найбільш виразно проявляється в мовленні [15; 16; 17]. Ю. Флоренська займалася патогенетичним розробленням проблеми зайкання. Вона вважала, що до цієї збірної групи мовленнєвих розладів входить ціла низка функціональних проблем мовлення. Серед випадків психогенного невротичного зайкання можна виділяти короточасні логоневротичні реакції дітей у період становлення в них мовлення. Спокій, відпочинок, препарати кальцію та фізіотерапія дають у цьому разі дуже гарні результати. При ювенальній формі невротичного зайкання діти через ту чи іншу причину відстають у розвитку від вікової норми. Тому в цьому разі під час лікування необхідно поєднувати логотерапевтичні прийоми із психоортопедичними прийомами. Найменш сприятливі форми логоневрозів виникають через остаточні явища перенесених запальних захворювань центральної нервової системи або процесів, що отруюють нервову систему хворого (туберкульоз, малярія тощо). У цілому прогнозування кожного випадку невротичного зайкання потребує знання не тільки причини захворювання, але й аналізу конкретного стану хворого [41; 42]. Опис Ю. Флоренською специфічного за патогенезом і клінічною картиною зайкання дозволяє стверджувати, що дві форми мовленнєвого логоневрозу (невротичного й того, що є наслідком контузії) стосуються двох різних нервових структур. Психогенне невротичне зайкання пов'язане насамперед із дисфункцією кори мозку, а зайкання, що є наслідком контузії, – із дисфункцією її підкіркових відділень. Ця диференціація поклала тверду функціонально-системну основу для формулювання принципів методики логотерапії [41; 42]. Принципове місце в

працях Ю. Флоренської займає розроблення в комплексному методі логотерапії мовленнєвих розладів (логопедична ритміка). Автор указує, що лікувальна ритміка, яка вимагає руху у відповідній музичній формі, відіграє велику роль у справі оздоровлення емоційно-вольової сфери дитини. Логопедична ритміка є новим напрямком лікувальної ритміки, вона мобілізує первинні мовленнєві ритми, нормалізує розлад темпу та динаміки мовлення, надає мові емоційної виразності й сприяє корекції мовлення під час заїкання [41; 42]. Н. Тяпугін, даючи характеристику особливостям вищої нервової діяльності дитини (у період, коли зазвичай виникає заїкання), відмічає, що нервовий зрив може провокуватися гострими або тривалими травмами психічного чи соматичного характеру та проявляється в порушенні координації мовленнєвих рухів із проявами аритмії та судомами. Мовленнєвий дефект фіксується завдяки механізму умовно рефлекторного зв'язку. Підсилюючись із роками, він особливо виразно починає проявлятися в емоційно важливих ситуаціях у відповідь на негативні, умовні сигнали, які ввійшли до патологічного рефлекторного ланцюга. Указаний патофізіологічний механізм, який багато чого пояснює у виникненні та розвитку заїкання, не завжди є основою в усіх випадках заїкання. Автор указує на те, що лікування заїкання в будь-якому віці та на будь-якій стадії починається з перевиховання мовлення заїкуватого на основі навчання його дещо повільному та плавному мовленню, яке має регулююче значення [40]. За працями І. Павлова, заїкання є неврозом координації, який зумовлений слабкістю головного мовленнєвого апарату, що викликає довільні рухи, судоми мовленнєвих м'язів і супутні рухи. Невроз – це порушення взаємодії між основними нервовими процесами, який є наслідком перенапруження діяльності головного мозку. У нормальному стані збудження та гальмування врівноважені, але потужний подразник може викликати перенапругу нервових процесів. Виникає так зване «зрушення», наслідком якого є зрив нервової діяльності. У результаті цього в корі головного мозку виникають застійні осередки збудження або гальмування. Їх поява може змінити характер тих або інших функцій, пов'язаних за локалізацією з тими ділянками кори, де з'являється патологічний осередок. У новому патологічному оточенні умовні рефлекси набувають негативного характеру, що відображається на якості функції [33]. На думку А. Свядош, користуватися терміном «невроз» можна тільки для визначення захворювань, які були викликані дією психічної травми. Отже, ототожнення заїкання з логоневрозом можливе лише тоді, коли причиною заїкання є психогенія або коли вже сформований мовленнєвий розлад, травмуючи психіку заїкуватого, викликає в нього вторинні невротичні реакції. В останньому випадку розлад мовлення можна розглядати як заїкання, ускладнене логоневротичним синдромом, і тому таке заїкання кваліфікується як логоневроз. Однак не можна повністю прирівнювати поняття «логоневроз» і «заїкання», оскільки іноді причиною логоневротичних нашарувань може бути не тільки заїкання, а й інші порушення мовлення [38]. Багато авторів указують на «зацікавленість» вегетативної нервової системи під час заїкання. Зокрема, М. Зеєман приходить до висновку, що початковим моментом заїкання є розлади зв'язку у вегетативних центрах. На думку автора, свідоме уповільнення темпу мовлення є основним принципом усіх корекційних заходів, незважаючи на їхню різноманітність. Під час уповільнення мовлення в дітей, які заїкаються, узгоджуються дихальні, голосові й артикуляційні рухи, що значною мірою зменшує м'язову напругу та судоми [18]. Цікавою є думка М. Зеєман відносно тактики формування темпу мовлення в дітей, які заїкаються. Він рекомендує після обробки мовленнєвих навичок, використовуючи уповільнений темп мовлення, проводити роботу з його прискорення. Автор указував на те, що під час заїкання всі лікувальні вправи проводяться за принципом свідомої зміни акценту й темпу мовлення в перший період лікування, після чого потрібно поступово переходити до нормального мовлення. Також він вважає, що невід'ємною частиною кожної методики корекції заїкання є робота над інтонацією, тому необхідно з перших занять виховувати в заїкуватого емоційне, виразне мовлення й не визнавати монотонного та монодинамічного мовлення [18]. У працях сучасних дослідників, зокрема В. Кочергіної, указано, що заїкання зумовлене порушенням кірково-підкіркової взаємодії. У результаті цього змінюються темп, плавність, модуляція мовлення, з'являються судоми м'язів. Розлад кіркової нейродинаміки призводить до розладу рефлекторних механізмів мовлення. Зрив нейродинаміки може бути пов'язаний із гострими психогенними (страх, переляк, конфліктна ситуація) або соматогенними факторами [24]. На думку Т. Хефнера, специфічною основою заїкання є той фізичний стан, на основі якого в тих, хто говорить, свідомо виникає розлад мовлення. Повторення складів на початковій стадії заїкання автор пояснює подвійним роздратуванням моторного мовленнєвого апарату [50]. Роль деяких факторів у виникненні заїкання, наприклад генетичних, спадкових, до сьогодні обговорюється в літературі й не має остаточного вирішення (J. Bloodstein). Доведено, що схожість із заїкання у близнюків складає 18%, дизиготних близнюків – 32%, а монозиготних – 77%. Ступінь ризику для дітей чоловіка, який заїкається, отримав таку оцінку: для дівчат – 9%, для хлопчиків – 22%. Те саме й для жінки, яка заїкається: 17% і 36% відповідно [49]. Таким чином, заїкання в багатьох випадках детерміноване генетично. Тип наслідування – мультифакторний. Фактори ризику неспадкової природи (психологічні, неврологічні, соматичні) є провокуючою ланкою в патогенетичних механізмах заїкання. Незважаючи на те, що є велика кількість зарубіжної й вітчизняної літератури, присвяченій заїканню, немає його уніфікованого визначення, оскільки відсутня ясність у розумінні сутності, механізмів розвитку й у систематизації заїкання. Розглянувши різні погляди на проблему заїкання, можна зробити висновок, що механізми заїкання вивчені недостатньо:

- по-перше, заїкання визначається як складний невротичний розлад, який є наслідком нервових процесів у корі головного мозку, розладу корково-підкоркової взаємодії, дихання, голосу, артикуляції;
- по-друге, як складний невротичний розлад, який є результатом зафіксованого рефлексу неправильного мовлення й виник унаслідок мовленнєвих труднощів;

- по-третє, як складний, переважно функціональний розлад мовлення, який з'явився внаслідок загального й мовленнєвого дизонтогенезу та дисгармонічного розвитку особистості;
- у багатьох випадках патофізіологічний механізм заїкання пояснюється органічними змінами центральної нервової системи.

Виділяють дві групи причин заїкання: ті, які сприяють виникненню заїкання, і ті, що його викликають. При цьому деякі етіологічні фактори можуть як сприяти розвитку заїкання, так і безпосередньо викликати його. До причин, які викликають заїкання, належать такі: невропатична обтяженість батьків, невропатичні особливості самого заїкуватого, конституційна схильність, спадковість. При цьому необхідно обов'язково враховувати роль екзогенних факторів, коли схильність до заїкання поєднується з негативним впливом навколишнього середовища; ураженням головного мозку в різні періоди розвитку під впливом багатьох шкідливих факторів: родові травми, асфіксія; інфекційні, травматичні й обмінно-трофічні порушення під час різних дитячих захворювань. Перераховані причини викликають різні патологічні розлади в соматичній і психічній сферах, призводять до затримки мовленнєвого розвитку, до мовленнєвих розладів і сприяють розвитку заїкання. На думку Н. Чевельової, щоб викликати нервовий зрив і заїкання, достатньо деяких із таких несприятливих умов:

- фізична ослабленість дітей;
- вікові особливості діяльності мозку (великі півкулі головного мозку формуються переважно на 5-му році життя, у цьому ж віці формується функціональна асиметрія в діяльності головного мозку. Мовленнєва функція особливо вразлива; у хлопчиків порівняно з дівчатами вона формується повільніше, що зумовлює більш виражену нестійкість їхньої нервової системи);
- прискорений розвиток мовлення (3–4 роки), коли його комунікативна, пізнавальна та регулююча функції швидко розвиваються під впливом спілкування з дорослими. У багатьох дітей у цей період спостерігається повторення складів і слів (ітерації), які мають фізіологічний характер;
- психічна пригніченість дитини, підвищена реактивність, яка є наслідком ненормальних відносин з оточуючими;
- недостатність позитивних емоцій між дорослим і дитиною. Виникає емоційна напруга, яка часто закінчується заїканням;
- недостатність розвитку моторики, почуття ритму, м'яко-артикуляційних рухів (Н. Чевельова) [45; 46].

До групи вихідних причин належать анатомо-фізіологічні, психічні та соціальні. Анатомо-фізіологічні причини – це насамперед фізичні захворювання з енцефалопатичними наслідками. Це родові травми, які нерідко супроводжуються асфіксією та струсом мозку; органічні розлади мозку з пошкодженням підкіркових механізмів і регулюючих рухів; виснаження нервової системи внаслідок інтоксикації й інших захворювань, які пошкоблюють головні апарати мовлення (кір, тиф, рахіт, коклюш, хвороби внутрішньої секреції, обміну; хвороби носу і горла; дислалія, дизартрія, затримка розвитку мовлення).

До психічних і соціальних причин належать короткочасні психічні травми (переляк, страх); діючі психічні травми, що є наслідком неправильного виховання в сім'ї: розбещеність, імперативне виховання, виховання «зразкової» дитини; хронічні психічні переживання, негативні емоції через конфліктні ситуації. У симптомокомплекс заїкання традиційно включають два головних компоненти: моторний і нервово-психічний. Основним зовнішнім симптомом заїкання є судоми в процесі мовленнєвого акту. Їхня тривалість коливається в межах від 0,2 секунд до 12,6 секунд. У важких випадках досягає 90 секунд. Судоми розрізняються за формою (тонічні, клонічні та мішані), за локалізацією (дихальні, голосові, артикуляційні та мішані) і за частотою. При тонічних судомках спостерігається короткочасне поштовхоподібне або тривале скорочення м'язів – тонус. Під час клонічних судом спостерігається ритмічне повторення одних і тих самих судомних рухів м'язів – клонус. В експресивному мовленні дітей, що заїкаються, спостерігаються фонетико-фонематичні та лексико-граматичні порушення. Розповсюдженість фонетико-фонематичних порушень серед заїкуватих дошкільників складає 66,7%, серед молодших школярів – 43,1%, учнів основної школи – 14,9% і старшої – 13,1%. Серед заїкуватих дошкільників, крім порушень звуковимови, у 34% випадків спостерігаються відхилення в розвитку мовлення, у формуванні фразового мовлення (А. Лібман, Н. Чевельова та ін.) [25; 26; 45; 46]. Порушується інтонація, ритм, наголос; мовлення здійснюється з необґрунтованими паузами, повтореннями, змінюється гучність і темп вимови, сила, висота, тембр голосу, емоційний стан заїкуватого. Вивчення нестабільної частотності пароксизмів заїкання дозволяє обґрунтувати поняття про збереженість правильного мовлення. У проявах заїкання характерними також є різноманітні порушення мовленнєвої та загальної моторики, котрі можуть бути примусовими (мовні судоми, міо-клонуси в м'язах обличчя, шиї), а також допоміжні рухи, котрі використовують заїкуваті, щоб замаскувати або полегшити своє важке мовлення. Під час заїкання спостерігається загальна моторна напруга, неспокій, дискоординація або млявість. Деякі дослідники вказують на зв'язок заїкання з амбидекстрією (Н. Асатіані, М. Баранова, Л. Белякова, Г. Волкова, М. Кольцова, Є. Садовнікова та ін.) [1; 2; 4; 5; 6; 9; 21; 22; 26; 37]. Заїкання в дітей – це форма мовленнєвої патології, основою якої є розлад вербальної комунікації. Вивчення цієї мовленнєвої аномалії зазвичай здійснюється за допомогою клінічних, фізіологічних, психологічних і психолого-педагогічних методів. Такі прояви заїкання, як переривчастість мовлення, порушення темпу й ритму, зупинки, паузи, повторення окремих звуків, складів, слів, а в особливо складних випадках – судомні рухи, фіксуються як спеціалістами, так і батьками дітей, що заїкаються. Але оскільки прояви заїкання залежать від внутрішніх і зовнішніх факторів,

які в одних випадках можуть ускладнити, а в інших – пом'якшити прояви дефекту, виникає необхідність у розробленні прийомів, котрі виявляють специфіку оволодіння заїкуватими дітьми усним мовленням, письмом, читанням. У класичних традиційних і сучасних дослідженнях указується на тісний взаємозв'язок заїкання з психофізичним станом дитини, її особистістю в цілому, з її відношенням і установками на оточення (Г. Волкова, М. Геркіна, С. Конопляста, О. Рау, В. Шкловський, Р. Юрова та ін.). Доведено, що виникнення стресу в комунікативній ситуації сприяє формуванню в хворого ставлення до ситуації спілкування як до проблемної (О. Рау). Логофобія з'являється лише при думці про мовлення і є одним із головних і поширених механізмів невротичного заїкання. В основі ж неврозоподібного заїкання виявляють ознаки ураження головного мозку. Ступінь тяжкості заїкання визначають за можливістю володіння плавним мовленням у різних видах мовленнєвого навантаження (Г. Волкова) або за ступенем фіксації на своєму дефекті, урахуваючи ступінь невротичних розладів (В. Селівєров, В. Шкловський, Р. Юрова й інші) [7; 8; 11; 35; 39; 48]. Невротичне заїкання починається внаслідок реакції на сильний переляк або внаслідок сильної вразливості. Динаміка та клінічна картина виражаються посиленням як мовленнєвих порушень, так і загальних невротичних розладів. Розвиток невротичних рис характеру дітей із невротичним заїканням часто пов'язують із наявністю несприятливої атмосфери в сім'ї й особливо з неправильним вихованням. Сильно завищені вимоги до дитини з боку її батьків можуть бути причиною виникнення в неї неврастенії, що є сприятливою передумовою для виникнення й розвитку в дитини невротичного заїкання. Роль психічної травми, яка викликає початок невротичного заїкання, можуть відіграти й деякі неправильні виховні заходи з боку батьків. Грубі методи виховання спричиняють у дитини постійне почуття патологічного занепокоєння та хворобливої напруги. До появи заїкання в таких дітей відзначаються характерологічні особливості типу підвищеної вразливості, тривожності, боязкості; коливання настрою (частіше настрої знижений), дратівливість, плаксивість, нетерплячість. Причиною виникнення неврозоподібного заїкання можуть стати травми або пошкодження головного мозку (зокрема травми, які дитина могла отримати під час пологів, унаслідок важкого перебігу вагітності матері), а також перенесені захворювання, насамперед інфекційні, вплив спадкових чинників.

Проблема заїкання завжди була й залишається важливою й актуальною в спеціальній педагогіці. Вивчення наукової теоретико-методичної літератури показало, що дослідники в різний час і різними методами (фізіологічними, медичними, психологічними) вивчали механізм заїкання, причини його виникнення, особливості виявлення та його корекції. Різноманітність проявів заїкання дозволяє класифікувати його не лише як розлад одного зі структурних компонентів мовлення, зокрема темпо-ритмічної його організації. У осіб із заїканням спостерігаються в різному ступені вираженості розлади нервової системи, фізичного здоров'я, загальної й мовленнєвої моторики, мовленнєвої функції, наявність психологічних особливостей. Розуміння механізмів виникнення заїкання та багатогранність особливостей його виявлень визначає необхідність комплексного методу його подолання, що передбачає лікувально-педагогічний вплив на різні сторони психофізичного стану людини, яка заїкається, різними засобами та зусиллями різних фахівців. У загальній проблемі заїкання особливе місце посідає дошкільний вік, найуразливіший для дитячої психіки та чутливий для розвитку мовлення. Характеризуючи дітей із заїканням, автори відмічають, що поряд із відставанням у розвитку рухових здібностей, загальної й мимічної моторики, орального праксису більшості цих дітей притаманна ще й роздратованість, вередливість, боязкість, у різному ступені – порушення емоційно-вольової сфери, усамітненість, почуття власної неспроможності.

Проведений нами аналіз наукових джерел свідчить про те, що при всьому розмаїтті поглядів на питання виникнення й усунення заїкання недостатньо дослідженою залишається проблема формування мовно-комунікативних навичок у молодших дошкільників.

Використана література:

1. Асатиани Н. Клинический аспект проблем заикания / Н. Асатиани // Клиника и терапия заикания : сб. науч. трудов / ВНИИ общ. и судебной психиатрии им. В.П. Сербского. – Москва, 1984. – С. 5–10.
2. Баранова М. Медико-педагогическая характеристика заикающихся детей дошкольного возраста и принципы коррекционной работы с ними / М. Баранова, Т. Михайлова // Клиника и терапия заикания : сб. науч. трудов / ВНИИ общей и судебной психиатрии им. В.П. Сербского ; под ред. Г. Морозова. – Москва, 1984. – С. 27–34.
3. Белякова Л. Особенности развития речи заикающихся дошкольников / Л. Белякова, Э. Саитбаева, В. Матанова // Проблемы патологии речи : тезисы Всесоюзн. симпозиума, 16–21 окт. 1989 г.; отв. ред. В. Ковалев. – Москва, 1989. – С. 20–23.
4. Белякова Л. Сравнительный анализ состояния двигательных и речедвигательных функций у заикающихся дошкольников / Л. Белякова, И. Кумала // Дефектология. – 1985. – № 1. – С. 69–74.
5. Белякова Л. Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания / Л. Белякова // Заикание : проблемы теории и практики / под ред. Л. Беляковой. – Москва, 1992. – С. 3–20.
6. Волкова Г. Логопедическая ритмика : [учебн. пособие для студ. пединститутов по № 21111 «Дефектология»] / Г. Волкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 191 с.
7. Волкова Г. Заикание и дизонтогенез / Г. Волкова // Методы изучения и преодоления речевых расстройств : [межвуз. сб. науч. трудов] / под ред. Г. Волковой. – СПб. : Образование, 1994. – С. 137–149.
8. Волкова Г. Индивидуально-психологические особенности заикающихся детей дошкольного возраста / Г. Волкова // Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции : [сб. науч. трудов] / под ред. А. Ланцова, Ю. Кузьмина. – СПб., 1994. – С. 71–77.

9. Волкова Г. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : [учеб.-метод. пособие] / Г. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 144 с.
10. Власова Н. Методы работы по перевоспитанию речи у детей-заик : [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / Н. Власова, Е. Рау. – Москва : Учпедгиз, 1933. – 36 с.
11. Геркина М. Речь заикающихся дошкольников в различных условиях общения / М. Геркина // Дефектология. – 1972. – № 3. – С. 29–34.
12. Глозман Ж. Общение и здоровье личности / Ж. Глозман. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
13. Егоров А. Функциональная специализация полушарий мозга человека : [учеб. пособие к спецкурсу] / А. Егоров. – СПб. : Ин-т соц. педагогики и психологии, 2000. – 48 с.
14. Ефимов О. Особенности билатеральных отношений колебаний биопотенциалов коры больших полушарий мозга у детей с заиканием / О. Ефимов, М. Цицерошин // Физиология человека. – 1988. – Т. 14. – № 6. – С. 892–903.
15. Жинкин Н. О произвольном и непроизвольном управлении звуковыми механизмами пения и речи / Н. Жинкин // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 73–83.
16. Жинкин Н. Механизмы речи / Н. Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
17. Жинкин Н. Психологические основы развития речи / Н. Жинкин // В защиту живого слова : [сб. статей] / сост. В. Корovina. – Москва : Просвещение, 1966. – С. 5–25.
18. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman ; пер. с чешского Е. Соколовой ; ред. и предисл. В. Трутнева и С. Ляпидевского. – Москва : Медгиз, 1962. – 298 с.
19. Зиндер Л. Влияние темпа речи на образование отдельных звуков / Л. Зиндер // Ученые записки Ленинградского университета. – Л., 1964. – Вып. 69. – С. 3–28.
20. Карпова Н. Основы личносно-направленной логопсихотерапии : [учеб. пособие] / Н. Карпова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : МПСИ : Флинта, 2003. – 200 с.
21. Кольцова М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка : роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка / М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 143 с.
22. Лукашевич И. Комплексный анализ патогенетических механизмов и этиологии синдрома заикания / И. Лукашевич, Р. Мачинская, Т. Фридман, В. Шкловский // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 9–15.
23. Кондратенко В. Заїкання : феноменологія та основні напрями реабілітації : [посіб. для вищ. навч. закладів] / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – Київ : Вища школа, 2006. – 70 с.
24. Кочергина В. Роль органического поражения центральной нервной системы в патогенезе заикания у взрослых / В. Кочергина // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1971. – Вып. 12. – С. 90–95.
25. Либман А. Патология и терапия заикания и косноязычия // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : [учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений] : в 2 т. / А. Либман ; под ред. Л. Волковой и В. Селиверстова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – С. 74–76.
26. Логопедия : [підручник] / за ред. М. Шеремет. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
27. Лохов М. Комплексный способ психофизиологической коррекции заикания у детей : [метод. реком.] / М. Лохов. – Ленинград : Знание, 1988. – 28 с.
28. Ляпидевский С. Некоторые вопросы этиологии патогенеза и терапии логоневроза (заикания) / С. Ляпидевский // Сборник статей по дефектологии. – Москва, 1960. – Вып. 8. – С. 195–208.
29. Ляпидевский С. Медико-педагогический подход в раскрытии природы заикания и методов его устранения / С. Ляпидевский // Симпозиум по вопросам заикания у детей. – Москва, 1963. – С. 17–20.
30. Ляпидевский С. О некоторых вопросах клинического изучения заикания / С. Ляпидевский, В. Баранова // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. Ляпидевского. – Москва, 1963. – Вып. 2. – С. 8–18.
31. Миссуловин Л. Заикание и его устранение / Л. Миссуловин. – СПб. : ООО ЛП, 1997. – 144 с.
32. Никитина А. Типологические особенности нервной системы детей, страдающих заиканием / А. Никитина // Ученые записки Ленинградского педагогического института. – 1958. – Т. 153. – С. 291–314.
33. Павлов И. Полное собрание сочинений : в 6 т. / И. Павлов. – Изд. 2-е, доп. – Москва : Л. : АН СССР, 1951. – Том 3. Кн. 1. – 1951. – 390 с.
34. Поварова И. Коррекция заикания в играх и тренингах / И. Поварова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 348 с.
35. Рау Е. Ситуационный феномен заикания и его преодоление / Е. Рау // Расстройства речи : клинические проявления и методы коррекции : [сб. научн. трудов]. – СПб., 1994. – С. 52–58.
36. Рау Е. Нарушение темпоритмической организации дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания / Е. Рау, Е. Казбанова // Логопед. – 2004. – № 6. – С. 47–49.
37. Садовникова Е. Вариант логопсиходиагностического анализа группы заикающихся дошкольников / Е. Садовникова, Е. Рау // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 69–75.
38. Свядош А. Неврозы / А. Свядош. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Медицина, 1982. – 368 с.
39. Селиверстов В. Заикание у детей : [пособие для логопедов] / В. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1994. – 208 с.
40. Тяпугин Н. Заикание / Н. Тяпугин. – Москва : Медицина, 1966. – 156 с.
41. Флоренская Ю. Клиника и терапия нарушений речи / Ю. Флоренская. – Москва : Медгиз, 1949. – 150 с.
42. Флоренская Ю. К вопросу о просодическом течении заикания / Ю. Флоренская, И. Авербух // Проблемы неврастений и неврозов. – Москва : Л., 1995. – Вып. 1. – С. 126–130.
43. Хватцев М. К проблеме заикания (этиология и симптоматика) / М. Хватцев // Развитие мышления и речи у аномальных детей : ученые записки Ленинград. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – Л., 1963. – Т. 256. – С. 221–228.
44. Цицерошин М. О проявлении деятельности интегративных механизмов мозга в его биоэлектрической активности / М. Цицерошин, А. Погосян // Биофизика. – 1993. – Т. 38. – Вып. 2. – С. 344–350.
45. Чевелева Н. Исправление речи у заикающихся детей в процессе ручной деятельности / Н. Чевелева // Симпозиум по вопросам заикания у детей : тезисы докладов. – Москва, 1963. – С. 86.
46. Чевелева Н. Заїкання у дітей / Н. Чевелева // Основи теорії і практики логопедії. – К., 1968. – С. 229–271. Чевелева Н. Исправление заикания у школьников в процессе обучения : [пособие для логопедов] / Н. Чевелева. – Москва : Просвещение, 1978. – 112 с.
47. Чистович Л. Проблема исследования временной организации речи / Л. Чистович // Вопросы теории и методов исследования восприятия речевых сигналов. – Ленинград : АН СССР, 1972. – Вып. 3. – С. 5–37.

48. Шкловский В. Заикание / В. Шкловский. – Москва : ICE, 1994. – 248 с.
49. Andrews, G. Stuttering: speech pattern characteristics under fluency inducing conditions / G. Andrews // J. Speech Hear. Res. – 1982. – Vol. 25. – P. 208–216.
50. Hoepfner T. Stotternalsassoziativeaphasie, zeitschrift fur Pathopsychologie / T. Hoepfner. – 1923. Bd. 1.

References:

1. Asatiani N. M. Klinicheskiy aspekt problem zaikaniya / N. M. Asatiani // Klinika i terapiya zaikaniya: sb. nauch. trudov / VNIi obsch. i sudebnoy psikiatrii im. V. P. Serbskogo. – Moscow, 1984. – S. 5-10. 178
2. Baranova M. I. Mediko-pedagogicheskaya charakteristika zaikayuschihsvya detey doshkolnogo vozrasta i printsipyi korrektsionnoy raboty s nimi / M. I. Baranova, T. K. Mihaylova // Klinika i terapiya zaikaniya: sb. nauchn. trudov / VNIi obschey i sudebnoy psikiatrii im. V. P. Serbskogo; pod red. G. V. Morozova. – Moscow, 1984. – S. 27-34.
3. Belyakova L. I. Osobennosti razvitiya rechi zaikayuschihsvya doshkolnikov / L. I. Belyakova, E. R. Saitbaeva, V. Matanova // Problemyi patologii rechi: tezisyi Vsesoyuzn. simpoziuma, 16-21 okt. 1989 g. / [otv. red. V. V. Kovalev]. – Moscow, 1989. – S. 20-23. 179
4. Belyakova L. I. Sravnitelnyiy analiz sostoyaniya dvigatelnyih i rechedvigatelnyih funktsiy u zaikayuschihsvya doshkolnikov / L. I. Belyakova, I. Kumala // Defektologiya. – 1985. – # 1. – S. 69-74.
5. Belyakova L. I. Problemnyiy podhod k analizu patogeneticheskikh mekhanizmov zaikaniya / L. I. Belyakova // Zaikanie: problemyi teorii i praktiki / pod red. L. I. Belyakovoy. – Moscow, 1992. – S. 3-20.
6. Volkova G. A. Logopedicheskaya ritmika: [ucheb. posobie dlya stud. pedinstutov po spets. # 21111 «Defektologiya» / Galina Anatolevna Volkova. – Moscow : Prosveschenie, 1985. – 191 s.
7. Volkova G. A. Zaikanie i dizontogenez / G. A. Volkova // Metodyi izucheniya i preodoleniya rechevyih rasstroystv: [mezhvuz. sb. nauch. trudov] / Pod red. G. A. Volkovoy. – SPb. : Obrazovanie, 1994. – S. 137-149. 183
8. Volkova G. A. Individualno-psihologicheskie osobennosti zaikayuschihsvya detey doshkolnogo vozrasta / G. A. Volkova // Rasstroystva rechi. Klinicheskie proyavleniya i metodyi korrektsii: [sb. nauch. trudov] / Pod red. A. A. Lantsova, Yu. I. Kuzmina. – SPb., 1994. – S. 71-77.
9. Volkova G. A. Metodika psihologo-pedagogicheskogo obsledovaniya detey s narusheniyami rechi. Voprosyi differentsialnoy diagnostiki: ucheb.- metod. posobie / G. A. Volkova. – SPb. : DETSTVO-PRESS, 2006. – 144 s.
10. Vlasova N. A. Metodyi raboty po perevospitaniyu rechi u detey - zaik: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov / N. A. Vlasova, E. F. Rau. – Moscow : Uchpedgiz, 1933. – 36 s.
11. Gerkina M. I. Rech zaikayuschihsvya doshkolnikov v razlichnyih usloviyah obscheniya / M. I. Gerkina // Defektologiya. – 1972. – # 3. – S. 29-34.
12. Glozman Zh. M. Obschenie i zdorove lichnosti / Zh. M. Glozman. – Moscow : Akademiya, 2002. – 208 s. – (Vyishee obrazovanie). – Bibliogr. : s. 180-197. 184
13. Egorov A. Yu. Funktsionalnaya spetsializatsiya polushariy mozga cheloveka: ucheb. posobie k spetskursu / A. Yu. Egorov. – SPb. : In-t sots. pedagogiki i psihologii, 2000. – 48 s.
14. Efimov O. I. Osobennosti bilateralnyih otnosheniy kolebaniy biopotentsialov koryi bolshih polushariy mozga u detey s zaikaniem / O. I. Efimov, M. N. Tsitseroshin // Fiziologiya cheloveka. – 1988. – T. 14. – # 6. – S. 892-903.
15. Zhinkin N. I. O proizvolnom i neproizvolnom upravlenii zvukovymi mekhanizmami peniya i rechi / N. I. Zhinkin // Voprosyi psihologii. – 1978. – # 4. – S. 73-83.
16. Zhinkin N. I. Mekhanizmyi rechi / N. I. Zhinkin. – Moscow : Izd-vo APN RSFSR, 1958. – 370 s.
17. Zhinkin N. I. Psihologicheskie osnovyi razvitiya rechi / N. I. Zhinkin // V zaschitu zhivogo slova : sb. statey / sost. V. Ya. Korovina. – Moscow : Prosveschenie, 1966. – S. 5-25.
18. Zeeman M. (Zeeman) Rasstroystva rechi v detskom vozraste / Miloslav Zeeman (Zeeman); per. s cheshskogo E. O. Sokolovoy ; pod red. i predisl. V. K. Trutneva i S. S. Lyapidevskogo. – Moscow : Medgiz, 1962. – 298 s.
19. Zinder L. R. Vliyanie tempa rechi na obrazovanie otdelnyih zvukov / L. R. Zinder // Uchenyie zapiski Leningradskogo universiteta. – L., 1964. – Vyip. 69. – S. 3-28. 110.
20. Karpova N. L. Osnovyi lichnostno-napravlennoy logopsihoterapii: uchebn. posobie / N. L. Karpova. – 2-e izd., ispr. i dop. – Moscow : MPSI : Flinta, 2003. – 200 s.
21. Koltsova M. M. Dvigatel'naya aktivnost i razvitie funktsiy mozga rebenka: rol dvigatel'nogo analizatora v formirovanii vyishey nervnoy deyatel'nosti rebenka / M. Koltsova. – Moscow : Pedagogika, 1973. – 143 s.
22. Kompleksnyiy analiz patogeneticheskikh mekhanizmov i etiologii sindroma zaikaniya / I. P. Lukashevich, R. I. Machinskaya, T. V. Fridman, V. M. Shklovskiy // Defektologiya. – 2000. – # 5. – S. 9-15.
23. Kondratenko V. O. Zaikannia: fenomenolohiia ta osnovni napriamyi reabilitatsii : posib. dlia vyshch. navch. zakladiv / V. Kondratenko, V. Lomonosov. – Kyiv : Vyshcha shkola, 2006. – 70 s.
24. Kochergina V. S. Rol organicheskogo porazheniya tsentralnoy nervnoy sistemyi v patogeneze zaikaniya u vzroslyih / V. S. Kochergina // Zhurnal nevropatologii i psikiatrii. – 1971. – Vyip. 12. – S. 90-95.
25. Libman A. Patologiya i terapiya zaikaniya i kosnozayychiya // Hrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i tekstyi): uchebnoe posobie dlya studentov vyisshih i srednih spetsialnyih pedagogicheskikh uchebnyih zavedeniy: v 2 t. / A. Libman; pod red. L. S. Volkovoy i V. I. Seliverstova. – Moscow : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1997. – T. 1. – S. 74-76.
26. Lohopediia: [pidruchnyk. – druhe vydannia, pereroblene ta dopovnene] / Za red. M. K. Sheremet. – Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo», 2010. – 672 s.
27. Lohov M. I. Kompleksnyiy sposob psihofiziologicheskoy korrektsii zaikaniya u detey: metod. rekom. / M. I. Lohov. – L. : Znanie, 1988. – 28 s.
28. Lyapidevskiy S. S. Nekotoryie voprosyi etiologii patogeneza i terapii logonevroza (zaikaniya) / S. S. Lyapidevskiy // Sbornik statey po defektologii. – Moscow, 1960. – Vyip. 8. – S. 195-208.
29. Lyapidevskiy S. S. Mediko-pedagogicheskii podhod v raskrytii prirodyi zaikaniya i metodov ego ustraneniya / S. S. Lyapidevskiy // Simpozium po voprosam zaikaniya u detey. – Moscow, 1963. – S. 17-20.
30. Lyapidevskiy S. S. O nekotoryih voprosah klinicheskogo izucheniya zaikaniya / S. S. Lyapidevskiy, V. P. Baranova // Ocherki po patologii rechi i golosa / pod red. S. S. Lyapidevskogo. – Moscow, 1963. – Vyip. 2. – S. 8-18
31. Missulovin L. Ya. Zaikanie i ego ustranenie / Leonid Yakovlevich Missulovin. – SPb. : OOO LP, 1997. – 144 s.

32. Nikitina A. M. Tipologicheskie osobennosti nervnoy sistemyi detey, stradayuschih zaikaniem / A. M. Nikitina // Uchenyie zapiski Leningradskogo pedagogicheskogo instituta. – 1958. – T. 153. – S. 291-314. 197 207.
33. Pavlov I. P. Polnoe sobranie pochineniy: v 6 t. / Ivan Petrovich Pavlov. – Izd. 2-e, dop. – Moscow : L. : AN SSSR, 1951. – T. 3. Kn. 1. – 1951. – 390 s. 198
34. Povarova I. A. Korrektsiya zaikaniya v igrakh i treningah / I. A. Povarova. – 2-e izd. dop. i pererab. – SPb. : Piter, 2004. – 348 s. 199
35. Rau E. Yu. Situatsionnyiy fenomen zaikaniya i ego preodolenie / E. Yu. Rau // Rasstroystva rechi : klinicheskie proyavleniya i metodyi korrektsii : sb. nauchn. trudov. – SPb., 1994. – S. 52-58.
36. Rau E. Yu. Narushenie temporitnicheskoy organizatsii doshkolnikov i mladshih shkolnikov kak faktor riska poyavleniya zaikaniya / E. Yu. Rau, E. S. Kazbanova // Logoped. – 2004. – # 6. – S. 47-49.
37. Sadovnikova E. N. Variant logopsihodiagnosticheskogo analiza gruppyi zaikayuschih doshkolnikov / E. N. Sadovnikova, E. Yu. Rau // Defektologiya. – 2001. – # 2. – S. 69-75.
38. Svyadosh A. M. Nevrozyi / A. M. Svyadosh. – 3-e izd., pererab. i dop. – Moscow : Meditsina, 1982. – 368 s.
39. Seliverstov V. I. Zaikanie u detey: posobie dlya logopedov / V. I. Seliverstov. – Moscow : VLADOS, 1994. – 208 s.
40. Tyapugin N. P. Zaikanie / N. P. Tyapugin. – Moscow : Meditsina, 1966. – 156 s.
41. Florenskaya Yu. A. Klinika i terapiya narusheniy rechi / Yu. A. Florenskaya. – Moscow : Medgiz, 1949. – 150 s.
42. Florenskaya Yu. A. K voprosu o prosodicheskom techenii zaikaniya / Yu. A. Florenskaya, I. S. Averbuh // Problemyi nevrasteniy i nevrozov. – Moscow : L., 1995. – Vyip. 1. – S. 126-130.
43. Hvattsev M. E. K probleme zaikaniya (etiologiya i simptomatika) / M. E. Hvattsev // Razvitiye myishleniya i rechi u anomalnyih detey: uchenyie zapiski Leningrad. gos. ped. in-ta im. A. I. Gertsena. – L., 1963. – T. 256. – S. 221-228.
44. Tsitseroshin M. I. O proyavlenii deyatel'nosti integrativnyih mekhanizmov mozga v ego bioelektricheskoy aktivnosti / M. I. Tsitseroshin, A. A. Pogosyan // Biofizika. – 1993. – T. 38. Vyip. 2. – S. 344-350.
45. Cheveleva N. A. Ispravlenie rechi u zaikayuschih detey v protsesse ruchnoy deyatel'nosti / N. A. Cheveleva // Simpozium po voprosam zaikaniya u detey: tezisyi dokladov. – Moscow, 1963. – S. 86.
46. Cheveleva N. A. Zaikannia u ditei / N. A. Cheveleva // Osnovy teorii i praktiki lohopedii. – Kyiv, 1968. – S. 229-271. 272.
47. Chistovich L. A. Problema issledovaniya vremennoy organizatsii rechi / L. A. Chistovich // Voprosy teorii i metodov issledovaniya vospriyatiya rechevyyih signalov. – L. : AN SSSR, 1972. – Vyip. 3. – S. 5-37.
48. Shklovskiy V. M. Zaikanie / V. M. Shklovskiy. – Moscow : ICE, 1994. – 248 s.
49. Andrews, G. Stuttering: speech pattern characteristics under fluency inducing conditions / G. Andrews // J. Speech Hear. Res. – 1982. – Vol. 25. – P. 208-216.
50. Hoepfner T. Stotternalsassoziativeaphasie, zeitschrift fur Pathopsychologie / T. Hoepfner. – 1923. Bd. 1.

Скляр С. В. Современные взгляды на сущность заикания и методы его коррекции

В связи с гуманизацией образования, модификацией школьных программ и методов обучения, а также в свете последних концепций дошкольного образования большое значение приобретает формирование у детей навыков позитивного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития, что оказывается возможным только при условии полноценного овладения языком. Потребности общества в значимости и необходимости полноценного общения выдвигают в разряд актуальных проблему формирования культурно-коммуникативных навыков у младших дошкольников. В статье рассмотрены вопросы, связанные с исследованием личностно-коммуникативных нарушений у детей младшего дошкольного возраста, страдающих заиканием.

Ключевые слова: заикание, культурно-коммуникативные навыки у детей младшего дошкольного возраста, речевой дефект, логотерапия, логопедическая ритмика.

Sklyar S. V. Modern views on the essence of stuttering and methods of its correction

In connection with the humanization of education, the modification of school curricula and teaching methods, as well as in the light of the latest concepts of preschool education, the formation of positive interaction skills with others as a pledge of their successful development, which is possible only in the case of full-fledged language proficiency, is of great importance in children. The needs of society in importance and the need for full-fledged communication place in the category of the actual problem of forming language and communication skills in younger preschoolers. The article deals with the issue related to the research of personality-communicative disorders in children of younger preschool age suffering from stuttering.

Key words: stuttering, language and communicative skills in children of junior preschool age, speech defect, logotherapy, logopedic rhythm.

УДК 81'42:159.947.5

Слухай Н. В.

СОВРЕМЕННЫЕ РУССКОЯЗЫЧНЫЕ МОТИВАТОРЫ К ОНЛАЙН-ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: АСПЕКТ СУГГЕСТИВНОГО АНАЛИЗА

Мотиваторы – поведенческие стимулы, объективированные вербальными и невербальными формами, относятся к древнейшим феноменам человеческой коммуникации. Центральное место среди них принадлежит позитивным мотиваторам, направленным на активизацию человека, развитие и совершенствование человеческого разума и духа. В изучении иностранных языков мотиваторы всегда играли значительную роль, однако с развитием сети Интернет их роль возросла, а природа мотиваторов изменилась в соответствии со спецификой виртуального общения. Появились специально сконструированные, или креативные, мотиваторы – завершённые стимулирующие тексты малого объема, построенные с учетом традиционных и новейших методик влияния на сознание и подсознание человека. Креативные мотиваторы успешно реализуют свой потенциал при условии наличия суггестивной составной – форм влияния в обход рациональных каналов контроля сознания адресата или при необычной апелляции к ним. В качестве акта суггестивной коммуникации типичный мотиватор имеет своеобразную структуру, которая включает пролонгированную фазу якорения, часто редуцированную фазу наведения транса, особую фазу утилизации транса, исследованные в статье со стороны трансовых методик и средств речевого воплощения. Фаза конгруэнтного инклюзивного или обезличенного якорения часто соединена с фазой наведения транса. Среди якорей в равных пропорциях представлены стимуляторы-эмоциогены и стимуляторы-рациоогены: эмоциональная карта содержит больше разновидностей, рациональная карта – большее число якорей, явленных меньшим числом разновидностей, то есть эмоциональная карта «прошивает» рациональную. Утилизация транса основана на особых трансовых методиках стимуляции к действию. Выполненный анализ предоставляет исследователю ключ к осмыслению текстов влияния различной степени сложности.

Ключевые слова: мотиваторы, суггестия, онлайн-коммуникация, иностранные языки.

Мотиваторы принадлежат к древнейшим формам человеческой коммуникации, что подтверждается и последовательностью явленных формирующей детской речью форм вербального антропогенеза, и теориями происхождения языка, особое место среди которых занимает суггестивная теория Б. Ф. Поршнева. Б. Ф. Поршнев, однако, указывал на приоритетную роль в становлении человеческой речи, включая детскую, запретительных сигналов, как «нет» и «нельзя» [1, с. 475–481], или негативных мотиваторов, в то время как практика наблюдения над становлением детской речи, педагогическая практика свидетельствуют о перво-степенной роли в человеческой коммуникации побудительных сигналов, или позитивных мотиваторов. Роль позитивных мотиваторов резко возросла в современном постмодерном мире, где существенно вырос удельный вес демотиваторов – патогенных текстов, разрушающих или стагнирующих человеческий разум. Мотиваторы – естественная составная часть коммуникативного процесса, однако специально сконструированные мотиваторы, или креативные мотиваторы, способствующие быстрому освоению новых участков знаний, являются принадлежностью преимущественно психотерапевтического и педагогического дискурсов и особенно важны в сфере преподавания иностранных языков. Поэтому усиленного внимания ученых и широкой общественности заслуживают позитивные креативные мотиваторы к изучению иностранных языков, особенно те из них, что расположены в сети Интернет, поскольку они обращены к широкому кругу реципиентов.

Целью исследования является осмысление современных мотиваторов к онлайн-изучению иностранных языков в аспекте особенностей вербализации их суггестивного потенциала.

В число задач исследования входят следующие: анализ распределения фаз суггестивного воздействия в текстах мотиваторов (якорения, утилизации и наведения транса), выявление особенностей вербализации различных фаз суггестивного влияния, соотношение рациональной и эмоциональной составляющих на разных этапах воздействия на суггеренда.

В силу высокой значимости проблем мотивации обучаемого рассматриваемые вопросы всегда пребывали в центре направлений педагогики, лингводидактики, суггестопедии. Степень исследованности суггестивного ресурса педагогических текстов подробно освещена в нашем исследовании [2, с. 162–175], современные онлайн-мотиваторы к изучению иностранных языков в суггестивном аспекте прежде изучены не были.

Мотиваторы – это поведенческие стимулы, объективированные вербальными и невербальными стимуляторами к действию. Позитивные мотиваторы направлены на активизацию человека, стимулируют его креативное поведение, обеспечивают развитие и совершенствование человеческого разума и духа. В изучении иностранных языков мотиваторы всегда играли значительную роль, однако с развитием сети Интернет эта роль возросла, а природа мотиваторов изменилась в соответствии со спецификой виртуального общения.

Материалом исследования послужили русскоязычные мотиваторы к изучению шведского языка, отобранные в течение года из рассылки активно функционирующего сайта www.hosgeldi.com. Число желающих изучить шведский язык растет объективно. Стимуляцию их активности обеспечивают профессионально сконструированные мотиваторы. Материалы рассылки дублируются каждый месяц с небольшими вариациями, поэтому можно говорить о приблизительно 50 оригинальных базовых текстах и приблизительно 270 или

чуть больше вариантах. Оговорки, как, например, «эффективнее заниматься английским 7 раз в неделю по 15–20 минут, чем раз в неделю 10 часов подряд» показывают, что мотиваторы к изучению шведского языка являются, скорее всего, переводами типичных рассылок по изучению иностранных языков (английского или любого другого) и поэтому могут быть рассмотрены как универсальные.

Ежедневная рассылка представляет собой краткие (от трех до тридцати пяти строк) послания реципиентам широкого круга, например:

1. *Все зависит от Вас самих. Хотите быть богаче? Секрет прост – больше работайте и получайте новые профессиональные знания. Хотите быть умнее? Читайте серьезные книги. Хотите выучить иностранный язык? Учите хотя бы несколько новых слов каждый день.*

2. *В каждом человеке скрыт огромный потенциал. И каждый решает сам – развить или закопать свой потенциал. Сделали выбор в пользу развития? Тогда ловите подборку новых слов на пока незнакомом для Вас языке. Учите новые слова каждый день и развивайтесь!*

3. *Дарвин верил в эволюцию человека из обезьяны. Не разочаровывайте старика – развивайтесь как личность! Учите язык. Каждый день – хотя бы по несколько новых слов. На самом деле, это еще проще, чем кажется»* (сохранено оригинальное оформление примеров).

Как видим, мотиваторы представляют собой завершенные стимулирующие тексты малого объема с введением, основной частью и заключением, построенные с учетом традиционных суггестивных методик.

Введение представляет фазу конгруэнтного инклюзивного или обезличенного якорения, часто соединенного с наведением транса: «Если Вы подписались на сайт, потратили время, чтобы найти качественный и бесплатный ресурс, значит, у вас была и есть цель»; «Разговаривать на шведском сегодня не только модно, но и весьма полезно»; «Ваше утро начинается с кофе и серфинга по соцсетям? Смените приоритеты и прямо сейчас позвольте себе роскошь саморазвития»; «Вы желаете путешествовать без преград по всему миру или хотите, чтобы Ваша карьера развивалась более стремительно?»; «Все мы научились говорить и писать по-русски к семи годам. И говорить о некой исключительной неспособности к изучению языков – просто еще один способ скрыть свою лень» и подобные.

Якорение (и чаще всего синкретизированная с ним фаза наведения транса) основано на широком круге стимулов, например: «вы успешно боретесь с ленью; у вас есть цель; изучение языка – модно и полезно, это роскошь саморазвития; вы способный человек; вы исполните желание путешествовать, разовьете карьеру» и подобных, в число которых встроены методические спецификаторы (овладевайте произношением, словарным запасом и так далее) и средства программирования поведения человека (императив, интимизация, номинализация и прочие), организованные сериями психотехник.

Среди якорей в равных пропорциях представлены чередующиеся стимуляторы-эмоциогены и стимуляторы-рациоогены. К стимуляторам-эмоциогенам относятся стимуляторы удовольствия, радости, счастья, позитива и страха («вы получите удовольствие, обрадуетесь приближению цели, путешествия приятнее; обучение сокращает на 70% вероятность того, что вы когда-нибудь заболите старческим слабоумием; гордиться собой; интересно; радоваться каждому шагу приближения к мечте; ничто не заряжает позитивом лучше» и подобные). Стимуляторы-эмоциогены включают «поглаживания» («мы вас любим, вы способный человек, доброе утро, будем рады вас видеть на уроке, приветствую вас, уважаемый подписчик»), интриги («Дорогие читатели, как вы думаете, в чем секрет быстрого изучения иностранного языка?», «Знаете ли вы, что знание всего 350 слов...»), приманки («Хотите разговаривать свободно на шведском?»), аналоговые тексты («Запомнить 10 новых слов каждый день – это легкая цель, которую может выполнить даже двухлетний малыш. Вы же не глупее ребенка?! Докажите, что Вы можете быть лучше и умнее»; «Дарвин верил в эволюцию человека из обезьяны. Не разочаровывайте старика – развивайтесь как личность! Учите язык»; «Учиться – все равно, что плыть против течения, остановился – и тебя отнесло назад»), сенсорогены («Новые знания с утра пораньше бодрят лучше контрастного душа!»; «наша память подвластна тренировке ещё в лучшей степени, чем наши мышцы»; «привычка № 3 – Каждый день съедайте несколько свежих фруктов или овощей <...> привычка № 10 – Учите по 10 иностранных слов каждый день»), апелляции к авторитету, мнению большинства или прецедентным текстам («Знание само по себе – сила», – Ф. Бэкон», «американские и канадские ученые говорят», «нейропсихология утверждает», «в журнале *Annals of Neurology* опубликованы»; «по данным 270 британских служб знакомств», «абсолютно все научные исследования лингвистов и психологов однозначно свидетельствуют»; «Нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!» – Эта цитата из «Алисы в стране чудес» как нельзя лучше описывает современность»), лозунги, в том числе и авторского происхождения, паремиологические единицы («изучение языка – это роскошь саморазвития»; «регулярные занятия – это залог успеха»; «Чтобы умным стали звать, / Надо мозг свой развивать. / Каждый час учите слово, / Жизнь не трагьте бесполезно; Не позволяй душе лениться! / Чтоб в ступе воду не толочь, / Душа обязана трудиться / И день и ночь, и день и ночь!» – стихи Н. Заболоцкого) «Умными не рождаются, а становятся», «Под лежащий камень вода не течет»), троюизмы («изучение языка – модно и полезно»; «главное – учиться правильно и систематически»; «все мы научились говорить и писать по-русски к семи годам»; «знания нельзя просто купить за деньги и даже за большие деньги – знания можно приобрести только путем пусть небольших, но регулярных усилий с вашей стороны»; «великие дела состоят из малых, большое дело – овладение ино-

странным языком – состоит из малых – ежедневных небольших занятий»; «для достижения мечты нужно усердно и регулярно трудиться»).

К стимуляторам-рациогенам относятся формы, апеллирующие к рассудку («вы успешно боретесь с ленью, у вас есть цель делать карьеру, путешествовать, стать богаче, умнее, завести друзей, заключить брак, познакомиться с другой культурой, учиться за границей, вы укрепляете здоровье, выучите язык, у вас будет ясный ум, хорошая память, с утра приведете мысли в порядок и настроитесь на продуктивную деятельность, это необходимо, несложно, легко» и т. д.), включая посулы («осталось совсем чуть-чуть и вы сможете без труда общаться совершенно свободно, исполните желание путешествовать, разовьете карьеру»; «даже если вы решите учить язык в 60 лет, шансы повысить продолжительность жизни тут же увеличатся»; «лингвистические знания даже помогают найти свою вторую половинку», «учить иностранный язык полезно для романов не только за границей, но и в своей стране»), подмены цели («Вы подписались на сайт, потратили время, чтобы найти качественный и бесплатный ресурс, значит, у вас была и есть цель»; «ваше утро начинается с кофе и серфинга по соцсетям? Смените приоритеты и прямо сейчас позвольте себе роскошь саморазвития»; «сформулируйте свою мечту (для чего Вам нужен язык) и радуйтесь каждому шагу, который приближает Вас к ней»); имплантированные мотиваторы («1) хочу свободно излагать свои мысли на шведском <...> 3) хочу читать литературу в оригинале <...> 4) хочу самостоятельно путешествовать <...> 6) езжу к родственникам за рубеж, надоело, что все за столом смеются, а я ничего не понимаю <...> 18) хочу пройти стажировку за рубежом <...> 25) собираюсь блеснуть перед друзьями своими новыми знаниями, всех удивить знанием нового языка!»), предвидения («Если вы уснете сейчас, вы сможете увидеть свою мечту во сне. Если будете учиться сейчас, уже скоро вы сможете жить в своей мечте»; «в каждом человеке скрыт огромный потенциал. И каждый решает сам – развить или закопать свой потенциал. Сделали выбор в пользу развития?...»). Сказанное позволяет составить карты якорения.

Рациональная карта якорения основана на рациогенах, включает посулы, подмены цели, имплантированные мотиваторы и предвидения. Эмоциональная карта якорения основана на эмоциогенах, включает поглаживания, лозунги, в том числе и авторского происхождения, паремиологические единицы, трюизмы, интриги, приманки, аналоговые тексты, апелляции к авторитету, мнению большинства или прецедентным текстам, сенсорогены. Эмоциональная и рациональная карты уравновешены: эмоциональная карта содержит больше разновидностей, рациональная карта – количественно большее число якорей, явленных меньшим числом разновидностей, то есть эмоциональная карта «прошивает» рациональную.

Из пяти психотехник введения суггеренда в ресурсное состояние внушения (неполной фактивности, гиперконцентрации, деконцентрации, хаотизации, сенсбилизации) доминирует гиперконцентрация, исторически известная своей эффективностью втягивания в процесс аутосуггестии, особенно на уровне эмоциональной гиперконцентрации, здесь представленной как желание обладать чем-либо, выучив язык.

Утилизация трансa (вы достигнете цели) основана на следующих трансaвых методиках: прямой приказ («учитесь с нами легко», «приступайте прямо сейчас»), псевдиалог («Хотите научиться говорить на шведском? – Не ленитесь!»), временной дисконтинуум («Настало время приблизиться еще на один шаг к овладению языком»), использование слов с пустым референтным индексом («В эпоху доступной информации в Интернет это стало гораздо проще, Это займет 10–20 минут»), формирование псевдопотребности и приказ («И все что вам нужно это 10 минут свободного утреннего времени, Вы все равно посещаете интернет каждый день, так проведите это время с пользой – выучите новые слова на шведском. Вот просто прямо сейчас отложите все дела и посвятите пять минут себе – выучите несколько слов на шведском»), использование философских мотиваторов («ваш день будет прожит не зря! Не откладывайте жизнь на потом, Не откладывайте мечту «в долгий ящик!»), абсолютизаторов («Абсолютно все научные исследования лингвистов и психологов однозначно»), асимметричных сопоставлений («чем больше языков человек знает, тем выше его интеллектуальный уровень, лучше способность к адаптации в окружающем мире и все когнитивные способности»; «Новые знания с утра пораньше бодрят лучше контрастного душа!»), оценочных стимуляторов («Проведите следующие 20 минут эффективно! Выучить 10 новых иностранных слов – это очень просто!»), предоставление всех выборов (названы 25 причин, затем: «Нашли свою причину? – Выбор за вами! Выбор за вами, идти быстрой поступью к цели либо плестись в хвосте и потом всю жизнь жалеть, что не одолели эту дорогу»), псевдоказузация («И чем больше вы выучите слов, тем быстрее приблизите свою мечту»), вексельные формы («У Вас тоже всё обязательно получится. Верьте в свои силы и ставьте себе большие цели»), формирование мы-круга («и еще один совет», «вместе с нами»), возрастная регрессия («Так что не ленитесь и не придумывайте себе оправданий», «вам нужно в течение 21 дня не отлынивать от изучения, просто сделайте это и можете авансом гордиться собой за то, что именно сейчас не позволили лени управлять вашей жизнью»), введение в состояние антифактивности («Вы сами не заметите, как выучите язык в течение нескольких месяцев»).

Анализ текстов онлайн-мотиваторов к изучению иностранных языков в аспекте встроенных средств суггестивного воздействия показал их значительное число и разнообразие, а также двуканальное (рациональное и эмоциональное) влияние даже в современных безыскусных прагматически ориентированных произведениях малой формы, что обусловлено влиянием устойчивой педагогической традиции. Выполненный анализ предоставляет исследователю ключ к осмыслению намного более сложных текстов влияния – в диапазоне от ориентированных на коллективного суггеренда масс-медийных политических и рекламных до персонцентричных патогенных и терапевтических текстов.

Использованная литература:

1. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии) / Б. Ф. Поршнев. – Москва : Мысль, 1974. – 487 с.
2. Слухай Н. В. Суггестия и коммуникация: лингвистическое программирование поведения человека / Н. В. Слухай. – Київ : Київський університет, 2012. – 319 с.

References:

1. Porshnev B. F. O nachale chelovecheskoy istorii (problemy paleopsikhologii) / B. F. Porshnev. – Moskva : Mysl, 1974. – 487 s.
2. Slukhay N. V. Suggestiya i kommunikatsiya: lingvisticheskoye programmirovaniye povedeniya cheloveka / N. V. Slukhay. – Kyiv : Kyivskiy universytet, 2012. – 319 s.

Слухай Н. В. Сучасні російськомовні мотиватори до онлайн-вивчення іноземних мов: аспект сугестивного аналізу

Мотиватори – поведінкові стимули, об'єктивовані вербальними та невербальними формами, належать до найдавніших феноменів людської комунікації. Центральне місце серед них посідають позитивні мотиватори, спрямовані на активізацію людини, розвиток і вдосконалення розуму й духу людини. У процесі вивчення іноземних мов мотиватори завжди відігравали значну роль, проте з розвитком мережі Інтернет їхня роль зросла, а природа мотиваторів змінилася відповідно до специфіки віртуального спілкування. З'явилися спеціально сконструйовані, або креативні, мотиватори – завершені стимулюючі тексти малого обсягу, побудовані з урахуванням традиційних і новітніх методик впливу на свідомість і підсвідомість людини. Креативні мотиватори успішно реалізують свій потенціал за умов наявності в них сугестивного складника – форм впливу в обхід раціональних каналів контролю свідомості адресата або за умов незвичайної апеляції до них. Як акт сугестивної комунікації типовий мотиватор має своєрідну структуру, що включає до свого складу пролонговану фазу якоріння, часто зредуковану фазу наведення трансу, особливу фазу утилізації трансу, досліджені у статті з боку транскових методик і засобів мовленнєвого втілення. Фаза конгруентного інклюзивного або знеособленого якоріння часто поєднана з фазою наведення трансу. Серед якорів у рівних пропорціях представлені стимулятори-емоціогени й стимулятори-раціогени: емоційна мапа містить більше різновидів якорів, раціональна мапа – більшу кількість якорів, представлених меншим числом різновидів, тобто емоційна мапа «прошиває» раціональну. Утилізація трансу заснована на особливих трасових методиках стимулювання до дії. Виконаний аналіз дає досліднику ключ до осмислення текстів впливу різного ступеня складності.

Ключові слова: мотиватори, сугестія, онлайн-комунікація, іноземні мови.

Slukhai N. V. Analysis of suggestion in modern Russian-language motivators for online foreign language learning

Motivators may be defined as behavioral incentives which are subjectivized in both verbal and non-verbal forms standing among the archaic phenomena of human communication. The core place among them belongs to positive motivators that act to incentivize, develop and improve the human mind and spirit. Motivators have always played an important role in the learning of foreign languages; however, they soared to new significance after the advent of the Internet, while the motivators' nature has changed according to specifics of the virtual communication. There appeared intentionally constructed (or creative) motivators – cohesive stimulating texts of small size that are compiled basing on both traditional and state-of-art techniques of influence on the human conscious and sub-conscious. Creative motivators successfully realize their potential only in the presence of a suggestion component, i.e. forms of influence that bypass the addressee's rational control or use an uncommon appeal to it. Being an act of suggestive communication, the typical motivator has a specific composition that includes an anchoring phase, a reduced phase of trance induction, and a specific phase of trance utilization; all three are studied in this article with regard to trance techniques and means of speech embodiment. The phase of congruent inclusive, or impersonal, anchoring is often merged with the phase of trance induction. Amongst the anchors, emotion-inducing and ratio-inducing stimulants are equally represented: an emotional map captures more anchor types, a rational map depicts more anchors represented by a smaller number of types; i.e. the emotional map “underruns” the rational one. Trance utilization is based on specific stimulating trance techniques. The study delivers clues for comprehending texts of influence of varying grades of complexity.

Key words: motivators, suggestion, online communication, foreign languages.

УДК 316.722:17.021.2-053.6

Соболь О. М.

ВПЛИВ ЕТНІЧНО-КУЛЬТУРНИХ ЗМІН НА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Ця стаття є частиною роботи, необхідної для вивчення того, як етнічно-культурні процеси впливають на формування особистості. Вона направлена на розширення роботи, яка проводиться щодо ідентичності, шляхом вивчення того, як етнічні та культурні варіації впливають на формування особистості, а також включають концепції задоволення ідентичності та незадоволення для трьох галузей тотожності (особистого, міжособистісного та світоглядного) на крос-культурному рівні. У цій статті ми також намагалися розширити та вдосконалити наше розуміння взаємозв'язку між соціальними інституціями та почуттям ідентичності на теоретичному рівні, запропонувавши конструктивістську перспективу, яка підкреслює роз'яснення та розуміння зміни особи в мінливому світі.

Ключові слова: ідентичність, особистість, етнічно-культурні зміни, підлітки, США.

Процес набуття особистості – вибір і досягнення цілей, ролей і цінностей, що надають людині мету й сенс у житті, – описується як продукт інтерактивного спільного розвитку окремих потреб і суспільних вимог, що відбувається як на свідомому, так і на несвідомому рівні в особистості. Особливо в підлітковому віці людина стикається з низкою власних уявлень і наявних ролей, з яких він або вона повинні вибирати, а також інтегруватися послідовним і спільним способом. Потенціал для інтеграції власних уявлень особистості та наявних ролей є концептуальним, що частково відбувається в результаті узгодження між можливостями індивіда, інтересами, цінностями й історією життя, з одного боку, і вимогами суспільства, ресурсами та нагородами – з іншого. Таким чином, Еріксон визначає розташування цього процесу не тільки на індивідуальному рівні так, як це трапляється в соціальному вакуумі, але, як він стверджував, це «є також основою його спільної культури» [6, с. 255].

Оскільки сучасне суспільство стає дедалі складнішим, різноманітнішим і плюралістичним, маса самооцінки та наявних ролей, що визначають індивідуальність особистості (і відповідальність за цей вибір), стає дедалі складнішою, оскільки молодь повинна синтезувати часто несумісні моделі, ідентифікації й ідеали, запропоновані їй суспільством. Чим більш несумісні компоненти, з яких людина має вибрати, тим більш непевним і важким є процес інтеграції цих переживань в узгоджену єдність. Кілька авторів намагалися операціоналізувати концепції Еріксона про ідентичність та ідентичність кризи (наприклад, Ф. Бейкер, Г. Бронсон, М. Бунт, Б. Берд, Дж. Мюррей, Дж. Расмуссен, Д. Сіммонс). Проте Дж. Марсія практикує цю всеосяжну й досить невдалу конструкцію, яку найчастіше використовують дослідники [9, с. 551–558]. Дж. Марсія зробив напівструктуровану співбесіду, яка оцінює особисту ідентичність щодо кількох предметів, що хвилюють людину, і процесів, за допомогою яких розвивається ідентичність [10, с. 33]. Ця класифікаційна система використовує чотири статуси, що представляють континуум із менш просунутим почуттям ідентичності до більш просунутого сенсу еґо-ідентичності. Чотири статуси такі: а) поширення ідентичності; б) викуп; в) мораторій; г) досягнення особистості.

Статус дифузії ідентичності характеризується особами, які не беруть участі в певній ролі й не активно шукають її. Інакше кажучи, ці підлітки не беруть участі в процесі прийняття рішень, які виникають унаслідок наявності різних варіантів, що надаються суспільством в основному в галузях окупації й ідеології, й таким чином можуть чи не можуть пережити кризу.

Статус позбавлення права власності ідентифікується в осіб, які не мають критичної ідентичності й не вивчали доступні варіанти, але все-таки вчинили дію. Як правило, ці зобов'язання відображають ті цінності та ролі, які пропонуються батьками, і передбачається, що вони не ставляться під сумнів і не розглядаються, і тому є батьківськими, а не самостійними.

Вважається, що статус мораторію передує досягненню особистості. Особи, класифіковані в цьому статусі, переживають кризу через активне вивчення або розгляд різних варіантів, доступних у суспільстві, але не змогли вибрати з наявних альтернатив або взяти на себе зобов'язання.

Статус досягнення характерний для тих, хто вийшов за рамки статусу мораторію та був здатний вибирати цілі, ролі та цінності, що дають життєвий напрямок і мету. Тоді статус досягнення мають особи, які впевнені в тому, що вони хочуть робити зі своїм життям, і ведуть курс на свої зобов'язання. Зобов'язання передбачають наявність сильної переконаності в тому, що рішення було прийняте у сферах особистого інтересу, а також за участю відповідних виконавчих заходів.

Потрібно уточнити, що хоча класифікаційна система Марсії надає людям особливий статус особистості, це не означає, що ці статуси ідентичності являють собою постійний стан без будь-яких можливостей зміни статусу особистості. Фактично таке дослідження [13, с. 167–173], а також дослідження поперечних розроблень віднайшли прогресивні зміни у формуванні особистості з віком. Наприклад, Крістоферсон, Джонс і Сейлс виявили, що ранні підлітки в основному потрапляють до категорій дифузії та викупу, на відміну від пізніх підлітків, які частіше класифікуються в стані досягнення [3, с. 141–152]. Ці дослідження ілюструють тип послідовних змін у формуванні ідентичності, які були марковані Вотерманом як ідентичність прогресії,

що є змінами від невивчених статусів (тобто дифузія та стягнення) до досліджених станів (тобто мораторій і досягнення) [12, с. 341–358]. Формування особистості, однак, можна також описати як «регресивний» вид, коли зміни у формуванні ідентичності відбуваються з вивчених до недосліджених статусів [7, с. 47].

Операціоналізація конструювання ідентичності в аспекті цих чотирьох статусів пов'язала статус ідентичності підліткового віку з кореляціями особистості (Р. Мюсс, Г. Адамс, К. Абрахам і С. Маркстром, Дж. Райан, Дж. Хофман, В. Добсон, І. Нільсен, Дж. Коте та С. Левін, С. Кленсі та С. Доллінгер, М. Деллас і Л. Джерніган, Дж. Донован), іншими психологічними процесами розвитку (К. Абрахам, Г. Адамс, А. Дик і К. Бенніон, Г. Адамс і Г. Шей, Б. Уоллас, Ф. Серафіка та С. Осіпов, 1994 р.) і багатьма іншими психологічними та поведінковими показниками, а також факторами навколишнього середовища. Тим не менше, концепція уявлення Марсії про его-ідентичність була піддана критиці з боку інших, але сама парадигма не узгоджується з теоретичними припущеннями Еріксона. Крім того, дослідникам, які просувають парадигму статусу ідентичності, слід мати на увазі, що ця парадигма вводить у цей процес, який відбувається більше на свідомому рівні, і що є інші процеси, які впливають на формування ідентичності.

Хоча, на думку Еріксона, багато процесів впливають на формування особистості (наприклад, анатомічні, психологічні, соціальні, історичні), процес, який отримав найбільше уваги в літературі щодо ідентичності, – це психологічний процес. Процес дослідження є активним, включає опитування поглядів, вірувань, ролей і цінностей, які були роздані сім'єю, спільнотою, суспільством, а в кінцевому підсумку – культурою, в яку він вбудований. Деякі або всі ці погляди, вірування, ролі та цінності зберігаються, інші варіюються, тоді як ще інші змінюються залежно від того, якою роздільною здатністю людина володіє, виконуючи свої зобов'язання.

У ході дослідження особа не тільки шукає серед наявних альтернатив, пропонує нові альтернативи. Таким чином, процес формування особистості має включати певний ступінь залучення з боку особи. Це залучення може бути відчутним на когнітивному й емоційному рівні, що можна було б розглядати як суто психологічне вивчення. Проте для інших людей процес формування особистості також може включати період фактичного поведінкового втручання (із когнітивними й емоційними складниками), який завершується прихильністю до певних галузей інтересу та переваги для окремих ролей. Як зазначалося раніше, цей процес може призвести до значного психологічного лиха для багатьох людей і може включати значний період часу невизначеності та конфлікту.

Дослідження, проведені в цій розвідці, сприяли нашому розумінню формування особистості. Однак, хоча більшість досліджень із формування особистості було проведено в рамках психосоціальної системи розвитку, яка явно визнає роль соціальних процесів, було проведено мало досліджень, що систематично розглядають, як соціальні та педагогічні процеси впливають на формування особистості. Дійсно, один із аргументів, який викликає проблему втілення ідентичності у Дж. Марсії, полягає в тому, що він не враховує взаємодії психологічних і соціокультурних факторів, взаємодії, яка підкреслюється в усіх роботах Еріксона, що стосуються питань ідентичності. Таким чином, вивчення взаємодії психологічних і соціокультурних чинників потребує емпіричного дослідження.

Наше дослідження буде спрямоване на розповсюдження літератури про ідентичність не лише шляхом вивчення того, як культура впливає на процес формування особистості з міжнаціональними/культурними зразками, а також досліджуючи крос-культурну роль, яку відіграють соціальні процеси формування особистості. Соціальні та педагогічні процеси, що впливають на формування особистості, досліджуються на двох різних рівнях. На одному рівні вивчається вплив етнічних/культурних змін на процес формування особистості між етнічними та культурними групами. На другому рівні дослідження вивчає вплив соціальних інститутів на формування особистості в етнічних/культурних групах.

Перш ніж розглядати літературу про наслідки етнічної/культурної відмінності особистості, розглянемо визначення культури й етнічності. Хоча культуру визнано одним із найважливіших факторів, що впливають на поведінку людини в цілому й особливості розвитку особистості, саму культуру важко визначити частково через складність у єдиному визначенні різноманітності аспектів, що охоплюють це поняття. Однак культура загалом описується як соціальний механізм, що впливає на всі аспекти поведінки людини, включаючи норми (конвенції, звичаї, закони), мову, соціальні інститути та цінності разом із технологією суспільства та її матеріальними продуктами [8, с. 329]. Тісно пов'язана концепція, яку намагалися визначити вчені із соціальних і природничих наук, – етнічність. Хоча соціальні психологи, біологи та фізичні антрополози навіть не погоджуються у визначенні етнічності, вона була описана в кількох аспектах, включаючи расу, мову, релігію, звичаї, традиції й інші цінності [4, с. 243]. Тож не дивно, що етнічна приналежність у літературі була проаналізована непослідовно. Більшість досліджень у психологічній літературі, однак, має практичну етнічну приналежність щодо самоідентифікації певної культурної групи. Учасники обирають свою етнічну групу з наданого списку або етнічний ідентифікатор, який сам породжується.

Є великий об'єм дослідницької літератури, заснованої на парадигмі Марсії. Однак більша частина цієї роботи проводиться з населенням, що в основному представляє основну культурну традицію в Сполучених Штатах. Останнім часом спостерігається зростання зацікавленості у вивченні впливу різних етнічних і культурних традицій на формування особистості в Сполучених Штатах.

Бріонес стверджує, що невідповідності в пошуку можуть бути частково пояснені відмінностями в підгрупах меншин, зайнятих у літературі, які взяті з різних географічних регіонів США [2, с. 23]. Наприклад, деякі

латиноамериканські підгрупи мають різні соціально-демографічні та культурні/історичні характеристики, які можуть сприяти різним результатам ідентичності в дещо різноманітних соціальних, економічних і політичних контекстах у різних громадах США. Крім того, деякі історичні зміни слід урахувувати, порівнюючи результати за часом і між різними етнічними групами.

На думку Еріксона, інтерес до формування етнічної самосвідомості серед груп меншин зростає, якщо використовувати парадигму статусу особистості Марсії. Дослідження з формування етнічної самосвідомості меншин в США показали схожий, якщо не вищий рівень етнічної ідентичності, ніж у корінній молоді.

Є також невелика, але зростаюча кількість літератури, що досліджує статус особистості в різних етнічних і національних/культурних традиціях у всьому світі. Ранні зусилля були зроблені Чепменом і Ніколзом для порівняння професійного статусу особистості (виключеного, розсіяного, мораторію та досягнення) двох етнічних груп у Новій Зеландії: маорі (полінезійці) і пакетхас (білі). Більше полінезійців було класифіковано як таких, які мають розсіяну ідентичність, і більшість білих – як таких, що мають досягнуту особистість.

Цим раннім зусиллям керував Маттесон, який вивчав розвиток еґо-ідентичності за зразком молодих підлітків у Данії з погляду ступеня вивчення та відданості в чотирьох сферах (окупація, цінності, політика та роль сексу). Це дослідження показало, що конкретні галузі вмісту ідентичності (сексуальні ролі та пошук цінностей зокрема) були найсильнішими предикторами в часто змінній особистості.

Зовсім недавно Л. Ботчева та Я. Златков представили результати довготривалого дослідження питань ідентичності з урахуванням історичного контексту, в якому живуть підлітки, і досвіду процесу формування особистості. У дослідженні Л. Ботчевої та Я. Златкова історичний контекст стосується перехідного періоду в Болгарії від тоталітарної системи (1989 р.) до створення демократичних інститутів (1991 р.), і маркетингу в 1992 р. Болгарська молодь продукувала підвищений інтерес і розширені цінності в економічній і культурній діяльності, але зменшився інтерес і активність у політичних питаннях у період установа демократичних інститутів (1992 р.), суттєво відрізняючись від інтересу до політичних аспектів під час тоталітарного режиму в 1989 р. Хоча під час переходу від тоталітаризму до демократії молодь стала більш активною й чутливою в деяких галузях, вона визначала себе як таку, що мала менший вплив на соціальне середовище. Примітним є те, що молодь із Болгарії погіршувала свою соціальну обстановку, що може відображати короткострокові наслідки суттєвих соціальних, економічних і політичних змін [1].

Хоча деякі дослідження ілюструють непрямий вплив соціальних інститутів на формування особистості, дослідження, які безпосередньо оцінюють конкретні соціальні інститути й те, як соціальні інститути впливають або на формування особистості, або на задоволення ідентичності, не проводилися, за винятком дослідження, яке порівнювало іспанських і американських студентів [2, с. 25]. Цей автор досліджував зв'язок між ефектом задоволення соціальних установ і статусом особистості серед 103 студентів. Статуси ідентифікації були оцінені за трьома галузями розвитку ідентичності (особистісний розвиток, міжособистісний розвиток і світогляд). Не було суттєвого ефекту задоволення соціальними установами для загального статусу особистості (через домени) серед латиноамериканців. Проте серед учасників євро-американських країн задоволеність економічними установами пов'язана зі статусом особистості, а учасники зі статусом досягнутості найбільше задоволені економічними установами та найнижчою оцінкою «вилучено». Не було жодних суттєвих ефектів для статусу міжособистісного розвитку, а також для статусу світогляду серед латиноамериканців. Проте серед євроамериканських громадян мав суттєвий вплив статус гендерних ролей і статус світогляду до недиференційованих учасників (тих, хто не має розрізненого статусу особистості), найвищий показник – задоволення гендерними ролями та найнижчі результати за винятком виборців. Ці попередні результати, здавалося, забезпечують попередню підтримку теоретичних зв'язків між соціальними інститутами та формуванням ідентичності. Однак вплив соціальних інституційних змін на формування особистості та задоволення життя в різних соціальних, культурних, економічних і політичних контекстах не вивчався безпосередньо. Тим не менше, є деякі теоретичні розрахунки, що дали пояснення можливих наслідків, які соціальні інститути мають вплив на формування особистості.

Інституційні зміни, однак, не можуть розглядатися в собі як такі, що мають негативну конотацію. Інституційні зміни можуть бути (і дійсно є) позитивними, якщо вони сприяють появі важливих групових інтересів, і не настільки інтенсивні та хаотичні, щоб позбавити індивідуума здатності впоратися з такими змінами. Інституційні зміни можуть розглядатися як такі, що мають позитивний чи негативний вплив на формування особистості залежно від того, чи будуть ці зміни сприяти або перешкоджати індивідуальному та колективному зростанню та розвитку.

Використана література:

1. Botcheva L. Youth identity, values and behavior during the transition from totalitarian to democratic society (the case of Bulgaria). Paper presented at the Society for Research in Adolescence / L. Botcheva, Y. Zlatkov. – San Diego : CA, 1994. – 348 p.
2. Briones E. Social institutions and identity formation: The interface between society and the individual. / E. Briones. – Florida: International University, 1995. – 246 p.
3. Christopherson B. Diversity in reported motivations for substance use as a function of ego-identity development / B. Christopherson, R. Jones, A. Sales. – New York : Journal of Adolescent Research, 1988. – 190 p.
4. DeFleur M. Sociology: Human society (3rd ed.) / M. DeFleur, W. D'Antonio, L. DeFleur. – Dallas: Scott-Foresman, 1981. – 360 p.
5. Erikson E. Childhood and society (2nd ed.) / E. Erikson. – New York : Norton, 1963. – 382 p.

6. Erikson E. Youth and crisis / E. Erikson. – New York: Norton, 1968. – 255 p.
7. Form W. Institutional analysis: An organizational approach. In M. Hallinan, D. Klein, J. Glass (Eds.), Change in societal institutions / W. Form. – New York: Plenum, 1990. – 533 p.
8. Hunt E. Social science: An introduction to the study of society. 6th Ed / E. Hunt, D. Colander. – New York: MacMillan, 1987. – 329 p.
9. Marcia J. Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology / J. Marcia. – New York: Routledge, 1966. – 672 p.
10. Marcia J. Ego psychoanalytic perspectives on identity. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association / J. Marcia. – Washington: August, 1992. – 472 p.
11. Niemi T. Problems among students seeking mental health care / T. Niemi. – Dallas: Journal of American College Health, 1988. – 525 p.
12. Waterman A. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research / A. Waterman. – Washington, DC, 1982. – 450 p.
13. Waterman A. A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college / A. Waterman, M. Waterman. – New York: Developmental Psychology, 1971. – 377 p.

Соболь О. М. Влияние этнокультурных изменений на формирование идентичности подростков

Эта статья является частью работы, необходимой для изучения того, как этническо-культурные процессы влияют на формирование личности. Она направлена на расширение работы, которая проводится по идентичности путем изучения того, как этнические и культурные вариации влияют на формирование личности, а также включает концепции удовлетворения идентичности и недовольства для трех областей тождества (личного, межличностного и мировоззрения) на кросс-культурном уровне. В этой статье мы также пытались расширить и усовершенствовать наше понимание взаимосвязи между социальными институтами и чувством идентичности теоретически, предложив конструктивистскую перспективу, которая подчеркивает разъяснения и понимания изменения лица в меняющемся мире.

Ключевые слова: идентичность, личность, этнически-культурные изменения, подростки, США.

Sobol O. M. Influence of ethnic-cultural changes on formation of the identity of adolescents

This thesis forms part of the work needed to study how sociocultural processes influence identity formation. In the article extended the work that has been done on identity by investigating how ethnic/cultural variation influences the formation of an identity as well as by including the concepts of identity satisfaction and dissatisfaction for three identity domains (personal, interpersonal, and world view) at the cross-cultural level. In the article also sought to enlarge and refine our understanding of the relationship between social institutions and a sense of identity at the theoretical level by proposing a co-constructivist perspective that emphasizes the explanation and understanding of the changing individual in a changing world.

Key words: identity, personality, ethnic and cultural changes, adolescents, USA.

УДК 37.013

Сокол М. О., Горнініч Т. І., Смила Йоанна

ПРОБЛЕМИ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОНЯТЬ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються проблеми експлікації педагогічних понять в умовах глобалізації. Досліджується зміст сучасного понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. Розкривається сутність і змістове наповнення означеного феномена з урахуванням модернізаційного підґрунтя. Підкреслюється, що формування понятійної системи знаходиться в постійному розвитку, наслідуючи циклову спіраль соціальної еволюції.

Ключові слова: проблема, експлікація, поняття, педагогіка, умови глобалізації, понятійно-категорійний апарат.

В умовах формування інформаційного суспільства виконання кожним учасником професійної діяльності та взаємодія основних комунікативних функцій стають невід'ємною умовою. Варто зазначити, що науково-педагогічне знання як продукт культури і її взаємодії із соціальним, природним, інформаційним середовищем завжди знаходиться в постійному розвитку, наслідуючи циклову спіраль соціальної еволюції. Воно розвивається двоюко: по-перше, еволюційно, як сприйняття й розвиток знання попередніх поколінь у національних педагогічних культурах; по-друге, стрибкоподібно й дискретно. Цей процес тісно пов'язаний з еволюцією міжнародної педагогічної понятійної системи, із концептуалізацією, переосмисленням і наповненням новим змістом традиційних педагогічних понять, прагненням до зближення національних термінологічних систем [1, с. 18]. В умовах зростання ролі мови як фактора глобальних інтеграційних процесів у галузі педагогіки й освіти він також пов'язаний із розвитком досліджень, спрямованих на інформаційно-лінгвістичне осмислення педагогічних проблем, які враховують теоретичний, методологічний і мовний понятійний плюралізм; динамічно розвивається світова педагогічна наука; висуваються на перший план питання комунікативного характеру, тобто завдання аналізу умов раціональної (виправданої) комунікації, що забезпечує однозначне тлумачення одиниць міжнародного понятійно-категорійного апарату. У них зазначається, що нові інформаційні та комунікаційні технології, з одного боку, дали «нові простори», можливості для світової педагогічної теорії й практики. Розширюється доступ до різноманітних інформаційних і комунікаційних технологій, розробляються одномовні й багатомовні інформаційно-педагогічні ресурси, бази й банки даних у галузі світової педагогіки й освіти, здійснюються порівняльні (comparative education/comparative studies in education/development education) і міжнародні дослідження (international education), нові форми проектної діяльності та професійної взаємодії в глобальній інформаційній інфраструктурі.

Створюються віртуальні науково-педагогічні та науково-дослідні спільноти, відкриваються дистанційні курси й курси навчання в он-лайн режимі, працюють віртуальні університети й віртуальні педагогічні ВНЗ. Усе це дозволяє не лише усвідомити різноманітність культурно зумовлених педагогічних систем, педагогічних концепцій і шкіл, педагогічних традицій і підходів у системі освіти, а й більш критично використовувати отримані знання в науково-педагогічних дослідженнях і практиці освіти. Досить спонтанний розвиток і організація системи понять світової освіти, зовнішні впливи на неї різних соціальних факторів, дискретний характер міжнаукових зв'язків, відсутність обліку специфічних, пов'язаних з окремими національними педагогічними культурами традицій і умов, загострили суперечності між нагромадженням конструктивного потенціалу світової науково-педагогічної спільноти й можливостями його практичного використання. Відомо, що «зближення позицій, поєднання процесів створення нового і його освоєння в полікультурному інформаційно-дослідницькому й освітньому просторі значно стримується через відсутність розроблених інтеграційних підходів, спрямованих на виявлення зв'язків і взаємодії педагогічних понять, категорій, принципів, концепцій, теорій і їх реалізацію у світовій педагогічній практиці; створення доступу до матеріалів, що становлять наукову новизну, і вироблення механізмів, які сприяють розкриттю їх співвідношення з ідеями, що посідають значне місце в сучасному науково-педагогічному світі» [2]. Звідси випливає, що міжнародна педагогічна система понять – система з безлічі різноманітних об'єктів, взаємодія і функціонування яких відбувається відповідно до складних законів і залежить від багатьох факторів, тому що понятійно-категорійний апарат – не монолітна гомогенна система, а швидше за все – сукупність систем, які частково перетинаються, утворюють сукупність елементів і форм їх парадигматичних утворень, що обслуговують ту чи іншу галузь світової педагогічної науки.

У цьому аспекті позитивно-прогресивний характер процесу розвитку міжнародного педагогічного понятійно-категорійного апарату безпосередньо пов'язується не лише зі зміною емпіричної галузі, її баченням в іншому ракурсі, а й із внесенням у неї нових елементів, подальшим удосконаленням науково-педагогічних понять як інструментів концептуалізації педагогіки. Варто зазначити, що він формується й сьогодні, відображаючи всю сукупність досягнень світової соціально-педагогічної практики, педагогічних поглядів, ідей, теорій, способів педагогічної діяльності та взаємодії; сучасну динаміку науки в умовах полікультурного інформаційно-дослідницького континууму. У цьому аспекті особливого значення набувають інтеграційні дослідження, які ґрунтуються на концепції міжнародної педагогічної термінології як узагальненому просторі та спрямовані на порівняльний аналіз і систематизацію національних понятійних систем на основі індивідуального, інформаційного прогнозування й інформаційного моделювання.

Зміна політичного клімату, розширення міжнаукових і міжкультурних контактів, інформатизація, інтернаціоналізація світової освіти сьогодні створюють абсолютно нові можливості для шляхів вирішення завдання, поставленого вище. Тому досягнення певного рівня адаптації, локалізації й інтернаціоналізації міжнародної педагогічної системи понять до нових умов полікультурної педагогічної дійсності визначають необхідність формування інших акцентів у їх дослідженні та розвитку, які передбачають лінгвокультурологічні й інформаційні параметри інтеграції педагогічного знання. Спостерігаємо тенденції взаємодії мови, педагогіки й інформаційних процесів у світовому науково-педагогічному співтоваристві, що сприятиме визначенню нових ракурсів в узгодженні міжнародного понятійно-категорійного апарату, його інтернаціоналізації на глобальному й локалізації на регіональному рівні.

Варто зазначити, що зростає інтерес до такого блоку педагогічної науки (епістемологічної одиниці) як засобу педагогіки (термін, поняття, категорія) не тільки в декларативному, а й у науково-дослідному практично зорієнтованому плані в рамках міжнародних і міждисциплінарних дослідницьких проєктів. Колективні зусилля представників міжнародної наукової спільноти мобілізуються для виявлення подібності та відмінності термінологічних систем, що розробляються в різних педагогічних культурах. Більша увага приділяється вивченню й опису походження науково-педагогічних понять, знань і знаків; відновленню контексту їх первісного вживання; розгляду їх ролі як засобу розвитку світової педагогічної науки й практики (наприклад, діяльність таких міжнародних асоціацій, як TESOL, IATEFL, MAU й ін.). Здійснюються дослідження щодо систематизації міжнародної педагогічної термінології на різних рівнях, у різних мовах, у межах інтрадисциплінарного й міждисциплінарних досліджень. Вивчається процес становлення окремих понять, їх розподіл і насичення дослідницькою проблематикою в конкретних науково-педагогічних школах.

Розробляються підходи до класифікації національної педагогічної системи понять, наприклад, російськомовної, на поняття-категорії, поняття-закони (С. В. Бондаревська, Г. І. Железовська), здійснюється її порівняльний аналіз з іншомовною педагогічною термінологією (І. Л. Колесникова, О. А. Долгіна, І. В. Бабенко, М. В. Воловикова та ін.). Розробляються проєкти, зокрема й віртуальні та дистанційні, з відбору й адаптації іншопольованих педагогічних понять; погодження, упорядкування та вдосконалення міжнародної педагогічної термінології як рушійної сили процесу інтернаціоналізації освіти (М. А. Галагузова, В. В. Краєвський, В. М. Полонський, Г. І. Саранцев та ін.). Проєктовані терміносистеми в цьому контексті розглядаються І. Ф. Ісаєвим як «згорнуте знання, що є своєрідним входом у науково-педагогічне знання» [3, с. 45], і водночас спосіб його контролю, зберігання та передачі. На думку В. В. Краєвського, «основою проєктування міжнародного педагогічного понятійно-категорійного апарату, його систематизації та впорядкування є педагогіка як глобальний інформаційний ресурс, як наука, що вивчає сутність, закономірності, принципи, методи й форми організації педагогічного процесу як чинника розвитку людини протягом усього її життя» [4, с. 112].

Проєктування міжнародної педагогічної термінології в нових умовах розвитку світової педагогічної науки й практики освіти здійснюється відповідно до загальних засад наукового пізнання, на які вона спирається. Наприклад, у вітчизняній педагогічній науці поряд із традиційним розумінням освіти як процесу й результату оволодіння людиною певною системою знань, умінь і навичок, а також способами мислення, необхідними для її повноцінного входження в соціальне й культурне життя суспільства й для виконання певних професійних функцій, існує поняття гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. В основу освіти особистісно орієнтованого типу покладена «система антропоцентричних цінностей, яка реалізується в результаті осмислення сутнісних функцій освіти, зокрема таких, як гуманітарна, культуротворча та функція соціалізації» [5, с. 167].

Культурологічний характер сучасної педагогічної науки, її соціальне існування, заміщення континуальних об'єктів у педагогічних дослідженнях віртуальними, діалогічність і синкретизм науково-педагогічного пізнання – це прояв культурної матриці, що створює контекст для інноваційного пошуку педагогічної науки. Так, наприклад, звернення до першовитоків – гуманістичних ідей – значно розширило межі педагогічного світорозуміння. Виникають такі нові поняття, як «педагогічна аксіологія», «освітньо-педагогічна аксіологія» тощо.

Розширення зв'язків науково-педагогічних спільнот, активне використання можливостей глобальних комп'ютерних мереж для професійної взаємодії, комунікації та здійснення міжнародної проєктної діяльності, а також гетерогенність педагогічних понять як об'єкта дослідження дозволили деякою мірою подолати галузеву організацію науки в прикладному плані. Перспективними стають різні види проєктної діяльності й теоретичних розробок, так звані «комплексні програми», дисциплінарні теорії у вивченні міжнародної педагогічної термінології. У них прослідковується діалектичний характер процесу зміни педагогічної дійсності, концептуальні зрушення в науково-теоретичному розумінні проблем, тенденцій, інтегрованих процесів у світовій педагогічній науці й практиці, нові ракурси процесів розвитку педагогічних ідей, концепцій, інноваційної педагогічної практики, які супроводжуються радикальною трансформацією мови педагогічної науки.

Із позицій нової інформаційної парадигми світова педагогічна наука розглядається як найважливіший інформаційний ресурс, система знань і система інформаційних відносин, а також як педагогічна діяльність, спрямована на поглиблення знання, що здійснюється в певній системі глобальних міжкультурних наукових комунікацій. Поряд з уточненням власних концептуальних уявлень педагогіка інтерпретує й використовує емпіричні засоби, напрацьовані іншими галузями знань для просування в головному напрямку – пошуку

механізмів, що забезпечують ефективну взаємодію багатьох педагогічних феноменів, постійний приплив нових знань, розроблення педагогічних систем, підготовку й забезпечення максимальної взаємодії теоретиків і практиків педагогіки, їх особистого внеску в освіту.

Розвиток міжнародної системи педагогічних понять у цьому контексті постає у вигляді адаптаційних і біфуркаційних етапів. Змістом біфуркації як нестійкого стану міжнародної педагогічної термінології стає «відбір значущих для розвитку сучасної педагогічної науки й практики термінів, введення в науково-дослідницьку діяльність понять, які потребують єдиного розуміння» [7, с. 102]. Становлення міжнародної педагогічної термінології детермінується не лише попереднім розвитком педагогічної науки, її традиціями й тенденціями, а й сучасним розвитком наукової думки й соціальної практики. Здійснюється контекстне осмислення й переосмислення термінів, понять у галузі педагогіки й освіти внаслідок міжнародних інтеграційних процесів, більш широкого й вільного обміну інформацією, поширення педагогічної та науково-методичної літератури, взаємодії різних педагогічних культур, також усе більше поглиблюється взаємопроникнення різних галузей науки. Поряд із цим системність мови педагогіки, якісний і кількісний аспекти, які полягають у відборі певних термінів, їхніх значень, у специфічності закономірностей їх функціонування, певної системи, вносять корективи як в узагальнений простір міжнародної понятійної системи, так і в національні терміни й терміносистеми.

Для сучасної міжнародної педагогічної термінології характерними стають протиріччя й хаотичність (Т. А. Ільїна, Ф. Ф. Корольов, І. М. Кантор, М. А. Данилов, М. І. Болдирев, В. В. Краєвський, В. С. Цетлін, Ю. В. Шаров, Б. Б. Комаровський, В. М. Полонський та ін.). Педагогіка активно запозичує поняття з різних галузей природничо-наукових і гуманітарних знань, наприклад, «простір» (space) і «час» (time). Переважання просторових образів у сучасній науково-педагогічній літературі відображає саму сутність епохи глобалізації й інтеграції і є наслідком перебудови звичних схем наукового мислення. Запозичуючи слова, які виражають ці широкі категоріальні поняття, педагогіка термінологізує їх, включає до свого понятійно-категорійного апарату, утворюючи стійкі термінологічні словосполучення («інформаційно-освітній простір», «інформаційно-педагогічний простір», «полікультурний інформаційно-освітній простір» тощо). Педагогіка також активно запозичує поняття з інших наук поряд із новими термінами, методами й ідеями, однак спостерігається еволюція термінології, спрямована на її конкретизацію й педагогічну інтерпретацію. Так, у педагогічній науці з'являються терміни «педагогічна технологія», «педагогічна інтеграція», «педагогічна синергетика» і т. д.

Використана література:

1. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – Москва : Изд-во ИПК – 2007. – № 1. – С. 17–24.
2. Вихрущ А. В. Якість університетської освіти в умовах глобалізації / А. В. Вихрущ // Якість університетської освіти: актуальні питання теорії та практики: кол. моногр. / за ред. В. Я. Брича, А. В. Вихруща. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – С. 87–105.
3. Краевский В. В. Методология педагогики : [Пособие для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2010. – 244 с.
4. Локшина О. І. Методологічні трансформації педагогічної компаративістики у зарубіжжі та розвиток порівняльної педагогіки в Україні / О. І. Локшина // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів». – Тернопіль, 2014. – С. 7–13.
5. Полонский В. М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики / В. М. Полонский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.jeducation.ru/4_2004/55.html.
6. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
7. Сухомлинська О. В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – Київ : Наука. – 1998. – № 3. – С. 3–6.
8. Motala S. Education transformation and quality: The South African experience / S. Motala, R. Phipo. – San Antonio, Texas. – 2000. – 164 p.
9. Rogers C. On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon / C. Rogers, H. Lyon. – New York: Education, 2013. – 288 p.
10. Tyrer P. Differential effects of manual assisted cognitive behavior therapy in the treatment of recurrent deliberate self-harm and personality disturbance: the POPMACT study. / P. Tyrer, B. Tom, S. Byford. – New York : Beta press, 2004. – Vol. 18, № 1. – P. 102–116.
11. Verwimp P. Measuring the quality of education at two levels: A case study of primary schools in rural Ethiopia. International Review of Education / P. Verwimp. – New York, NY : Perennial Library. – 2009. – P. 167–196.

References:

1. Bondarevskaya E. V. Smyisly i strategii lichnostno-orientirovannogo vospitaniya / E. V. Bondarevskaya // Pedagogika. – Moscow : Izd-vo IPK – 2007. – № 1. – S. 17–24.
2. Vykhrushch A. V. Yakist universytetskoj osvity v umovakh hlobalizatsii / A. V. Vykhrushch. Yakist universytetskoj osvity: aktualni pytannia teorii ta praktyky: kol. monohr. / za red. : V. Ia. Brycha, A. V. Vykhrushcha. – Ternopil: TNEU, 2016. – S. 87–105.
3. Kraevskij V. V. Metodologiya pedagogiki: Posobie dlya pedagogov-issledovatelej/V.V. Kraevskij. – Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2010. – 244 s.

4. Lokshyna O. I. Metodolohichni transformatsii pedahohichnoi komparatyvistyky u zarubizhzi ta rozvytok porivnialnoi pedahohiky v Ukraini / O. I. Lokshyna // Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii «Pedahohichna teoriia i praktyka v konteksti intehratsiinykh protsesiv». – Ternopil, 2014. – S. 7–13.
5. Polonskij V. M. Metodologicheskie principy razrabotki ponyatijno-terminologicheskogo apparata pedagogiki / V. M. Polonskij. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.jeducation.ru/4_2004/55.html.
6. Slastenin V. A. Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; pod red. V. A. Slastenina. – Moscow : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. – 576 s.
7. Sukhomlynska O. V. Pro stan teorii ta praktyky vykhovannia v osvithomu prostori Ukrainy / O. V. Sukhomlynska // Shliakh osvity. – Kyiv : Nauka. – 1998. – № 3. – S. 3–6.
8. Motala S. Education transformation and quality: The South African experience / S. Motala, R. Piphoo. – San Antonio, Texas. – 2000. – 164 p.
9. Rogers C. On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon / C. Rogers, H. Lyon. – New York: Education, 2013. – 288 p.
10. Tyrer P. Differential effects of manual assisted cognitive behavior therapy in the treatment of recurrent deliberate self-harm and personality disturbance: the POPMACT study. / P. Tyrer, B. Tom, S. Byford. – New York: Beta press, 2004. – Vol. 18, № 1. – P. 102–116.
11. Verwimp P. Measuring the quality of education at two levels: A case study of primary schools in rural Ethiopia. International Review of Education / P. Verwimp. – New York, NY: Perennial Library. – 2009. – P. 167–196.

Сокол М. О., Горпинич Т. И., Смила Й. Проблемы экспликации педагогических понятий в условиях глобализации

В статье рассматриваются проблемы экспликации педагогических понятий в условиях глобализации. Исследуется содержание современного понятийно-категориального аппарата педагогической науки. Раскрывается сущность и содержательное наполнение указанного феномена с учётом модернизационного основания. Подчёркивается, что формирование понятийной системы находится в постоянном развитии, следуя цикловой спирали социальной эволюции.

Ключевые слова: проблема, экспликация, понятие, педагогика, условия глобализации, понятийно-категориальный аппарат.

Sokol M. O., Horpinich T. I., Smyla J. Problems of pedagogical concepts explication in globalization conditions

The article discusses the problem of pedagogical concepts explication in globalization conditions. It explores the meaning of modern conceptual-categorical apparatus of pedagogical science. Taking into account the modernization background the essence and meaningful content of described phenomenon are outlined. It is emphasized that the formation of a conceptual system is in constant development and it follows the cyclic spiral of social evolution. The positively-progressive nature of development process of international pedagogical conceptual-categorical apparatus is associated not only with the change of the empirical industry, its vision in a different perspective, but also with the introduction of new elements in it, the further improvement of scientific and pedagogical concepts as tools for pedagogy conceptualization. Projecting of international pedagogical terminology in the new conditions for the development of world pedagogical science and practice of education is carried out in accordance with the general principles of scientific knowledge on which it relies.

Key words: problem, explication, concept, pedagogy, conditions of globalization, conceptual categorical apparatus.

РЕЦЕПТИВНА ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розкрито суть поняття «лексична компетентність», уточнено її зміст та структуру з урахуванням рівня навчальної автономії студентів. Сформульоване власне робоче визначення поняття професійно орієнтованої рецептивної лексичної компетенції. Уточнено, що під професійно орієнтованою рецептивною лексичною компетенцією розуміємо здатність і готовність індивіда на основі лексичних знань, рецептивних лексичних навичок і мовної усвідомленості адекватно розпізнавати, співвідносити та розуміти лексичні одиниці в читанні й аудіюванні на рівні слова, словосполучення, речення та тексту, урахувавши лінгвосоціокультурні та термінологічні особливості юридичної лексики, відповідно до задуму висловлювання, комунікативної ситуації, стилів і жанрів іншомовного професійного мовлення юристів, а також забезпечувати підтримку функціонування сформованих рецептивних лексичних навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний самоконтроль і рефлексію власної діяльності.

Під час дослідження психологічних передумов формування та вдосконалення професійно орієнтованої рецептивної лексичної компетенції в майбутніх юристів було зроблено висновок, що під час вивчення студентами іноземної мови мають місце деякі особливості. Під час сприйняття інформації реципієнт пов'язує нову інформацію з тією, яку він здобув під час вивчення дисциплін зі спеціальності, усвідомлює, аналізує й порівнює з тим, що вже є в пам'яті. Рефлексія й усвідомлення – це два неподільних пов'язаних між собою аспекти когнітивного підходу до оволодіння рецептивною лексичною компетенцією, а сенсibiliзація – це основна передумова включення механізмів усвідомлення й рефлексії. Описано процес відбору навчального матеріалу з наголосом на лінгвосоціокультурному аспекті мови. Показано особливості процесу засвоєння лексичного матеріалу та вказано на труднощі його засвоєння.

Ключові слова: професійно орієнтована рецептивна лексична компетентність, самостійна робота, навчальна автономія, рефлексія, навчальні стратегії, лексична одиниця, зміст навчання лексики, словниковий запас слів.

Попри пильну увагу дослідників-методистів, психологів, психолінгвістів до питань формування лексичної компетентності (далі – ЛК), недослідженими залишаються проблеми формування та вдосконалення професійно орієнтованої рецептивної лексичної компетентності (далі – РЛК) майбутніх юристів під час самостійної роботи (далі – СР) з урахуванням сучасного когнітивного підходу, особливо щодо ролі мовної усвідомленості, сенсibiliзації та рефлексії [5, с. 4]

Отже, метою статті є визначення суті поняття професійно орієнтованої рецептивної лексичної компетентності, уточнення її змісту та структури з урахуванням рівня навчальної автономії студентів і ступеня керування з боку викладача та/або комп'ютерної програми.

Із метою визначення змісту професійно орієнтованої РЛК необхідно проаналізувати, як це поняття розглядається в науковій літературі. Як свідчить аналіз нормативних документів і фахової літератури з проблеми дослідження, серед методистів немає єдиного визначення поняття РЛК.

А. Н. Шаповал розуміє під ЛК здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати повноту його значення у двох мовах, визначати структуру значення слова, уточнювати специфічно національне в значенні слова [7, с. 32], що не відповідає, на нашу думку, загальному поняттю компетенції.

В. Д. Борщовецька трактує поняття ЛК як здатність студентів здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на володінні професійно-культурознавчим мінімумом відповідно до лексичних норм його використання, поряд із фактами й нормами національної культури народу, мова якого вивчається [2, с. 34–37].

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти дають більш повне й комплексне визначення РЛК, воно включає знання та здатність використовувати мовний словниковий запас [4, с. 110]. Однак і це визначення не враховує здатності особистості до здійснення мовленнєвої діяльності на основі наявних знань і рецептивних лексичних навичок, що є складовими компонентами компетенції.

З огляду на викладені вище позиції, які підкреслюють, на наш погляд, лише окремі аспекти РЛК, сформулюємо власне робоче визначення поняття професійно орієнтованої РЛК. Далі під професійно орієнтованою РЛК ми розуміємо здатність і готовність індивіда на основі лексичних знань, рецептивних лексичних навичок і мовної усвідомленості адекватно розпізнавати, співвідносити та розуміти лексичні одиниці (далі – ЛО) у читанні й аудіюванні на рівні слова, словосполучення, речення та тексту, урахувавши лінгвосоціокультурні та термінологічні особливості юридичної лексики відповідно до задуму висловлювання, комунікативної ситуації, стилів і жанрів іншомовного професійного мовлення юристів, а також забезпечувати підтримку функціонування сформованих рецептивних лексичних навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний самоконтроль і рефлексію власної діяльності.

Після вивчення деяких особливостей трактування поняття РЛК та сформульованого власного робочого визначення розглянемо питання змісту й структури професійно орієнтованої РЛК і особливостей її взаємодії з іншими компетентностями, а саме лінгвосоціокультурною та навчально-стратегічною компетентностями, які, на думку С. Ю. Ніколаєвої, є складниками іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Як зазначено в робочому визначенні, у структурі професійно орієнтованої РЛК виділяють лексичні знання, рецептивні лексичні навички та мовну (лексичну) усвідомленість. Далі пропонуємо розглянути зміст визначених нами компонентів професійно орієнтованої РЛК.

Лексичні знання, що входять до складу професійно орієнтованої РЛК, є основою для функціонування відповідних навичок. Знання поряд із навичками та вміннями забезпечують можливість користуватися мовою, а також оцінювати своє мовлення та мовлення інших людей. У сучасній методиці знанням відводиться допоміжна функція, у той час як основна увага приділяється навичкам і вмінням.

До складу професійно орієнтованої РЛК майбутніх юристів входять, на нашу думку, набуті знання:

- особливостей лексичної системи іноземної та рідної мов (наприклад, синонімів, антонімів, полісемії, омонімії);
- форм і значень німецькомовних ЛО;
- графіки й орфографії для розпізнавання ЛО в тексті на основі словесних і візуально-графічних образів;
- правильної вимови ЛО для розуміння висловлювання інших людей на слух;
- правил сполучуваності цих ЛО в іноземній мові, які часто не збігаються з їх сполучуваністю в рідній мові;
- соціокультурної специфіки ЛО, що вивчаються;
- відношень еквівалентності/безеквівалентності між термінологічними ЛО німецької та рідної мов;
- особливостей лексичного оформлення різних стилів мовлення;
- *метакогнітивні* знання, які базуються на мовній *рефлексії* й забезпечують формування *усвідомленого* процесу засвоєння іноземної мови, зокрема її лексичного аспекту. Цей вид знань пов'язаний як із когнітивними, так і з метакогнітивними стратегіями для формування та вдосконалення РЛК під час позааудиторної СР студентів.

Отже, знання в складі професійно орієнтованої РЛК відіграють дуже важливу роль, але центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування рецептивних лексичних навичок. Слідом за науковцями [2; 3; 5; 8] ми виділяємо такі рецептивні лексичні навички: співвідносити аудитивний чи графічний образ слова із його семантикою; семантизувати ЛО (з урахуванням їх синтагмової, фразової та понадфразової єдності), об'єднувати (інтегрувати) лексичні значення в ході формування думки; диференціювати схожі за звучанням чи формою слова за їх інформативними ознаками; визначати графічний образ слова на основі слухомоторного, слухомоторний образ слова – на основі графічного; користуватися словотворчою та контекстуальною здогадкою; здогадуватися про значення ЛО, що належать до потенційного словника; установлювати відношення еквівалентності або безеквівалентності між ЛО німецької та рідної мов.

Незаперечним є той факт, що до складу лінгвістичної компетентності, крім ЛК, входять ще й фонетична та граматична компетентності, які нерозривно пов'язані між собою, відповідно формування та вдосконалення професійно орієнтованої РЛК має відбуватися у взаємозв'язку з усіма складниками лінгвістичної компетентності, а припинення роботи над одним із її компонентів негативно відбивається й на оволодінні професійною іншомовною комунікативною компетентністю в цілому.

Слід звернути увагу на взаємозв'язок професійно орієнтованої РЛК із мовленнєвими компетентностями, а саме на функціонування її у складі компетентностей у читанні й аудіюванні (див. рис. 1). Оскільки письмо та говоріння спрямовані на (ре)продукцію мовленнєвих дій студентів, що не є завданням нашого дослідження, ми вирішили не вносити їх до структури РЛК, тому не зупиняємося окремо на поясненні взаємозв'язків цих видів мовленнєвої діяльності.

Після розгляду структурних компонентів професійно орієнтованої РЛК перейдемо до її професійного наповнення. Одним із очікуваних результатів оволодіння фаховою іноземною

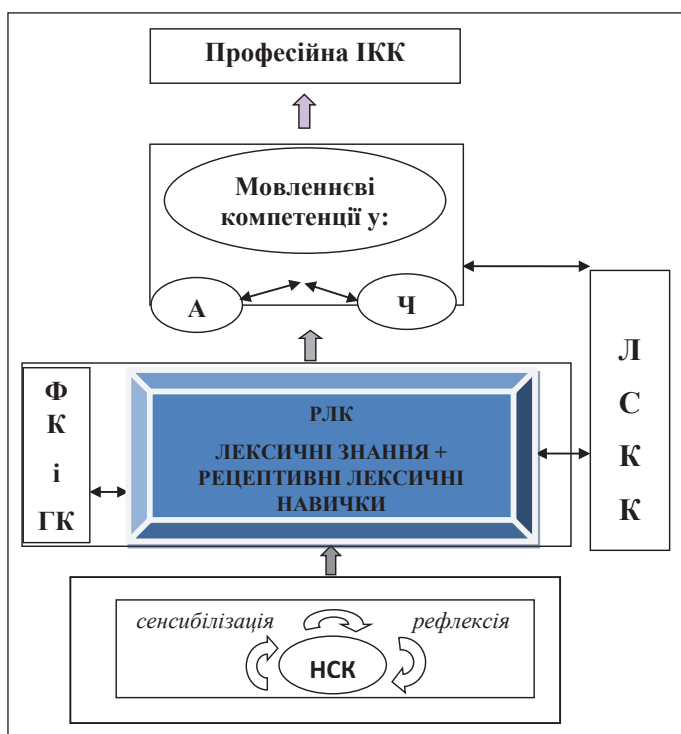


Рис. 1. Структура професійно орієнтованої РЛК та її взаємозв'язки з іншими компонентами професійної ІКК, де ІКК – інішомовна комунікативна компетентність; П – письмо; ЛК – лексична компетентність; Ч – читання; ГК – граматична компетентність; А – аудіювання; ФК – фонетична компетентність; Г – говоріння; НСК – навчально-стратегічна компетентність. ЛСКК – лінгвосоціокультурна компетентність.

мовою є розвиток *професійної іншомовної комунікативної компетентності* студентів, тобто знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективної роботи майбутніх юристів, які формуються переважно шляхом інтенсивного тренування й практики в спілкуванні, а також аналізу навчального процесу й рефлексії цих видів діяльності. Базові фахові знання, понятійний апарат формуються насамперед на заняттях із фахових дисциплін. Крім того, вони розвиваються в спільній діяльності викладача й студентів на заняттях з іноземної мови за допомогою навчальних матеріалів, які повинні навчити студентів:

- аналізувати, рефлексувати, оцінювати, систематизувати основний фаховий зміст і проблеми;
- розкривати та відтворювати фаховий зміст простих і комбінованих комунікативних функцій (порівняння, опис, класифікація, пояснення, реферування, посилення на приклади, уточнення, обґрунтування, доказ, судження тощо);
- оволодівати вміннями розуміти різні типи текстів на загальному професійному рівні (короткі доповіді, реферати; ведення розмови, дискусії, дебатів, презентації; написання листів, протоколів тощо);
- здійснювати юридичне консультування;
- проводити допит свідків, ділові переговори.

Лінгвосоціокультурний компонент іншомовної комунікативної компетентності був виділений нами на основі аналізу складу лінгвосоціокультурної компетентності, яку ми слідом за Н.Ф. Бориско розуміємо як сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок і вмінь, які складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу в ролі учасника й посередника [1, с. 63]. Яскравим прикладом особливостей функціонування лінгвосоціокультурного аспекту правової системи в Німеччині може стати вирішення судових справ на основі принципу прецедентності, що відрізняється від традиційного використання нормативних актів у вітчизняній правовій системі.

Як стверджує Г.Д. Томахін, кожна нація має свою специфічну соціально-правову основу, яка зумовлює густу мережу мовних соціальних значень. На думку автора, особливості відображення дійсності в конкретних мовах створюють специфічні «мовні картини світу» [6, с. 87–92], які відображають культуру спільноти. У контексті лінгвосоціокультурного компонента професійної іншомовної комунікативної компетентності важливо зробити наголос на тому, що право не може існувати поза певною лінгвокультурою. Наочно нерозривний зв'язок мови й права проявляється в іншомовній лексиці (німецької мови), яка позначає *право* (нім. Recht) у його старовинних значеннях (*суд* і *справедливість*). Так, іще з тих часів, коли не існувало писаного права, а діяло право звичаєве, побутує німецький вислів «*Recht wird gesprochen*» – укр. дослівно «*право мовиться*» у розумінні «*право чиниться*». У німецькому суспільстві за допомогою цього вислову досі позначають *справедливі* з погляду мовця рішення судочинства. У цьому контексті доречно наголосити на тому, що правова система та культура Німеччини й України мають як спільні, так і відмінні риси. Найголовнішим об'єднуючим чинником між правом Німеччини й України є те, що, на відміну від правових систем англосаксонської правової сім'ї, обидві системи права ґрунтуються на *писаному законі* (нім. geschriebenes Recht). І все ж не слід забувати, що система цивільної та публічної гілок права в Україні та Німеччині сформувалися на різному історичному та соціально-економічному підґрунті й відповідно мають різне доктринальне наповнення. Так, приміром, у Німеччині правовий інститут шлюбу значно розвинутіший, бо там правовому регулюванню та захисту підлягають не лише шлюбні та позашлюбні форми співжиття людей (нім. eheliche und nichteheliche Lebensgemeinschaften), але й відповідні одностатеві союзи, що виражається в різному обсязі відповідних терміносистем і нестачі українських функціональних еквівалентів. Так, перекладаючи закон ФРН «Про зареєстровані громадянські партнерства» (нім. Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft), який дозволяє двом повнолітнім особам однієї статі зареєструвати громадянське партнерство (вид шлюбу, нім. Lebenspartnerschaft), доводиться вдаватися до описово-коментованого перекладу більшості ключових понять [8, с. 132–143].

Для профілактики виникнення непорозумінь студентів потрібно ознайомлювати з особливостями правничої комунікації та розбіжностями в «мовних картинах світу», тобто в правових системах і культурах України та Німеччини. На наш погляд, це можливо зробити як на аудиторних заняттях, так і під час СР за допомогою довідкової інформації, яка повинна укладатися або добиратися таким чином, щоб створювати атмосферу відкритості, виховувати психологічну готовність до сприйняття нових соціальних норм, правил поведінки іншого суспільства та толерантності. Навчальний матеріал у вигляді текстів для читання й аудіювання задля отримання довідкової інформації повинен:

- сприяти розумінню спільного та відмінного між культурами, розвивати соціокультурну спостережливість і чутливість;
- допомагати розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяти толерантності, створювати основи для міжкультурних обмінів і допомагати діяти свідомо й відповідально як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків;
- розкривати особливості ділової культури іншої країни, знайомити з традиціями ведення справ, діловим етикетом, табу-темами та стратегіями попередження можливих непорозумінь.

Після проведеного аналізу структурних компонентів професійно орієнтованої РЛК і уточнення її змісту зобразимо структуру РЛК на рис. 1.

Підсумовуючи викладене вище, ми можемо зробити висновки, що професійно орієнтована РЛК є комплексним і складним явищем, до складу якого входять не тільки знання, рецептивні лексичні навички та мовна усвідомленість. РЛК перебуває в безпосередньому зв'язку з іншими компетентностями, а саме з лінгвосоціокультурною, навчально-стратегічною, мовними й мовленнєвими компетентностями. Відповідно до структури РЛК, де всі компетентності пов'язані між собою та взаємозумовлюють одна одну, очевидно, що забезпечення її ефективного функціонування на необхідному рівні можливе за рахунок формування в особистості здатності до автономного навчання та вміння здійснювати рефлексію процесу лексичного оформлення мовлення та розвитку лексичної усвідомленості в процесі формування рецептивної лексичної навички в цілому та її якостей, зокрема для оволодіння РЛК. Для успішного формування професійно орієнтованої РЛК вважаємо за необхідне формувати всі її складові частини одночасно та в тісному взаємозв'язку.

Використана література:

1. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): [монография] / Н. Ф. Бориско. – Київ : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
2. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Д. Борщовецька ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – Київ : 2004. – 285 с.
3. Бухбиндер В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Обобщающая методика обучения иностранным языкам : [хрестоматия]. – Москва : Рус. язык, 1991. – С. 92–98.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ. ; наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Германські мови» / З. К. Соломко. – Київ, Інформаційно-видавничий центр УБЕНТЗ Товариства «Знання України», 2014. – 20 с.
6. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 87–92.
7. Шамов А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи : [монография] / А. Н. Шамов. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. – 242 с.
8. Anissimova L. Verständigkeit der Gesetzesprache : linguistische Untersuchung anhand des deutschen Bürgerlichen Gesetzbuches und des russischen Zivilgesetzbuches / L. Anissimova. Berlin; Logos-Verl. 2007. – 288 S.

References:

1. Borysko N. F. Kontseptsyia uchebno-metodycheskoho kompleksa dlia praktycheskoi yazukovoi podhotovky uchyteliei nemetskoho yazuka (na materyale yntensyvnoho obuchenya): Monohrafyia / N. F. Borysko. – Kyiv : Yzd. tsentr KHLU, 1999. – 268 s.
2. Borshchovetska V.D. Navchannia studentiv-ekonomistiv anhliiskoi fakhovoi leksyky : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 / V. D. Borshchovetska ; Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi un-t. – Kyiv : 2004. – 285 s.
3. Bukhbynder V. A. O systeme upravhnenyi / V. A. Bukhbynder // Obobshchaiushchaia metodyka obuchenya ynostrannym yazykam : [khrestomatyia]. – Moscow : Rus. yazyk, 1991. – S. 92–98.
4. Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / perekl. z anhli.; nauk. red. ukr. vydannia dokt. ped. nauk, prof. S.Yu. Nikolaieva. – Kyiv : Lenvit, 2003. – 273 s.
5. Solomko Z. K. Formuvannia nimetskomovnoi leksychnoi kompetentsii maibutnix yurystiv u protsesi samostiinoi roboty z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.02 «Hermanski movy» / Z. K. Solomko – Kyiv, Informatsiino-vydavnychiy tsentr UBENTZ Tovarystva «Znannia Ukrainy», 2014. – 20 s.
6. Tomakhyn H.D. Fonovye znanyia kak osnovnoi predmet lnhvostranovedeniya / H. D. Tomakhyn // Ynostrannye yazyky v shkole. – 1980. – № 4. – S. 87–92.
7. Shamov A. N. Kohnyutynnaia paradyhma v obuchenyy leksycheskoi storone ynoiazychnoi rechy : [monohrafyia] / A. N. Shamov. – Nyzhnyi Novhorod : NHLU ym. N. A. Dobroliubova, 2009. – 242 s.
8. Anissimova L. Verständigkeit der Gesetzesprache : linguistische Untersuchung anhand des deutschen Bürgerlichen Gesetzbuches und des russischen Zivilgesetzbuches / L. Anissimova. Berlin; Logos-Verl. 2007. – 288 S.

Соломко З. К. Рецептивная лексическая компетентность как составляющая профессиональной коммуникативной компетентности

В статье раскрыта суть понятия «лексическая компетентность», определены ее содержание и структура с учетом уровня учебной автономии студентов. Сформулировано собственное рабочее определение понятия профессионально ориентированной рецептивной лексической компетенции. Под профессионально ориентированной рецептивной лексической компетенцией понимаем способность и готовность индивида на основе лексических знаний, рецептивных лексических навыков и языковой осознанности адекватно узнавать, сопоставлять и понимать лексические единицы в чтении и аудировании на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, учитывая лингвосоциокультурные и терминологические особенности юридической лексики в соответствии со смыслом выражения, коммуникативной ситуацией, стилем иностранного профессионального говорения юристов, что также дает возможность обеспечивать поддержку функционирования сформулированных рецептивных лексических навыков на необходимом уровне и совершать постоянный самоконтроль и рефлексии собственной деятельности.

Описан процесс отбора учебного материала для овладения иноязычной лексикой с ударением на лингвосоциокультурном аспекте. Показаны особенности процесса усвоения лексического материала и указано на трудности его усвоения. При исследовании психологических предпосылок формирования и совершенствования профессионально ори-

ентированной РЛК у будущих юристов был сделан вывод, что при изучении ими иностранного языка имеют место некоторые особенности: при восприятии информации реципиент связывает новую информацию с той, которую он получил на дисциплинах по специальности, осознает, анализирует и сравнивает с тем, что уже существует в памяти. Рефлексия и осознанность – это два нераздельных связанных между собой аспекта когнитивного подхода для овладения РЛК, а сенсibilизация – это условие включения механизмов осознанности и рефлексии.

Ключевые слова: профессионально ориентированная рецептивная лексическая компетенция, самостоятельная работа, учебная автономия, рефлексия, учебные стратегии, электронное пособие, словарный запас слов.

Solomko Z. K. Receptive lexical competence as a component of professional communicative competence

The point of the “lexical competence” concept and its main components have been defined. The actual working definition of the concept of professionally oriented receptive lexical competence has been formulated. Under the professionally oriented receptive lexical, we understand the ability of the individual, on the basis of lexical knowledge, receptive lexical skills and linguistic awareness, to adequately recognize, correlate and understand lexical units to understand the lexical units in reading and listening at the level of words, phrases, sentences and text, taking into account the linguistic and cultural and terminological features of the legal vocabulary, in accordance with the idea of the statement, the communicative situation, the styles and genres of foreign language professional lawyers' provide support for the functioning of the acquired lexical skills at the required level and carry out constant self-monitoring and reflection of their own activities.

The content and structure of the professionally oriented receptive lexical competence have been observed; the interrogation of students with the aim of clarification of their attitude to the learner autonomy has been carried out; the levels of learner autonomy have been described. The peculiarities of the process of mastering vocabulary and its difficulties are shown. On the basis of the selected criteria the choice of educational material for the forming and improving professionally oriented receptive lexical competence has been made. Theoretical backgrounds have been used to create a subsystem of exercises for future lawyers' self-study work with electronic textbook. The contents and structure of an electronic textbook for developing and improving professionally oriented lexical competence have been specified. A special electronic textbook “Deutsch für Jurastudenten” has been created.

Key words: professionally oriented receptive lexical competence, self-study work, learner autonomy, reflection, learning strategies, electronic textbook, content of mastering vocabulary.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена проблемі теоретичного розроблення експериментальної технології формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки.

Проведено аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо змісту поняття «педагогічна технологія», розкрито сутність поняття «технологія формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі» як сукупності взаємопов'язаних структурних компонентів, об'єднаних загальною метою, що функціонують у цілісному навчальному процесі.

Визначено мету формування в майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі інформаційно-комунікаційної компетентності: набуття ними відповідних знань, умінь і навичок для їх застосування у професійній діяльності.

Розкрито завдання, методологічні основи, принципи, охарактеризовано етапи впровадження: пропедевтичний, змістовно-процесуальний, рефлексивно-аналітичний, контрольний-оцінювальний.

Ключові слова: технологія, інформаційно-комунікаційна компетентність, кваліфікований робітник, професійна підготовка, компетентнісний підхід, освітнє середовище.

Глобальна інформатизація суспільства є сьогодні не тільки об'єктивною реальністю, але й однією з домінуючих тенденцій розвитку сучасного суспільства. Завдяки стрімкому розвитку нових освітніх і виробничих технологій, переходу на компетентнісний підхід у навчанні виникає середовище, у якому формується покоління висококваліфікованих професіоналів. Саме тому перед системою професійної освіти постає питання якісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників до нових умов життя й професійної діяльності, щоб навчити їх самостійно діяти й спілкуватися в інформаційному середовищі, ефективно використовувати його можливості. Для цього необхідною умовою є формування в майбутніх кваліфікованих робітників інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКК).

Аналізуючи тенденції розвитку технологій, інформатизації суспільства й стан професійної підготовки фахівців на сучасному етапі, організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічному навчальному закладі (далі – ПТНЗ), спостерігаємо постійну тенденцію до збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні кваліфікованому робітникові, причому термін його професійної підготовки є незмінним.

Ще однією проблемою професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі є те, що сучасна професійно-технічна освіта, яка є базовою в поповненні робітничих ресурсів, знаходиться в стані фізичного відриву від економіки. Розвиток суспільного ладу вимагає переходу від реагуючої до випереджальної професійної освіти. Проте сьогодні навіть механізми реагування на зміни у світі праці не є досконалими. Професійно-технічна освіта працює на основі застарілих підходів, змісту й форм освіти.

Разом із тим будівельні професії (електрогазоварник, маляр, штукатур, столяр, будівельник тощо) не є зорієнтовані на комп'ютерні дисципліни як на професію, тож формування в майбутніх будівельників інформаційно-комунікаційної компетентності стає лише атрибутивним компонентом навчального-виробничого процесу ПТНЗ.

Зазначимо, що хоча проблеми формування ІКК не є центральним компонентом у змісті вищеперерахованих дисциплін і відсутня методика їх спрямування на розвиток цієї складної особистісної якості, викладачам ПТНЗ важливо проводити роботу з відбору яскравих і доступних для розуміння учнів матеріалів, що містять ідеї необхідності розвитку ІКК для майбутньої професійної діяльності.

Чимало публікацій присвячені обґрунтуванню структури, змісту, засобів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників (М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрємін, В. Кривчанський, М. Лебедева, А. Любителєв, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова та ін.), розкриттю змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учнівської молоді (В. Бурмакіна, Е. Кочелаєва, С. Пазухіна та ін.).

Проблематика технологічного підходу в освіті достатньо широко розроблена в наукових дослідженнях різних років і представлена в психолого-педагогічній літературі (І. Козловська, О. Пехота, В. Беспалько, П. Мітчелл, О. Падалка, В. Дубровський, Г. Селевко, Л. Попова, О. Кіашко).

Наразі ще недостатньо уваги приділяється дослідженню технології формування ІКК майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників і процесу підготовки їх до реалізації інформаційно-комунікаційної функції як однієї з основних у професійній діяльності.

Мета статті полягає в розкритті експериментальної технології формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки.

Більшість науковців (В. Беспалько, Л. Ковальчук, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Козловська, О. Пехота, Л. Попова, В. Химинець та ін.) суттєвою рисою сучасних інноваційних процесів у системі освіти назива-

ють їх технологізацію, оскільки будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які виступають саме у вигляді технологій. Л. Попова називає інноваційну педагогічну технологію одним із основних понять педагогічної інноватики [4, с. 7–9].

Грунтовний аналіз еволюції поняття «педагогічна технологія» зроблений О. Пехотою, яка зазначає, що формування визначення залежить від того, як автори уявляють структуру та компоненти освітнього процесу. У цілому авторка виокремлює три категорії визначень, які описують сутність педагогічних технологій: комплекс сучасних технічних засобів навчання; процес комунікації; поєднання засобів і процесу навчання [3].

Виходячи з розуміння того, що освіта є цілісним триєдиним процесом засвоєння досвіду попередніх поколінь (навчання), формування та вдосконалення якостей особистості (виховання), розумового та фізичного розвитку людини, а педагогіка – це наука про виховання, освіту й навчання, ми поділяємо думку О. Кіяшко [1], який розуміє педагогічну технологію як систему найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукову організацію навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей, тож вважаємо поняття «педагогічна технологія» та «освітня технологія» тотожними.

Узагальнюючи висновки науковців, дослідників і враховуючи мету нашого дослідження, ми схилиємося до думки, що педагогічну технологію варто розглядати в процесуальному аспекті як певний алгоритм освітнього процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів (особистісних, інструментальних і методологічних) для досягнення запланованих результатів.

Отже, розуміємо технологію формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі як певний алгоритм, послідовність заздалегідь спроектованих етапів, який відбувається в педагогічному середовищі, і формулюємо її визначення таким чином: *сукупність процесів теоретичної й практичної діяльності викладачів ПТНЗ, спрямованих на становлення й розвиток особистості майбутнього кваліфікованого робітника будівельної галузі, а також систему цілей, методологічних підходів, принципів, змісту, методів, форм, засобів навчання, форм контролю й корекції, що поетапно впроваджуються в навчально-виробничий процес ПТНЗ і гарантують досягнення кінцевого результату – формування інформаційно-комунікаційної компетентності як складової частини професійної компетентності.*

Щодо проектування технології, то ми враховували погляди Н. Волкової, Г. Селевка. Науковці акцентують увагу на тому, що проектування технології передбачає визначення мети та способів її реалізації, концептуальної основи, змістовної частини навчання, технологічного процесу.

Спираючись на зазначене вище, нами обрано такий алгоритм проектування та впровадження технології формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки: визначення цільових орієнтирів, завдань, методологічних засад, принципів; проведення попередньої діагностики рівня сформованості в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності; моделювання змісту, форм і методів, формування в майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників зазначеної компетентності; рефлексія, самодіагностика, самокоректування; діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномена в майбутніх кваліфікованих робітників.

Зазначена технологія містить такі етапи впровадження: *пропедевтичний* (навчально-методичний семінар для викладачів «Формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності», розроблення навчально-методичного забезпечення, попередня діагностика); *змістово-процесуальний* (зміст, форми, методи навчання); *рефлексивно-аналітичний* (рефлексія, самодіагностика, самокоректування); *контрольно-оціночний* (діагностика кінцевих результатів) (рис. 1).

Загальною *метою* формування в майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі інформаційно-комунікаційної компетентності визначено набуття ними відповідних знань, умінь і навичок для їх застосування в професійній діяльності. Відповідно до мети поставлені такі *завдання*: стимулювання в учнів мотивації до оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, наполегливості в досягненні своїх цілей, потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; оволодіння учнями знаннями щодо можливостей, особливостей засобів та інформаційно-комунікаційних технологій; формування вмінь застосування програмного забезпечення загального та спеціального (професійного) призначення; набуття умінь і навичок персональної та колективної комунікації; відпрацювання комунікативних, інтерактивних умінь; розвиток рефлексивності.

Спираючись на виокремлені методологічні підходи, нами визначено *принципи*, за умови реалізації яких можна сподіватися на досягнення очікуваних результатів.

Принцип гуманізації. Термін «гуманізм» (лат. *humanus* – людський) означає ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей [2]. Гуманізм у навчально-виробничому процесі реалізується в суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача й учня. Викладач має збуджувати інтерес до загальнонаукових і професійних знань, використання знань, умінь і навичок у професійній діяльності; формувати персональну відповідальність учня за власні успіхи й досягнення [6].

Принцип професійної спрямованості навчання полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, і практикою. Професійна спрямованість у технології формування ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі реалізується насамперед у змісті професійної підготовки, а також у формах і методах навчання й виховання. Спрямованість особистості на практичну діяльність, на

формування інформаційно-комунікаційної компетентності відбувається через моделювання навчально-професійної діяльності в ПТНЗ на основі вирішення завдань професійного спрямування й вибору доцільних форм і методів навчання; відповідності змісту освіти й навчання меті підготовки компетентного фахівця.

Принцип індивідуального підходу. Цей принцип спрямовується на пошук можливостей гармонійного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, їх взаємного доповнення, тобто використання в

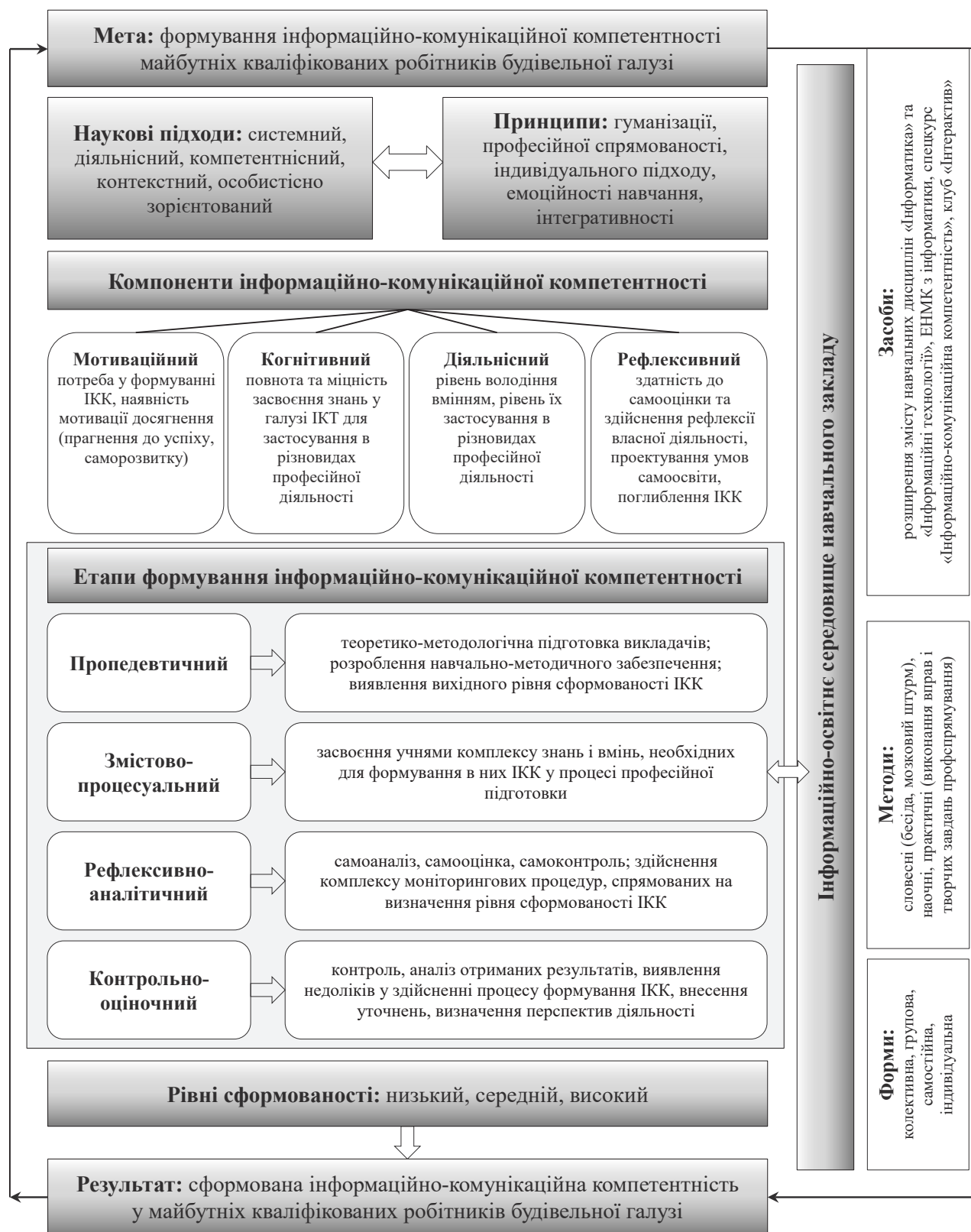


Рис. 1. Технологія формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки

колективних формах елементів самостійної пізнавальної діяльності учнів. Принцип індивідуального підходу сучасна дидактика пов'язує з особистісно-індивідуальною орієнтацією навчання, визначенням індивідуальної освітньої траєкторії, вибором рівня й методів оволодіння змістом навчальних програм.

Принцип емоційності навчання передбачає формування в учнів інтересу до знань. Він спрямований на розвиток внутрішніх мотивів учіння на засадах співтворчості й співробітництва викладача й учнів. Основними вимогами принципу емоційності є такі: виховувати почуття задоволення від успіху в навчанні; розвивати емоційне (зацікавлене) ставлення до процесу й засобів здобуття знань; формувати в кожного учня вміння володіти своїми настроями, контролювати свої емоції. Серед основних шляхів реалізації цього принципу є доброзичливий тон спілкування, повага до особистості, оптимістичний настрій, використання цікавих дидактично доцільних прикладів, підтримка віри у власні можливості [5].

Принцип інтегративності. Передбачає створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища на основі інтеграції навчальної, позанавчальної, практичної й творчої діяльності.

Значним фактором підвищення ефективності навчання, зокрема формування і майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі інформаційно-комунікаційної компетентності, є забезпечення високого рівня пізнавальної мотивації й активності учнів, зацікавленості їх як у самому процесі учіння, так і в знаннях інформаційно-комунікаційних технологій, що є потужним імпульсом до діяльності й призводить до досягнення мети навчання, особистих цілей.

Вагомими для нас виявилися результати досліджень Л. Журавської, Ю. Комар, в яких доведено, що в навчальній діяльності більш успішними є учні, у яких мотив досягнення успіху (прагнення до успіху, підвищення рівня власних можливостей, які підтримуються інформацією про отримані результати) переважає над мотивом уникнення невдач. Тому в процесі формування в майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі інформаційно-комунікаційної компетентності акцентуємо увагу саме на формуванні мотивів досягнення та пізнавальних мотивів, чому сприяє відповідність змісту навчання цілям професійної підготовки майбутнього кваліфікованого робітника, переконання учнів у важливості оволодіння навчальними дисциплінами для забезпечення формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності.

Далі розкриємо сутність етапів упровадження зазначеної технології.

Пропедевтичний етап упровадження технології орієнтований на теоретико-методологічну підготовку викладачів ПТНЗ до формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності; розроблення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі з метою формування інформаційно-комунікаційної компетентності; виявлення вихідного рівня сформованості в майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників інформаційно-комунікаційної компетентності.

Змістово-процесуальний етап передбачає засвоєння учнями комплексу знань і вмінь, необхідних для формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності в процесі професійної підготовки, в основу якої покладені знання й уміння в галузі ІКТ, використання можливостей і сервісів Інтернет для розв'язання навчальних, професійних завдань і професійної самопрезентації, досконале володіння методами й способами пошуку, зберігання, оброблення й аналізу інформації, глибоку обізнаність у призначенні й використанні програмних продуктів загального й спеціального (професійного) призначення, у способах передачі інформації й засобах персональної та колективної комунікації.

Рефлексивно-аналітичний етап упровадження технології зорієнтований на самоаналіз, самооцінку, самоконтроль; здійснення комплексу моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників.

Контрольно-оціночний етап передбачає контроль, аналіз отриманих результатів, виявлення недоліків у здійсненні процесу формування зазначеної компетентності, внесення уточнень, визначення перспектив подальшої діяльності як викладачів, так і учнів.

На сучасному етапі перед системою професійної освіти постає проблема якісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників до нових умов життя й професійної діяльності, навчання їх самостійно діяти й спілкуватися в інформаційному середовищі, ефективно використовувати його можливості, що скеровує наукові дослідження на пошуки шляхів і розроблення технології формування в майбутніх кваліфікованих робітників інформаційно-комунікаційної компетентності.

Запропонована технологія, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в професійно-технічних навчальних закладах, проте розкриває новий підхід до її розв'язання, що полягає в упровадженні технології формування зазначеної компетентності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в аналізі шляхів професійної самореалізації майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі на підприємствах України.

Використана література:

1. Кіяшко О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Кіяшко ; Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 16 с.

2. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1984. – 798 с.
3. Освітні технології : [навчально-методичний посібник] / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін. за ред. О. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2004. – 256 с.
4. Попова Л. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического колледжа в процессе изучения информатики / Л. Попова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/510835>.
5. Хуторской А. Современная дидактика : [учеб. пособие] / А. Хуторской. – Москва : Высш. шк., 2007. – 639 с.
6. Ягупов В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

References:

1. Kiiashko O. Innovatsiini pedahohichni tekhnologii pidhotovky molodshykh spetsialistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / O. Kiiashko; Luhanskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet im. Tarasa Shevchenka. – Luhansk, 2001. – 16 s.
2. Ozhehov S. Slovar russkoho yazika / S. Ozhehov. – Moscow : Russkyi yazik, 1984. – 798 s.
3. Osvitni tekhnologii : [navchalno-metodychnyi posibnyk] / O. Piekhota, A. Kiktenko, O. Liubarska ta in. ; za red. O. Piekhoty. – Kyiv : A.S.K., 2004. – 256 s.
4. Popova L. Formyrovanye ynformatsyonno-kommunikatsyonnoi kompetentnosti u studentov pedahohycheskoho kolledzha v protsesse yzucheniya ynformatyky / L. Popova [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : <http://festival.1september.ru/articles/510835>.
5. Khutorskoi A. Sovremennaia dydaktyka : [ucheb. posobyey] / A. Khutorskoi. – Moscow : Vyssh. shk., 2007. – 639 s.
6. Yahupov V. Pedahohika : [navch. posibnyk] / V. Yahupov. – Kyiv : Lybid, 2002. – 560 s.

Sorokvashyn S. V. *Технология формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих квалифицированных рабочих строительной отрасли в процессе профессиональной подготовки*

Статья посвящена проблеме теоретической разработки экспериментальной технологии формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих квалифицированных рабочих строительной отрасли в процессе профессиональной подготовки. Проведен анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей относительно содержания понятия «педагогическая технология», раскрыта сущность понятия «технология формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих квалифицированных рабочих строительной отрасли» как совокупности взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных общей целью, функционирующих в целостном учебном процессе. Определены цели формирования у будущих квалифицированных рабочих строительной отрасли информационно-коммуникационной компетентности: приобретение ими соответствующих знаний, умений и навыков для их применения в профессиональной деятельности.

Раскрыты задачи, методологические основы, принципы, охарактеризованы этапы внедрения: пропедевтический, содержательно-процессуальный, рефлексивно-аналитический, контрольно-оценочный.

Ключевые слова: технология, информационно-коммуникационная компетентность, квалифицированный рабочий, профессиональная подготовка, компетентностный подход, образовательная среда.

Sorokvashyn S. V. *The technology of formation of informative and communicative competence of the future skilled workers of the building industry in the process of professional training*

The article is devoted to the problem of theoretical development of experimental technology of formation of informative and communicative competence of the future skilled workers of the building industry in the process of professional training. The analysis of the literature of domestic and foreign researchers on the content of the concept of the “pedagogical technology”, revealed the essence of the concept of the “technology of formation of informative and communicative competence of the future skilled workers of the building industry” as a set of interrelated structural components relay by a common aim, functioning in the holistic educational process. The objectives of the formation of the future skilled workers in the building industry informative and communicative competence: the acquisition of their relevant knowledge, skills and abilities for their use in the professional activities.

The tasks the methodological basis, principles are relived. The stages of implementation are characterized as follows: propaedeutical, substantial and processual, control and evaluative.

Key words: technology, informative and communicative competence, skilled worker, professional training, competence approach, educational environment.

УДК 811.111. 378.147

Статкевич О. К.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ДОМИНАНТНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье изучается проблема развития читательских умений студентов при доминантном использовании мобильных технологий при обучении иностранному языку. Устанавливаются основные цели профессиональной подготовки студентов: развитие и формирование читательской компетенции. Раскрываются факторы успешности обучения профессиональному чтению на иностранном языке, а именно: направленность обучения чтению как виду речевой деятельности на решение определенных коммуникативных задач познавательного или практического характера; направленность чтения на получение информации; использование для чтения текстов реальных языковых произведений, которые имеют все признаки текста как единицы коммуникации; приближение к реальным условиям чтения задач, которые студенты получают перед чтением текстов; профессиональная значимость содержания текстов и их привлекательность для студентов; направленность чтения на понимание и осмысление прочитанного. В статье определяется уровень сформированности читательской компетенции. Рассматриваются также потенциальные ситуации чтения, в которых может оказать специалист. Благодаря анализу последних исследований методистов в статье раскрываются причины снижения качества чтения; определяются основные правила при отборе текстов для чтения, устанавливаются цели для разработки тестовых заданий к текстам для чтения. Кроме того, предлагаются основные виды тестовых заданий для таких видов чтения, как ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее. Определяется степень зрелости чтения студентов в неязыковых вузах. Рассматриваются трудности при подборе и использовании задач при обучении видам чтения. Предлагается практическое применение читательских умений при интенсивном использовании мобильных технологий.

Ключевые слова: развитие читательских умений, использование мобильных технологий, читательская компетенция, ситуации чтения, причины снижения качества чтения, тестовые задания, виды чтения, степень зрелости чтения.

Современное общество нуждается в специалисте, который готов к профессиональному информационному самообеспечению при интенсивном использовании новейших мобильных технологий. Студент не может считаться подготовленным к профессиональной деятельности без читательской компетенции, которая обогащает студентов профессиональными знаниями, позволяет совершенствовать профессиональные умения, развивает профессионально значимые личностные качества и показывает готовность студентов к выполнению учебной и будущей профессиональной деятельности. Развитие и формирование читательской компетенции студентов необходимо рассматривать как одну из основных целей их профессиональной подготовки.

Цель исследования – изучить проблему развития читательских умений студентов при доминантном использовании мобильных технологий при обучении иностранному языку и найти ей практическое применение в технических вузах.

Украинские и российские учёные (Т. Г. Агапитова, А. А. Вейзе, М. А. Дубровина, А. А. Колобкова, М. А. Мосина, Т. С. Серова, Л. П. Раскопина, О. А. Борисова, И. А. Бородин, Л. Г. Бирюкова, Н. Н. Сметанникова, И. В. Усачева, В. П. Чудинова и др.) в своих работах касаются вопросов формирования читательской компетенции студентов в высших учебных заведениях. Проанализировав работы известных методистов, следует отметить, что уровень сформированности читательской компетенции определяется на основе только одного критерия – полноты понимания текста. Благодаря мобильным технологиям, студенты способны точнее и глубже понять содержание англоязычного текста. Применение инновационных мобильных технологий облегчает работу с профессионально направленным текстом, но в то же время приводит к снижению качества чтения.

По мнению И. А. Бородин, причинами снижения качества чтения являются возникшие противоречия между интенсивным развитием информационных технологий, способных обеспечить оперативный доступ к любой информации в неограниченных объемах, и психофизиологическими возможностями ее восприятия, осмысления, понимания и оценки читателем. Психические механизмы процесса чтения остаются практически без изменений по скорости и качеству усвоения и переработки информации. Мало меняется стратегия психолого-педагогического сопровождения читательского развития. В общественном сознании изменяется ценностный статус чтения из-за экспансии экранной и компьютерной культур [1].

Овладение чтением на иностранном языке позволяет студентам получать новые знания, оценивать зарубежный опыт по интересующим проблемам, формировать культуру профессионального мышления.

Профессиональное чтение выполняет исключительно важную роль в системе подготовки современного специалиста, так как оно открывает ему доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации и тем самым является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности [4, с. 5].

По мнению С. К. Фоломкиной, успешность обучения профессиональному чтению на иностранном языке зависит от следующих факторов:

- обучение чтению как виду речевой деятельности должно быть направлено на решение определенных коммуникативных задач познавательного или практического характера;
- чтение всегда должно быть направлено на получение информации;
- тексты для чтения должны представлять собой реальные речевые произведения, обладающие всеми признаками текста как единицы коммуникации;
- задания, которые студенты получают перед чтением текстов, должны максимально приближаться к реальным условиям чтения;
- содержание текстов должно быть профессионально значимым и привлекательным для студентов;
- тексты должны быть доступны обучаемым в языковом отношении;
- чтение всегда должно быть направлено на понимание и осмысление прочитанного;
- работа с текстами должна имитировать, а когда возможно, то воспроизводить ситуации работы специалиста с литературой (например, реферирование газетных или журнальных статей, обзор научного издания, написание рецензии и т. д.);
- чтение должно быть направлено на ознакомление обучаемых с максимально возможным количеством жанров/типов текстов, наиболее распространенных в литературе соответствующей специальности;
- чтение как познавательная деятельность должно вызывать умственную активность учащихся;
- обучение чтению на иностранном языке должно опираться на опыт учащихся в чтении на родном языке [4, с. 42].

О.Ф. Борозна определяет потенциальные ситуации чтения, в которых может оказаться специалист. Они позволяют установить, во-первых, какие из видов чтения ему необходимы, а во-вторых, какие ситуации чтения нужно предусматривать, создавать в процессе обучения. Учитывая условия обучения иностранному языку в неязыковом вузе, приходится ставить вопрос о максимально допустимой минимизации требований к уровню зрелости, но при этом такой, при которой решение перечисленных выше задач было бы реально выполнимым. Степень зрелости чтения может быть различной, и ограничение требований к ней происходит по трем основным направлениям: ограничение языкового материала и видов чтения, которыми студент должен овладеть, а также уровня развития последних. При этом во всех случаях решающим является критерий достаточности: намеченные виды чтения и уровни их развития должны быть достаточными для функционирования чтения как речевой деятельности. Перечисленные выше цели, с которыми специалисты читают литературу на иностранном языке, показывают, что для их реализации требуются следующие виды чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее. Приведенная последовательность отражает и степень важности каждого из них [2].

Трудность при обучении этим видам чтения заключается в подборе и использовании заданий с учетом дифференцированной степени трудности, отвечающей интересам и запросам студентов. Тестовые задания являются актуальной и эффективной формой проверки уровня сформированности читательских умений при интенсивном использовании мобильных технологий.

При разработке тестовых заданий к текстам по чтению необходимо следовать поставленным целям:

- извлечение необходимой информации;
- понимание общей идеи текста;
- детальное понимание прочитанного текста.

Первым шагом при разработке тестовых заданий по чтению является отбор текстов, на материале которых будут разрабатываться тестовые задания.

По мнению Е. А. Пальмовой, необходимо соблюдать такие основные правила при отборе текстов для чтения:

- длина текста должна быть обратно пропорциональна их сложности; текст должен содержать набор разных идей, мыслей;
- тексты должны быть аутентичными;
- тексты могут принадлежать к различным жанрам в зависимости от того вида чтения, который подвергается проверке [3].

Рассмотрим основные виды тестовых заданий для чтения, которые были предложены в работах таких зарубежных исследователей, как Чарльз Олдерсон, Сайрал Веэр, Анни Браун, Хитон и др.

- задания альтернативных ответов (true/false items);
- задания коротких ответов (short answer questions). Данная методика подходит для контроля различных видов чтения (просмотрового, поискового, ознакомительного). Вопросы должны быть сформулированы на простом языке, по крайней мере, язык вопросов не должен быть сложнее языка самого текста [6, с. 123];
- задания множественного выбора (multiple choice answers). Особенно они подходят для контроля навыков чтения с извлечением полной информации и при большом объеме текста [5, с. 85];
- задания «перенос информации» (information transfer). Такие задания предполагают соотнесение подписей с рисунками или диаграммами, заполнение таблиц, обозначение указателей или прокладывание маршрута по карте на основе прочитанного текста. Такой тип заданий подходит для проверки понимания последовательности событий, описаний действий, классификаций [6, с. 142].

При разработке тестовых заданий необходимо стремиться к тому, чтобы итоговые задания, применяемые для контроля уровня сформированности читательских умений, как можно строже соответствовали предъ-

являемым к таким заданиям требованиям, что возможно в случае точного соблюдения правил разработки тестовых заданий.

Учитывая все вышеизложенные рекомендации к составлению тестовых заданий, были разработаны методические указания и индивидуальные задания для самостоятельной работы студентов для студентов I–II курсов таких специальностей: «Прикладная механика», «Отраслевое машиностроение», «Транспортные технологии», «Автомобильный транспорт», «Химические технологии и инженерия». Методические рекомендации состоят из аутентичных текстов профессионально направленного характера и тестовых заданий. Комплекс тестовых заданий, таких, как “*Read the text below without a dictionary. Match choices (A–H) to (1–5). There are three choices you don't need to use, Agree or disagree with the following statements, Choose the right answer to every question, Read the text below without a dictionary, try to guess its content and choose the best word (a, b, c or d) to complete each space in the text*” помогает выявить уровень сформированности читательских умений и является эффективным для проверки понимания содержания текста.

Таким образом, проведенное исследование представляет собой один из подходов к разработке проблемы развития читательских умений при доминантном использовании мобильных технологий. Регулярное чтение текстов по специальности на иностранном языке предполагает более качественное усвоение академических знаний в изучаемой области, формирование общепризнанных компетенций владения иностранным языком, что создает предпосылки для эффективного использования иностранного языка для общения в научной и профессиональной деятельности.

В процессе дальнейшего исследования целесообразно продолжать поиск новых, более эффективных путей развития и формирования высокого уровня читательской компетенции у студентов неязыковых вузов.

Использованная литература:

1. Бородин В. Л. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты / В. Л. Бородин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gramota.net/materials/1/2009/10-1/52.html.
2. Борозна О. Ф. Чтение как вид речевой деятельности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / О. Ф. Борозна [Электронный ресурс]. – Режим доступа : conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf.
3. Пальмова Е. А. К вопросу о разработке тестовых заданий для контроля умений чтения и аудирования при обучении иностранному языку / Е. А. Пальмова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razrabotke-testovyh-zadaniy-dlya-kontrolya-umeniy-chteniya-i-audirovaniya-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : [учебно-методическое пособие] / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 2005. – 253 с.
5. Alderson J. Charles. Language Test Construction and Evaluation / J. Charles Alderson. – Great Britain : Cambridge University Press, 1995. – 106 p.
6. Weir Cyril J. Language Testing and Validation / Cyril J. Weir. – New York : Palgrave Macmillan, 2005. – 165 p.

References:

1. Borodina V. L. Chitatelskoe razvitie lichnosti: teoretiko-metodologicheskie aspekty / V. L. Borodina [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : www.gramota.net/materials/1/2009/10-1/52.html.
2. Borozna O. F. Chtenie kak vid rechevoy deyatel'nosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze / O. F. Borozna [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf.
3. Palmova E. A. K voprosu o razrabotke testovykh zadaniy dlya kontrolya umeniy chteniya i audirovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku / E. A. Palmova [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razrabotke-testovyh-zadaniy-dlya-kontrolya-umeniy-chteniya-i-audirovaniya-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
4. Folomkina S. K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze : [uchebno-metodicheskoe posobie] / S. K. Folomkina. – Moskva : Vysshaya shkola, 2005. – 253 s.
5. Alderson J. Charles. Language Test Construction and Evaluation / J. Charles Alderson. – Great Britain : Cambridge University Press, 1995. – 106 p.
6. Weir Cyril J. Language Testing and Validation / Cyril J. Weir. – New York : Palgrave Macmillan, 2005. – 165 p.

Статкевич Е. К. Розвиток читацьких умінь студентів при домінантному використанні мобільних технологій під час навчання іноземній мові

У статті вивчається проблема розвитку читацьких умінь студентів при домінантному використанні мобільних технологій під час навчання іноземній мові. Установлюються основні цілі професійної підготовки студентів: розвиток та формування читацької компетенції. Розкриваються фактори успішності навчання професійному читанню іноземною мовою, а саме: спрямування навчання читанню як виду мовленнєвої діяльності на вирішення певних комунікативних задач пізнавального або практичного характеру; спрямування читання на отримання інформації; використання для читання текстів реальних мовних творів, які мають усі ознаки тексту як одиниці комунікації; наближення до реальних умов читання завдань, які студенти отримують перед читанням текстів; професійна значущість змісту текстів та їх привабливість для студентів; спрямування читання на розуміння й осмислення прочитаного. У статті визначається рівень сформованості читацької компетенції. Розглядаються також потенційні ситуації читання, в яких може опинитися фахівець. Завдяки аналізу останніх досліджень методистів у статті розкриваються причини зниження якості читання; визначаються основні правила відбору текстів для читання, установлюються цілі для розроблення тестових завдань до текстів із читання. Крім того, пропонуються основні види тестових завдань для таких

видів читання, як ознайомлювальне, пошукове, оглядове, вивчаюче. Визначається ступінь зрілості читання студентів у немовних ВНЗ. Розглядаються труднощі підбору й використання завдань під час навчання видам читання. Пропонується практичне застосування читацьких умінь під час інтенсивного використання мобільних технологій.

Ключові слова: розвиток читацьких умінь, використання мобільних технологій, читацька компетенція, ситуації читання, причини зниження якості читання, тестові завдання, види читання, ступінь зрілості читання.

Statkevich O. K. Development of reading skills with dominant use of mobile technologies in teaching a foreign language

The article examines the problem of developing students' reading skills under dominant use of mobile technologies in teaching a foreign language. The main objectives of students' professional training are set, such as the development and formation of reading competence. The factors of the success of training for professional reading in a foreign language are revealed, namely: the direction of teaching reading as a form of speech activity to solve certain communicative tasks of a cognitive or practical nature; direction of reading on obtaining information; using texts of real linguistic works for reading that have all the signs of text as a unit of communication; approximation of the tasks that students receive before reading texts to the real conditions; the professional significance of the text content and their attractiveness for students; directing reading to understanding and comprehension of the read. The article defines the level of formation of reading competence, potential reading situations in which a specialist may appear are also considered. Due to the analysis of recent researches of methodologists performed in the article, the reasons for lowering the quality of reading are revealed; the basic rules for selecting texts for reading are established, goals for the development of test tasks for reading texts are set. In addition, the main types of test tasks are offered for such types of reading as scanning, searching, skimming, and studying reading. The degree of maturity of student reading in non-linguistic higher educational establishments is determined. The difficulty in selecting and using tasks in teaching different types of reading is considered. Practical application of reading skills with the intensive use of mobile technologies is offered.

Key words: development of reading skills, use of mobile technologies, reader competence, reading situation, reasons for the decline quality of reading, test tasks, types of reading, degree of maturity of reading.

УДК 81'271+159.955:81'243

Стеценко Н. М.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання розвитку критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. Проаналізовано сутність поняття «критичне мислення». Визначено, що критичне мислення має взаємозв'язок із теоретичним і практичним, характеризується здатністю людини самостійно виявляти протиріччя, визначати проблему й способи її вирішення. Формування вмінь критичного мислення тісно пов'язане з формуванням мисленневих умінь у процесі навчання різними видами мовленнєвої діяльності, оскільки предметом мовленнєвої діяльності є думка. Розвиток критичного мислення студентів під час вивчення іноземної мови можна розглядати як один із факторів формування комунікативної компетенції. Основними формами розвитку критичного мислення має бути «мозковий штурм», дискусія, дебати, рольові та ділові ігри тощо, а навчальний процес необхідно організувати таким чином, щоб у студентів було постійне бажання висловити свою думку.

У дослідженні розкрито організаційні основи застосування таких активних технологій, як «мозковий штурм», дискусія, дебати в процесі підготовки фахівців у вищій школі. Наведено рекомендації та методику проведення дебатів на заняттях з іноземної мови. Підкреслено, що розвиток критичного мислення засобами іноземної мови підвищує ефективність навчального процесу, формує в студентів вміння розмірковувати, працювати в парах, групах; розвиває здібності до індивідуальної самостійної діяльності і є важливою умовою для підвищення загальної й професійної підготовки майбутніх фахівців – творчих особистостей, які мають високу культуру критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, навчання іноземної мови, активні форми навчання, мозковий штурм, дискусія, дебати.

Сучасна система вищої освіти спрямована не лише на передачу певного набору знань, умінь і навичок, а й на формування інтелектуальної, моральної особистості, готової до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Це має бути фахівець із креативним, критичним мисленням, який уміє вільно оперувати отриманою інформацією й використовувати знання на практиці в різних ситуаціях.

Сьогодні не викликає жодних сумнівів необхідність залучення студентів до творчих, дослідницьких занять, щоб навчити їх розуміти, винаходити та використовувати нове, висловлювати свої власні думки, приймати рішення, уміти критично оцінювати вірогідність, точність будь-чого, а в разі необхідності – змінювати свою позицію на основі фактів і аргументів.

Формування критичного мислення студентів дозволить майбутнім фахівцям адаптуватися в сучасному інформаційному просторі, а вміння розуміти й аналізувати інформацію іноземною мовою допоможе в розв'язанні цього завдання.

Мета статті – розкрити роль, основні методи й прийоми навчання іноземної мови, що сприяють розвитку критичного мислення майбутніх фахівців.

Теоретичний аналіз сучасних досліджень різних аспектів розвитку критичного мислення свідчить про актуальність цієї проблеми. Основу для вивчення цього питання складають філософські праці Аристотеля, Платона, Сократа, І. Канта, в яких мислення розглядається як особлива форма пізнавальної активності. Загальнометодологічні питання рефлексивного мислення висвітлені в роботах М. Бахтіна, Л. Виготського, Д. Дьюї, С. Рубінштейна та ін.

Сучасні дослідники вважають, що критичне мислення – це своєрідний пошук здорового глузду: як розмірковувати неупереджено, урахувати всі думки та знайти оптимальне рішення. На думку М. Кларіна, критичне мислення являє собою «раціональне, рефлексивне мислення, що спрямоване на вирішення того, чому слід вірити, які дії необхідно вчинити» [1, с. 37].

Р. Джонсон визначає критичне мислення як особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині сформулювати власне судження про запропоновані їй погляди або модель поведінки.

Д. Халперн визначає критичне мислення як «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного результату». Критичне мислення відзначається вираженістю, логічністю та цілеспрямованістю [4].

Д. Халперн відзначає, що критично мислячій людині притаманні:

- 1) готовність до планування;
- 2) гнучкість мислення, тобто готовність розглядати нові варіанти, намагаючись зробити щось інакше, змінюючи власну точку зору;
- 3) наполегливість. Із цим поняттям пов'язана готовність виконувати завдання, що вимагають напруження розуму;
- 4) готовність виправляти помилки, тобто вміння прислухатися до думки інших, визнавати неефективність власних стратегій;
- 5) усвідомлення, що передбачає спостереження за власними діями під час просування до цілі;
- 6) пошук компромісних рішень. Критично мислячій людині необхідні добре розвинені комунікативні навички, а також вміння знаходити рішення, що змогли б задовольнити суспільство [4].

Д. Кластер виокремлює такі параметри критичного мислення:

- 1) критичне мислення – це мислення самостійне;
- 2) інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- 3) критичне мислення – це мислення соціальне;
- 4) критичне мислення починається з постановки запитання та розуміння проблеми, яку необхідно вирішити;
- 5) критичне мислення прагне до переконливої аргументації [2].

Таким чином, аналізуючи психолого-педагогічну літературу й визначення різних авторів, можна зробити висновок, що критичне мислення має взаємозв'язок із теоретичним і практичним, характеризується здатністю людини самостійно виявляти протиріччя, визначати проблему й способи її вирішення.

Необхідно наголосити, що формування вмінь критичного мислення тісно пов'язане з формуванням мисленнєвих умінь у процесі навчання різним видам мовленнєвої діяльності, оскільки предметом мовленнєвої діяльності є думка. Дослідники виділяють «критичне читання», «критичне письмо», «критичне аудіювання», «критичне говоріння».

Розвиток критичного мислення студентів під час вивчення іноземної мови можна розглядати як один із факторів формування комунікативної компетенції.

Критичне мислення – це мислення індивідуальне й самостійне, але виявляється воно в дискусіях, під час обговорень, публічних виступів, тому для успішного формування цього типу мислення визначальну роль відіграють комунікативні навички студентів.

Виходячи із цього, основними формами розвитку критичного мислення мають бути «мозковий штурм», дискусія, дебати, рольові та ділові ігри тощо, а навчальний процес необхідно організувати таким чином, щоб у студентів було постійне бажання висловити власну думку.

Розвиток критичного мислення студентів, як правило, відбувається з урахуванням тріступеневої методики: «актуалізація – усвідомлення – рефлексія». Прийом «мозковий штурм» використовується на стадії актуалізації й передбачає виявлення наявних знань із теми, зацікавлення студентів і постановку подальших задач. Студенти можуть працювати за принципом «знаю – передбачаю – хочу дізнатися», як індивідуально, так і групою, фіксуючи свої пропозиції на аркуші паперу або на дошці. «Мозковий штурм» передбачає пояснення значення, розуміння змісту, розгляд різних ідей, виявлення певних аргументів, їх аналіз на основі власного досвіду студентів.

У процесі підготовки майбутніх фахівців у вишах достатньо активно використовується метод дискусії, що передбачає не лише висунення певних гіпотез, а й їх активне обговорення, відстоювання власної точки зору, добір аргументів та їх обґрунтування.

Під час дискусії відбувається глибоке усвідомлення почутої інформації, її аналіз, синтез, вибудовується особисте ставлення до неї. Крім того, студенти опановують основні правила ведення діалогу – диспуту, що сприяє формуванню їх професійної культури.

Дискусію, а також дебати доцільно використовувати саме на стадії усвідомлення. Дискусія не є новим методом навчання іноземної мови й достатньо широко використовується викладачами на заняттях. Останнім часом набув популярності такий метод активного навчання, як дебати. Технологія «Дебати» – це технологія комунікативного розвиваючого типу, спрямована на формування особистості, яка здатна до міжкультурної та міжособистісної комунікації. Дебати – це форма навчального процесу, що забезпечує умови для природної комунікації, реального вираження власних думок і набуття досвіду публічного виступу й колективної взаємодії. Метою проведення дебатів є практичне застосування знань з іноземної мови, а завдання можуть бути такі:

- 1) удосконалювати вміння вести дискусію;
- 2) учитися висловлювати власну думку;
- 3) критично осмислювати проблему.

Технологія проведення дебатів має чітку структуру, з якою мають бути ознайомлені всі учасники. Формат дебатів передбачає таке.

– Участь двох команд, що складаються з трьох осіб (Speakers). Одна команда (Proposers) висуває тези (тему дебатів), інша (Opposers) – заперечує їх.

– Учасники заздалегідь знайомляться з ролями та регламентом.

– Ролі та регламент визначаються заздалегідь.

– За дотриманням регламенту слідує тимкіпер (Team-Keeper), який показує спікерам, скільки часу залишилося до кінця виступу або тайм-ауту.

Дебати, як правило, проходять за такою схемою:

1. *Presenter: "Today I'd like to suggest you an interesting topic for discussion. It goes like that "....."* (Формулювання проблеми).

I invite you to share your ideas on it. Give some ideas on that issue. What is your point of view?"

2. *Proposing side. Виступ ораторів «За».*

Висловлення згоди з твердженням, підтримка аргументацією.

SPEAKER 1: "To begin with, I'd like to say...". SPEAKER 2: "If you ask my opinion, I believe...".

SPEAKER 3: "To continue, I'd like to say...".

3. PRESENTER: "Let us summarize what we have heard. As the speakers of the proposing team think..." (підводить підсумок аргументації «За». Запрошує сторону опонентів). "Now the opposing side will take the floor and express a different opinion".

4. Opposing side. Висловлення незгоди з аргументацією.

SPEAKER 1, SPEAKER 2, SPEAKER 3:

"I can't agree/As I see it is quite on the contrary/I see it the other way/I see your point, but I am of the other opinion/I am against it/That's can't be true/That's true on the one hand, but on the other hand..."

5. Presenter: "Let's sum up... (підведення підсумків аргументації «Проти»). The most common opinion is that..."

6. Asking cross-questions to one another. Перехресні запитання команд одна одній.

7. Висунення нової тези. Продовження дискусії.

8. Summing up. Підведення підсумків дебатів.

Дебати судить судейська колегія (Jury), яка складається з п'яти осіб (викладачі, студенти старших курсів, тощо). Упродовж дебатів вони заповнюють спеціальні оціночні листи – протоколи. Після закінчення гри судді, не обговорюючи між собою, приймають рішення, якій команді віддають перевагу за результатами дебатів, тобто судді визначають, чиї аргументи й спосіб доведення були більш переконливими. Команда, що набрала найбільшу кількість голосів суддів, перемагає. Інші студенти групи в період підготовки до гри допомагають своїй команді скласти кейс (матеріали до гри), а під час гри – уболівають за свою команду.

Дебати привчають студентів до адекватного використання мовленнєвих кліше в публічних виступах. До найбільш розповсюджених кліше відносять такі.

DISCUSSION GAMBIT

1. ASKING FOR INFORMATION, SAY: Do you know anything about.../I wonder.../Excuse me, can you tell us a bit more about.../Excuse me, can you explain...

2. GIVING A REPLY, SAY: In my opinion.../It seems to me that.../As far as I know.../As you know.../From my point of view.../I must admit...

3. EXPRESSING DISAGREEMENT, SAY: I disagree, I'm afraid/I'm afraid, you are wrong/Quite on the contrary/I can't agree with what you've said here.

4. EXPRESSING AGREEMENT, SAY: That's right/I fully agree with you/Exactly so/Sure/I think you're quite right.

5. OTHER USEFUL PHRASES FOR A DISCUSSION:

What makes you think so?/On the one hand... On the other hand.../It sounds interesting/Well, of course/Let take as an example/I see your point/But let's see the point from different sides/Actually, As a matter of fact, It is a common knowledge, No doubt, I must confess, It should be admitted.

Дебати також формують уявлення про структуру мовлення. Прикладом висловлення під час дебатів може бути такий план виступу першого спікера: представлення слухачів – представлення команди – самого себе – вступ/обґрунтування актуальності теми – визначення понять/теми – висунення критерію – аргументація – висновки – подяка за увагу. Розуміння студентами структурних і сюжетних схем мовлення дозволить їм у подальшому чітко складати план своїх публічних виступів.

Тематика проведення таких дебатів може бути різноманітною і враховувати професійну спрямованість, специфіку подальшої діяльності студентів, їх життєвий досвід та інтереси тощо. Наприклад, студентам можна запропонувати обговорити такі проблеми: "The Ecology of our Environment and Ecological Problems in Ukraine", "The Problems of Globalization in Modern World", "Safety is more important than Freedom", "Freedom and Independence are not the same things", "Advertising – a curse or a blessing".

На стадії рефлексії можна використовувати такий метод, як написання п'ятихвилинного есе. Таке есе допоможе студентам упорядкувати свої думки, осмислити нову інформацію та сформуванню своє ставлення до неї; визначити, що залишилося незрозумілим.

Таким чином, критичне мислення допомагає студентам оцінювати, аналізувати інформацію, що підвищує ефективність її засвоєння; формує інтерес до навчального матеріалу; підвищує якість навчання, розвиває здібності до самостійної діяльності, а в іноземній мові – допомагає у формуванні комунікативних навичок.

Використана література:

1. Кларин М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. Кларин. – Москва : Арена, 1994. – С. 37.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – № 4. – С. 36–40.
3. Маршева Ф. Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку / Ф. Маршева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 11–14.
4. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – С.-Пб. : Питер, 2000. – 495 с.
5. Туласынова Н. Развитие критического мышления студентов в обучении иностранному языку / Н. Туласынова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 193–198.

References:

1. Klarin M. Innovatsionnyie modeli obucheniya v zarubezhnyih pedagogicheskikh poiskah / M. Klarin. – M. : Arena, 1994. – S. 37.
2. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myishlenie? / D. Kluster // Peremena: Mezhdunarodnyiy zhurnal o razvitii myishleniya cherez chtenie i pismo. – 2001. – № 4. – S. 36–40.
3. Marsheva F. Razvitie kriticheskogo myishleniya studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyiku / F. Marsheva // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 1. – S. 11–14.
4. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myishleniya / D. Halpern. – S.-Pb. : Piter, 2000. – 495 s.
5. Tulasyinova N. Razvitie kriticheskogo myishleniya studentov v obuchenii inostrannomu yazyiku / N. Tulasyinova // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. – 2009. – № 112. – S. 193–198.

Стеценко Н. Н. Развитие критического мышления будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка

В статье рассмотрены вопросы развития критического мышления будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка. Проанализировано понятие «критическое мышление». Определено, что критическое мышление имеет взаимосвязь с теоретическим и практическим, характеризуется способностью человека самостоятельно выявлять противоречия, определять проблему и способы ее решения. Формирование умений критического мышления тесно связано с формированием мыслительных умений в процессе обучения различным видам речевой деятельности, поскольку предметом речевой деятельности является мысль.

Развитие критического мышления студентов при изучении иностранного языка можно рассматривать как один из факторов формирования коммуникативной компетенции. Основными формами развития критического мышления должны быть «мозговой штурм», дискуссия, дебаты, ролевые и деловые игры и т. д., а учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы у студентов было постоянное желание высказать свою точку зрения.

Раскрыты организационные основы применения таких активных технологий, как «мозговой штурм», дискуссия, дебаты в процессе подготовки специалистов в высшей школе. Приведены рекомендации и методика проведения дебатов на занятиях иностранного языка.

Подчеркнуто, что развитие критического мышления средствами иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, формирует у студентов умение рассуждать, работать в парах, группах; развивает способности к индивидуальной самостоятельной деятельности и является важным условием для повышения общей и профессиональной подготовки будущих специалистов – творческих личностей, которые имеют высокую культуру критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, обучение иностранному языку, активные формы обучения, мозговой штурм, дискуссия, дебаты.

Stetsenko N. M. Development of critical thinking of future specialists in the process of learning foreign language

The article considers some questions concerned with the critical thinking of future specialists during the process of learning foreign language. The notion “critical thinking” is analyzed in this text. It is determined that critical thinking has some relationship with theoretical and practical thinking, characterized by the ability of a person to identify independently contradictions, determine problems and ways to solve them. The process of forming skills for critical thinking is closely connected with developing some students’ mental abilities during the studying of various types of speech, because the subject of speech activity is thought.

The development of students’ critical thinking in the study of foreign language can be regarded as one of the factors in the formation of communicative competence. The main forms of development should be “brainstorming”, discussion, debate, role-playing and business games, etc. The educational process should be organized in such a way that students have a constant desire to express their views.

The organizational foundations of usage such the active technologies as “brainstorming”, discussion, debates in the process of training specialists in higher education are revealed. The recommendations and methods of conducting debates in the lessons of the foreign language are provided in the article.

It is emphasized that the development of critical thinking by means of the foreign language increases the effectiveness of educational process, shapes the students’ ability to reason; ability to work in pairs, groups. Critical thinking develops skills working independently and is an important condition for increasing general and professional training of future specialists.

Key words: critical thinking, learning of foreign language, active learning, brainstorming, discussion, debates.

УДК 78.087.68:004(07)

Стець Г. В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ХОРОВОГО СПІВУ

У статті досліджено особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання хорового співу як у сучасній загальноосвітній школі, так і у вищому навчальному закладі. Обґрунтовано важливість застосування сучасних комп'ютерних засобів у навчальній шкільній і університетській практиці. Акцентовується увага на формуванні та розвитку вокально-хорових навичок із використанням новітніх комп'ютерних технологій. Показано, що впровадження ІКТ у навчальний процес сучасної загальноосвітньої школи відкриває нові можливості та перспективи розвитку творчої особистості учнів, сприяє формуванню в них практичних умінь і навичок у процесі вокально-хорової роботи. У статті відзначається, що реалізація ІКТ у навчальному процесі сприятиме наповненню кабінетів музичного мистецтва змістовними матеріалами на електронних носіях, систематизації методичного фонду кабінетів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, хоровий спів, комп'ютерні засоби, диригент-хормейстер, хорове аранжування, музичне мистецтво, вокально-хорові навички, естетичне виховання.

Одним із пріоритетних напрямків сучасної державної політики України є запровадження та вдосконалення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в усі сфери життя суспільства. Їхнє широке залучення в навчально-виховний процес є одним із головних завдань реформування освіти, які представлені в державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття». Вагомими стимулами розвитку інформаційних технологій є соціально-економічні потреби суспільства, що й зумовлює активну інформатизацію та комп'ютеризацію всіх без винятку сфер діяльності, зокрема й музичної. У зв'язку із цим застосування сучасних комп'ютерних технологій є особливо актуальним для сучасних занять із хорового співу, оскільки сприятиме розвитку та формуванню всебічно обдарованої особистості.

Проблеми застосування ІКТ у навчальному процесі досліджені в працях таких вітчизняних учених, як В. Биков, О. Бондаренко, Я. Булахова, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук та ін. Розробленням і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Е. Дмитресва, О. Жильцов, Н. Морзе, С. Новиков, Е. Полат, Т. Полілов, Л. Цветкова та багато інших. Особливу увагу ІКТ приділяють представники музичної педагогіки (О. Балабан, С. Кишакевич, В. Козлін, О. Чайковська, В. Штепа, В. Янкул та ін.).

Слід зазначити, що є широке коло питань, пов'язаних з упровадженням ІКТ в освітній процес, яке потребує додаткового дослідження. Зокрема, це питання застосування ІКТ під час викладання хорового співу. Сьогодні вимагає впровадження ІКТ в освітній процес як загальноосвітньої школи, так і вищого навчального закладу, проте методика їх реалізації ще недостатньо розроблена.

У зв'язку із цим актуальність теми зумовлена недостатньою кількістю досліджень щодо застосування ІКТ під час викладання хорового співу, а також недосконалим розробленням системи використання ІКТ у підготовці фахівців в умовах інформатизації освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати важливість цієї проблеми та проаналізувати особливості застосування ІКТ під час викладання хорового співу.

Інформатизація сучасного суспільства визначає необхідність широкого використання інформаційних технологій у системі професійної підготовки фахівців. Сьогодні вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Одним із таких підходів викладання є використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Застосування ІКТ під час викладання хорового співу дозволяє інтенсифікувати освітній процес, пришвидшити передання вокально-хорових навичок і досвіду сценічно-виконавської культури й узагалі підвищити якість навчання й освіти. Прорив у галузі ІКТ, що відбувається на сучасному етапі, змушує переглядати питання організації інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу як загальноосвітньої школи, так і вищого навчального закладу.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [6, с. 29].

На думку професора, академіка НАПН України В. Бикова, «на основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути й помножити природні задатки й здібності людини. Використання цих технологій у процесі навчання створює додаткові умови й спричинює появу нових цілей і оновлення змісту освіти, дає змогу досягти значно вищих результатів навчальної діяльності, забезпечити для кожного учня, студента формування й розвиток їхньої власної освітньої траєкторії» [1, с. 112].

І. Ставицька стверджує, що ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання й виховання студентів, оскільки змінюють схему передавання знань і методи навчання [7]. Як зазначає Н. Морзе, у сучасних умовах розвитку української освіти якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерна техніка й інтернет [4].

Активне впровадження ІКТ відбувається в навчальному процесі сучасної загальноосвітньої школи, що значною мірою оптимізує навчання, сприяє розвитку самостійності в музично-пізнавальній діяльності учнів. Оскільки хоровий спів є одним із найдосконаліших видів музичного мистецтва та могутнім засобом естетичного виховання й розвитку школярів, він по праву займає провідне місце в шкільному вихованні. Розроблені навчальні програми-презентатори, довідники, тести розширюють можливості учнів щодо глибокого вивчення історії та теорії музики, удосконалюють вокально-хорові навички тощо.

С. Кишакевич вважає, що «інформаційно-комунікативні технології – це невід’ємний компонент сучасного музично-освітнього процесу, без якого неможливо професійно підготувати фахівця, здатного конкурувати та самореалізуватися в сучасному глобалізованому соціокультурному просторі. Це пояснює перспективність і об’єктивну необхідність упровадження інформаційно-комунікативних технологій у сучасний музично-освітній процес, зокрема спеціального програмного забезпечення, орієнтованого безпосередньо на музично-навчальні дисципліни» [3, с. 32].

Упровадження інформаційно-комунікативних технологій у хоровому співі сприяє збагаченню мистецького кругозору особистості учня, формуванню його зацікавлення в музичному мистецтві, залученню до участі в колективному музикуванні, засвоєнню закономірностей музики в процесі її безпосереднього виконання.

Застосування ІКТ під час викладання хорового співу сприяє більш ефективному вирішенню завдань стосовно засвоєння необхідних вокально-хорових знань, умінь і навичок, створює широкі можливості використання різних музичних редакторів, програм нотного набору тексту, ведення баз даних. За твердженням Л. Столярчук [8], серед комп’ютерних засобів, які доволі часто використовують у навчальній практиці та які допомагають учителям раціонально й ефективно організувати навчальний процес, можна виділити такі:

- програми запису звуку Audio CD (Nero) застосовуються для запису, копіювання й інших операцій із дисками CD, DVD (а в останні роки – і з Blu-ray). Доволі часто такі програми, окрім стандартних операцій, здійснюють низку інших супутніх функцій: створення обкладинок дисків, стирання перезаписуваних носіїв, конвертацію файлів, створення резервних копій тощо;

- програми запису й оброблення звуку. Так, програма Sound Forge дозволяє записувати, редагувати й обробляти звук, створюючи додаткові можливості для вчителя у відбиранні та компонуванні фрагментів музичних творів для створення аудіо-альбомів. Вони можуть бути використані як дидактичні матеріали до уроку. Користуючись звуковими редакторами, педагог матиме можливість самостійно компонувати аудіо-рестоматію, обробляти готові фонограми, створювати аудіоматеріали для організації самостійної діяльності школярів поза уроком. Учитель може створювати звукові файли з фрагментів музичного твору й надалі компонувати їх для вирішення певного завдання;

- програми нотного набору та верстки музичного тексту (Finale, Sibelius) передбачають створення різноманітних ритмічних партій, ритмічних партитур, створення партитур вокально-хорових творів, партитур для вокально-інструментального музикування, розроблення нотного робочого матеріалу до уроку, тестових завдань, створення вокально-репертуарних збірок;

- програми підготовки презентаційної графіки (Power Point) створюють можливості для поєднання різноманітних аудіо- та відеоматеріалів в єдине ціле.

Таким чином, реалізація ІКТ у навчальному процесі сприятиме наповненню кабінетів музичного мистецтва змістовними матеріалами на електронних носіях, систематизації методичного фонду кабінетів, формуванню навичок роботи із систематизації знань і вмінь, раціональному пошуку інформації на якісному сучасному рівні.

Активне впровадження ІКТ під час викладання хорового співу сприятиме комплексному використанню на заняттях із хорового співу текстової, звукової, графічної та відеоінформації, створюючи тим самим новий мультимедійний контент. У результаті на заняттях із хорового співу вдається гармонійно поєднати знання комп’ютерної грамоти з музикою, літературою й суттєво підвищити якість хорового виконання.

Однак хорові заняття з використанням ІКТ не повинні перетворюватися на суто механічне відтворення запропонованого музичного матеріалу в супроводі ефектного відеоряду. Сучасний викладач повинен бути інформаційно компетентним, уміти грамотно комбінувати традиційні та новітні методики, мотивувати студента на навчання. Основну увагу диригенту-хормейстеру слід акцентувати на формуванні та розвитку вокально-хорових навичок, використовуючи ІКТ як доречний і виправданий супровід. Як вважає Ю. Пучко-Колесник, «сучасний диригент-хормейстер повинен володіти передусім широкими знаннями, багатою ерудицією, при цьому в найрізноманітніших галузях: від сольфеджіо, історії музики й вокалу до педагогіки й психології <...> сучасний диригент повинен бути вельми ерудованим музикантом. Він повинен теоретично й практично володіти всіма музичними мовами, представленими в хорovій літературі, усіма жанрами й стилями хорового письма» [5; 3].

Яскравим прикладом застосування ІКТ у викладанні хорового співу у ВНЗ є розроблена в Ніжинському університеті імені Миколи Гоголя дисципліна «Музичні комп’ютерні технології у хорovому аранжуванні», яка читається на 5 курсі (9–10 семестри). Як зазначає К. Кабріль, «під час вивчення дисципліни студенти у формі лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних занять опановують необхідні комп’ютерні програми, в індивідуальній і самостійній формах самопідготовки закріплюють отримані знання та навички

роботи з комп'ютерними програмами та зовнішніми комп'ютерними пристроями; знайомляться з навчально-методичною, вокально-хоровою літературою й інструктивними матеріалами. Дисципліна має три кредити ECTS і стільки ж модулів, формою підсумкового контролю є залік»[2, с. 2–3].

Перший етап розробленої дисципліни передбачає активне пристосування студентів до нових умов діяльності, а також усвідомлення цілей і завдань вокально-хорової підготовки для професії майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема диригента хорового колективу.

Активне засвоєння інноваційної діяльності відбувається протягом другого етапу, спрямованого на оволодіння студентами практичним досвідом роботи з програмами набору нотного тексту «Finale 2005», системою оптичного розпізнавання знаків «ABBYY Fine Reader» і текстовим процесором «Word» водночас із традиційними методами хорового аранжування. Поряд із цим студенти вправляються в інструментуванні й аранжуванні в реальному часі, із професійного погляду аналізують хорові партитури, прослуховують кожний голос окремо чи по декілька голосів у різноманітній комбінації, усі партії разом, а також у них є можливість використовувати різноманітні тембри, застосовувати сучасні технічні засоби передачі звуку тощо.

Створення хорових аранжувань та інтерпретацій дитячих хорових творів відбувається на третьому етапі дисципліни, сутність якого полягає в забезпеченні орієнтації виконавської диригентсько-хорової діяльності на формування професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології дедалі більше стають визначальними в діяльності композитора, аранжувальника, музичного редактора й ширше застосовуються практично в усіх аспектах вокально-хорової діяльності, будучи реальним здобутком музичної культури й важливим фактором її розвитку.

Упровадження ІКТ у навчальний процес сучасної загальноосвітньої школи (зокрема під час викладання хорового співу) відкриває нові можливості та перспективи розвитку творчої особистості учнів, сприяє формуванню в них практичних вмінь і навичок у процесі вокально-хорової роботи, реалізації сучасних можливостей підвищення мотивації до навчання.

Застосування ІКТ під час викладання хорового співу є незамінним у діяльності сучасного диригента-хормейстера, оскільки воно допомагає ілюструвати та моделювати різноманітні процеси, явища й події. У поєднанні з новітніми освітніми технологіями застосування ІКТ у викладанні хорового співу є ефективним засобом розвитку мислення студентів.

На прикладі розробленої в Ніжинському університеті імені Миколи Гоголя навчальної дисципліни «Музичні комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні» можна стверджувати, що нині той ВНЗ, який володіє найсучаснішими ІКТ, досягне найбільшого успіху. Під час викладання хорового співу застосування ІКТ зробить процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим. Студенти матимуть змогу використовувати глобальні ресурси для навчання, обмінюватися досвідом і спілкуватися зі студентами інших країн.

Використана література:

1. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [моногр.] / В. Биков. – Київ : Атака. – 2008. – 684 с.
2. Кабріль К. Особливості формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки / К. Кабріль // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_6_33.
3. Кишакевич С. Проблеми та перспективи використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках музичного мистецтва в школі / С. Кишакевич // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2015. – № 5. – С. 29–33.
4. Морзе Н. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Морзе. – Київ : Вид. група BHV, 2006. – 298 с.
5. Пучко-Колесник Ю. Діяльність диригента-хормейстера як соціокультурний феномен / Ю. Пучко-Колесник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/Admin/Downloads/vdakkkm_2013_3_33.pdf.
6. Співаковський О. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : [навч.-метод. посіб. для студ. напряму підгот. «Початкова освіта»] / О. Співаковський, Л. Петухова, В. Коткова, Херсон. – 2011. – 267 с.
7. Ставицька І. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : тези доповідей на науково-практичній онлайн-конференції / І. Ставицька. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.
8. Столярчук Л. Використання комп'ютерних технологій на уроках музики / Л. Столярчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokah-muziki/>.

References:

1. Bykov V. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : [monohr.] / V. Bykov. – K. : Ataka. – 2008. – 684 s.
2. Kabryl K. Osoblyvosti formuvannya tsinnisnykh kompetentnostei maibutnykh uchyteliv muzyky v protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky / K. Kabryl // Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Ser. : Psykholohopedahohichni nauky. – 2012. – № 6 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_6_33.
3. Kyshakevych S. Problemy ta perspektivy vykorystannya informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii na urokakh muzychnoho mystetstva v shkoli / S. Kyshakevych // Molod i rynek. – Drohobych, 2015. – № 5. – S. 29–33.
4. Morze N. Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii / N. Morze. – Kyiv : Vyd. hrupa BHV, 2006. – 298 s.
5. Puchko-Kolesnyk Yu. Diialnist dyryhenta-khormeistera yak sotsiokulturnyi fenomen / Yu. Puchko-Kolesnyk [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : file:///C:/Users/Admin/Downloads/vdakkkm_2013_3_33.pdf.

6. Spivakovskiy O. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v pochatkovii shkoli : [navch.-metod. posib. dlia stud. napriamu pidhot. «Pochatkova osvita»] / O. Spivakovskiy, L. Petukhova, V. Kotkova. – Kherson. – 2011. – 267 s.
7. Stavytska I. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti : tezy dopovidei na naukovopraktychnii onlain-konferentsii / I. Stavytska [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.
8. Stoliarchuk L. Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii na urokakh muzyky / L. Stoliarchuk [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokah-muziki/>

Стець Г. В. Особенности применения ИКТ при преподавании хорового пения

В статье исследованы особенности внедрения информационно-коммуникационных технологий при преподавании хорового пения, как в современной общеобразовательной школе, так и в высшем учебном заведении. Обоснована важность применения современных компьютерных средств в учебной школьной и университетской практике. Акцентируется внимание на формировании и развитии вокально-хоровых навыков с использованием новейших компьютерных технологий. Показано, что внедрение ИКТ в учебный процесс современной общеобразовательной школы открывает новые возможности и перспективы развития творческой личности учащихся, способствует формированию у них практических умений и навыков в процессе вокально-хоровой работы. В статье отмечается, что реализация ИКТ в учебном процессе будет способствовать наполнению кабинетов музыкального искусства содержательными материалами на электронных носителях, систематизации методического фонда кабинетов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, хоровое пение, компьютерные средства, дирижер-хормейстер, хоровая аранжировка, музыкальное искусство, вокально-хоровые навыки, эстетическое воспитание.

Stets H. V. Features of application of ICT in teaching of the choice course

In the article the peculiarities of the introduction of information and communication technologies in the teaching of choral singing in both the modern general education school and the higher educational institution are researched. The importance of using modern computer facilities in school and university practice is substantiated. The emphasis is on the formation and development of vocal-choral skills using the latest computer technologies. It is shown that the introduction of ICT in the educational process in a modern general school opens up new opportunities and prospects for the development of the student's creative personality, promotes the formation of their practical skills and skills in the process of vocal and choral work. The article notes that the implementation of ICT in the educational process will contribute to filling the cabinets of musical art with content materials on electronic media, systematization of the methodical fund of cabinets.

Key words: information and communication technologies, choral singing, computer facilities, conductor-choirmaster, choir arrangements, musical art, vocal and choral skills, aesthetic education.

УДК 37/013 42:343.848 18/19

Стремецька В. О.

ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ПАТРОНАТУ ЗВІЛЬНЕНИХ З ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Актуальність питань, пов'язаних із патронатом звільнених з пенітенціарних закладів, обумовлена високим рівнем рецидивної злочинності, наявністю різноманітних перешкод на шляху реабілітації колишніх засуджених, необхідністю створення єдиного концептуального підґрунтя патронату та його педагогізації. У статті проаналізовано погляди дослідників другої половини ХІХ – початку ХХ ст. на питання патронату звільнених з пенітенціарних закладів. На думку автора, саме у той період розвиток теоретичних засад та практична реалізація ідеї патронату досягли апогею. Науковці, практичні діячі розглядали сутність патронату, взаємовідносини держави і суспільства в процесі його організації. Дослідники в цілому сходилися у поглядах на мету патронату – попередження рецидивної злочинності. Суттєво різнилися думки щодо характеру патронату: його розглядали як різновид благодійності, філантропії, опіки, складову трудової допомоги, продовження тюремної системи, абсолютно самостійний процес.

Ключові слова: патронат, пенітенціарний заклад, звільнений з пенітенціарного закладу, профілактика, рецидив, злочинність, опіка, філантропія, благодійність.

Актуальність статті обумовлюється наступними обставинами: високий рівень злочинності, зокрема рецидивної; об'єктивні та суб'єктивні перешкоди для успішного перебігу процесу постпенітенціарної реабілітації колишнього ув'язненого; недостатність спеціальних знань у галузі педагогічної реабілітації засуджених та звільнених у суб'єктів патронажної діяльності; відсутність єдиної концептуальної основи, теоретико-методологічного підґрунтя патронату колишніх ув'язнених, побудованого на синтезі теоретичного та практичного доробку попередніх століть та сьогодення. Особливої значущості проблема патронату набуває у світлі прийняття 5 лютого 2015 р. Закону України «Про пробацію».

Отже, суспільна значимість реабілітації і зокрема патронату звільнених з пенітенціарних закладів викликає правомірний інтерес до вивчення історичного досвіду. На думку автора, саме у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. розвиток теоретичних засад та практична реалізація ідеї патронату досягли апогею. На межі ХІХ – ХХ ст. виділились такі напрями наукових розвідок теми: дослідження організації та стану місць позбавлення волі у різних країнах; обґрунтування важливості освітньо-виховного та культурного впливу, тюремної праці на ув'язнених; виокремлення основних закономірностей, етапів, методів та принципів патронажної діяльності; розмежування компетенцій втручання держави, громади, приватних осіб під час роботи зі звільненими. Ці питання досліджували П. Люблінський, Г. Фельдштейн, М. Лучинський, С. Гогель, І. Фойницький, Г. Демченко, О. Тимофеев, Ф. Малінін та інші правознавці, суспільствознавці, педагоги, громадські діячі. Проблем піклування про звільнених із виправно-виховних закладів торкалися П. Решеткін, Е. Альбіцький та О. Ширген, Ф. Савенко, О. Буксгевден, Б. Несслер, О. Коротнев, Д. Дриль, М. Шимановський та інші. Питань патронату звільнених у визначений історичний період торкалися сучасні науковці Л. Беляєва, В. Пальченкова, І. Іваньков та інші.

Метою статті є проаналізувати та узагальнити погляди дослідників другої половини ХІХ – початку ХХ ст. на питання патронату звільнених з пенітенціарних закладів.

Аналіз проблеми патронату у період, що вивчається, відрізнявся ступенем заглиблення у неї відповідно до мети роботи дослідника. Крім того, погляди деяких авторів з часом еволюціонували. Мало значення також те, був дослідник теоретиком чи практиком. Ґрунтовний аналіз теми знаходимо у Ф. Малініна, автора праці «Тюремний патронат», який зокрема приділив увагу вивченню етимології та сутності терміна «патронат», розробив його класифікацію. Він зазначав, що «патронат» – латинське слово, похідне від «pater» – батько та «patronus» – покровитель. Під словом «патронат» малося на увазі будь-яке заступництво взагалі і покровительство слабшому з боку сильнішого в фізичному, моральному або юридичному відношенні зокрема. Відповідно, вважав Ф. Малінін, види й форми патронажної діяльності багатоманітні. Перш за все, патронат може бути державним або приватно-суспільним, світським або церковним, здійснюватися щодо рабів, вільновідпущених (лібертинів), вільних людей тощо. Крім цього, він може торкатися всього (загальний) або лише певної частини населення (спеціальний патронат), наприклад, дітей, жінок, звільнених з тюрем, колишніх повій тощо [6, с. 581].

Однак, зауважував Ф. Малінін, спираючись на працю професора І. Гурлянда «Ідея патронату як ідея внутрішнього управління», патронат як явище, як ідея допомоги більш слабкому з боку сильнішого, зустрічається скрізь, де люди об'єднуються в суспільства. Суспільність являє собою постійний, наполегливий процес пристосування. Подібно до того, як люди пристосовуються до природи, вони пристосовуються і до умов суспільного життя. Питання про необхідність заступництва тих, хто не може пристосуватися, не виникало б взагалі, якби люди були рівними між собою, володіли однакоvim розумом, енергією, силою волі, характером, мали однакову спадковість тощо. Однак це не так, і для більш «слабких» за якимись ознаками природно шукати підтримки у сильніших. Захист слабких з боку сильних і є ідеєю патронату.

Однак це надто широке розуміння цього явища, оскільки під нього можуть підпадати інші форми захисту. Однією з них є, наприклад, самопожертва (альтруїзм – В.С.), сутність якої полягає у відмові від чогось (пожертві) з боку сильнішого на користь слабшого. Іншою такою формою є благодійність: той, хто надає захист, не жертвує собою або тією сукупністю прав і благ, що належать йому. Сильний у цьому випадку, відчуваючи свій зв'язок зі слабшим, начебто «приєднує» останнього до себе, «прикриває» його собою; «слабкий» же під цим прикриттям отримує свого роду посилення, що дає йому змогу впоратися з наслідками своєї слабкості. Патронат же являє собою такий захист слабких з боку сильних, коли перший наближується до тієї сукупності прав та благ, які має захисник, і отримуючи захист, несе зі свого боку певні обов'язки [6, с. 587]. Отже, самопожертва не пов'язана з якимись зобов'язаннями; благодійність передбачає лише моральні зобов'язання отримувача допомоги; нарешті, патронат є наслідком усвідомлення певного зв'язку між захисником та захищеним та пов'язаний як з певним правом на захист, так і з виконанням певних моральних та юридичних зобов'язань за наданий захист [6, с. 689].

Найбільш важко, з точки зору Ф. Малініна, розрізнити два підвиди патронату, а саме, опіку та власне патронат. Вони відрізняються якістю тієї «слабкості», яка викликала до життя саме питання про захист. Під «слабкою» особою автор мав на увазі того, хто через низку різноманітних причин не може так само легко пристосуватися до суспільного життя, як пристосовується більшість, не може повною мірою користуватися результатами суспільного життя. «Слабкість» фізична й економічна може підлягати захисту, базованому на ідеї опіки; «слабкість» юридична підлягає захисту, заснованому на ідеї патронату. При цьому захист, заснований на ідеї опіки, встановлюється добровільною згодою між захисником і об'єктом захисту; заступництво, засноване на ідеї патронату, як правило, встановлюється законом. Звівши разом усі ознаки, Ф. Малінін дав таке визначення поняття «патронат» – це ідея такого захисту, який через ту чи іншу спільність інтересів надається юридично сильним юридично слабкому з метою дати останньому можливість пристосуватися до життя, встановлюється самим законом і визначається сукупністю прав і обов'язків з обох боків. Метою цього захисту є створення умов для всебічного розвитку сил індивіда [6, с. 589].

З точки зору О. Тимофєєва, автора праці «Сучасний устрій в Західній Європі опікунств над звільненими з місць ув'язнення», патронат – необхідне доповнення розумної системи покарання. Метою патронату є попередити можливість рецидиву злочину. Останній є наслідком недовіри до звільненого з боку суспільства: «не кожен магазин чи фабрика прийме звільненого з тюрми, та й товариші-робітники ставляться до нього недружно. З сім'єю відносини арештанта дуже часто зовсім розриваються. Результат такого становища зрозумілий: поневіряючись певний час, витративши зароблені у в'язниці кошти, звільнений повертається на попередній шлях...; здатний до виправлення арештанта перетворюється на рецидивіста» [10, с. 210]. Таким чином, якщо метою тюремного ув'язнення є покарати і примусово пристосувати до умов суспільного життя, то метою патронату є примирити суспільство зі злочинцем та попередити рецидив.

Правознавець С. Гогель не погоджувався з тим, що патронат має бути доповненням тюремної системи, а вважав його «самостійним засобом у боротьбі зі злочинністю, що це саме справа суспільства на протидію діяльності уряду, що виявляється і може виявлятися виключно у репресії» [3, с. 208]. Науковець виділив два види патронату: патронат над тими, хто відбув покарання, та превентивний патронат, сутність якого полягає у попередженні злочину, і зокрема заміні репресивних заходів опікою патронату (патронат над умовно звільненими, виправданими, умовно засудженими) [3, с. 219].

При цьому автор вбачав близькість між патронатом і опікою. «Опіка – поняття дуже широке і дуже давнє; у ньому містяться два елементи: з одного боку, елемент піклування про інтереси опікуваного, момент допомоги, благодійності, а з іншого боку, елемент залежності опікуваного від опікуна, момент певного впливу особистого з боку останнього на першого» [3, с. 204]. Причому цей вплив і є головним у патронаті. Патронат «не може обмежуватися матеріальною стороною справи, оскільки головне його завдання – повернення колишніх злочинців у ряди чесних працівників – вимагає для цього вирішення можливості перемогти природне, існуюче в суспільстві упередження проти особи, яка, по-перше, скоїла злочин, а по-друге, побувала в тюрмі. Для того, щоб перемогти це упередження, товариству патронату доводиться поручитися перед роботодавцями за клієнтів» [3, с. 212]. Однак це неможливо без, насамперед, ретельного ознайомлення з особистістю опікуваного, без певного впливу на нього, керівництва ним як у стінах тюрми, так і одразу після звільнення. С. Гогель бачив близькість між філантропією (не благодійністю, яку автор зводив до матеріальної допомоги) та патронатом, оскільки і філантропія, і патронат базуються на принципі відновлення або підтримки гідності особистості [3, с. 213]. Однак, оскільки патронат має справу з тими, хто дійшов до повної втрати почуття честі та гідності, суспільству варто більш діяльно, ніж в інших напрямках, виявляти свій нагляд, втручання і вплив. Отже, патронат еволюціонував від «скромної ролі необхідного доповнення до каральної системи» до «самостійного органу опіки над злочинними та покинутими елементами», основною метою якого є відродження або підтримка почуття гідності особистості [3, с. 219].

До обов'язків опікуна колишнього ув'язненого, на думку науковця, мають входити поради, нагляд, своєчасне вжиття заходів, що особливо важливо стосовно тих, кому не вистачає твердості характеру, енергії, самостійності. С. Гогель називав цю опіку абсолютно новим інститутом, який «сповіщає та вказує на вже здійснюваний перелом, переверот у справі боротьби із злочинністю, що виявляється у переході від репресії і відплати, здійснюваних органами держави, до превенції та опіки, виконуваних суспільством, суспільними

союзами та їх органами» [3, с. 222]. Більше того, С. Гогель називав «справу патронату такою ж social work» (соціальна робота – В.С.) [3, с. 211], хоча, на жаль, не розвинув цієї думки.

Юрист П. Люблінський також стверджував, що «патронат є не лише додатком пенітенціарної системи, але й, як показує досвід англо-саксонських країн, іноді вдалою її заміною. Значення його постійно прогресує, і не буде перебільшенням бачити у системі опіки, яка швидко розвивається, перші паростки повної перебудови нашого покарання позбавленням волі» [9, с. 96].

Професор І. Фойницький вважав, що не можна вважати закінченою справу тюремного ув'язнення, якщо після виходу з установи звільнений опиниться сам на сам зі своїми проблемами. У цей період і актуалізується питання патронату, який у своєму розвитку пройшов кілька стадій. Найбільш рання полягала у наданні звільненому грошової підтримки. Невдовзі до неї виявилось потрібним додати іншу – пошук звільненому роботи, для чого необхідно було вивчити особу ще в стінах тюрми. Тоді розпочалася стадія візитів членів патронату до тюрми і додалася ще одна функція – моральне виправлення злочинців [11, с. 245].

У праці «Вчення про покарання у зв'язку з тюрмознавством» І. Фойницький зазначав, що підставою для початку патронату є «не факт звільнення з тюрми, а факт розкаяння». Розкриваючи сутність патронату, вчений висунув таку подвійну мету його здійснення: «утримання звільненого від злочину та полегшення йому переходу до чесного життя» [12, с. 491]. Однак першу складову він називав примусовою, другу – опікунською; перша має своїм завданням суспільну безпеку і зосереджується в руках органів влади, друга – особисте благо звільненого та здійснюється приватними членами громадянського суспільства [12, с. 491]. Однак патронат як процес спілкування зі звільненим «завжди був і має залишатися справою приватних зусиль» [12, с. 492], державна ж влада може брати у цьому певну участь. Таким чином, дослідник вважав, що патронат пройшов три стадії розвитку та є спільним завданням держави і суспільства.

Судовий слідчий Є. Баранцевич у праці «Патронат у житті Росії (засоби боротьби зі злочинністю). Реформування й рекласування злочинця за сприяння вільних суспільних сил» писав, що коли «людинолюбна допомога звільненим перестає бути турботою окремих осіб та стає справою спілок та їх організацій, вона більше і більше пронизується усвідомленням державою свого призначення боротьби із злочинністю. Така організована допомога звільненим від ув'язнення з метою боротьби зі злочинністю і дає поняття патронату, яке, за сучасного ладу, все більше стає необхідним доповненням, а частково навіть заміною поняття покарання» [2, с. 11–12].

Юрист М. Ельяшев у праці «Про засоби надання допомоги патронатом» розглядав патронат як складову трудової допомоги: «Патронат перебуває у доволі тісному зв'язку з організацією загальної трудової допомоги, складаючи один з елементів її» [13, с. 63]. До того ж, патронат, на його думку, тісно пов'язаний з громадським призирінням всього населення, примусовим вихованням дітей та боротьбою проти пияцтва, жебрацтва і бродяжництва. При цьому вчений не заперечував, що патронат має також свої особливі, специфічні цілі.

Правознавець Н. Миролубов у праці «Реабілітація як соціально-правовий інститут» відносив патронат до заходів превенції рецидиву. Усі превентивні заходи він поділяв на «заходи попередження первинної злочинності, такі як просвіта, економічне поліпшення, політична рівність, правильне виховання та інші; заходи попередження рецидиву, якими, наприклад, є умовне засудження, умовне звільнення, патронат та інше» [8, с. 69]. Під тюремним патронатом автор розумів «такого роду установу, яка має на меті шляхом певних, систематично організованих дій моралізувати і рекласувати звільнених з тюрми, інакше кажучи, це є покровительство особам, що відбули покарання, з метою підтримки їх на шляху чесного життя» [7, с. 83].

Дуже цінним у цього автора вважаємо визнання педагогічного характеру патронату: «Патронат необхідний і з метою суто педагогічною, тобто з метою поступового привчання звільнених з тюрми до життя на волі», «до користування цією свободою» [7, с. 85]. При цьому, зауважував Н. Миролубов, «лише патронат, побудований за типом добровільної опіки, здатен виступити належним керівником у виконанні цієї мети» [7, с. 85].

Автор праці «Патронат як знаряддя боротьби зі злочинністю» В. Акімов писав: «<...> у патронаті ми зустрічаємося з установою кримінально-соціальною, форми прояву діяльності якої можуть бути доволі різноманітними і до цих пір ще не цілком вивчені... Поняття патронату охоплює собою будинки працелюбства, виправні і виховні заклади для молоді, притулки для безпритульних тощо» [1, с. 78]. Патронат виступає у ролі посередника між суспільством і звільненим, приймаючи під свій захист інтереси другого, тим самим забезпечуючи збереження інтересів першого.

Працівник Головного тюремного управління, тюрмознавець М. Лучинський схилився до думки, що «патронат над звільненими з місць ув'язнення являє собою один із видів суспільної благодійності, яка, своєю чергою, є нічим іншим як наданням організованої матеріальної допомоги з боку суспільних елементів, що мають майновий надлишок, особам, що не мають можливості через ті або інші причини самостійно добувати собі засоби до існування. Основою її служить, по-перше, почуття співчуття, жалю до ближнього, який перебуває в нужденному становищі, впав у лихо та злидні, часто без усіякої зі свого боку провини <...>, і, по-друге, почуття самозбереження матеріально забезпечених членів суспільства, які вбачають явну небезпеку сусідства зі знедоленими й голодними елементами, схильними, за самою природою речей, до всякого роду посягань на права й надбання імуших» [5, с. 1652]. Тобто М. Лучинський прямо ототожнював

благодійність і патронат, підгунтям яких виступало співчуття до ближнього, поєднане із прагненням до самозбереження.

Історик права, професор Київського університету та юридичного факультету у Суботиці Г. Демченко, автор праці «Товариства патронату – їх виникнення і поширення, влаштування і діяльність» під патронатом розумів «своєрідну організацію тюремно-благодійної діяльності, яка має на меті, надаючи матеріальну та моральну підтримку особам, що відбули встановлений судовим вироком термін ув'язнення, полегшувати їм перехід до правильного, чесного трудового життя» [4, с. 2]. Отже, вчений розглядав патронат як різновид благодійності, що полягала у наданні матеріальної та моральної допомоги.

Таким чином, погляди дослідників XIX – початку XX ст. на сутність патронату були неоднозначними. Патронат розглядали як різновид благодійності, філантропії, опіки; ототожнювали або бачили його подібність з іншими формами допомоги. Деякі дослідники заперечували тотожність цих явищ і розглядали патронат як самостійний, унікальний вид відносин між патроном і патронуваним, пов'язаний з наявністю певних прав та обов'язків з обох сторін. Дослідники у цілому сходилися у поглядах на мету патронату – попередження рецидивної злочинності. Хоча досить часто метою патронату також називали полегшення звільненим переходу до чесного трудового життя, відновлення гідності особистості, забезпечення суспільства від злочинних елементів, тощо. Представникам педагогічної науки варто продовжувати вивчення теми з метою розвитку теоретико-методологічних засад поступенітенціарної педагогіки.

Використана література:

1. Акимов В. В. Патронат как орудие борьбы с преступностью / В. В. Акимов // Журнал Юридического общества при Императорском С.-Петербургском университете. – 1896. – № 9 (ноябрь). – С. 75–90.
2. Баранцевич Е. М. Патронат в жизни России (средства борьбы с преступностью). Реформирование и реклассирование преступника при содействии свободных общественных сил / Е. М. Баранцевич. – Томск : Типография приюта и дома трудолюбия, 1914. – 424 с.
3. Гогель С. К. Роль общества в деле борьбы с преступностью / С. К. Гогель. – Спб. : Типография т-ва «Общественная польза», 1906. – 283 с.
4. Демченко Г.В. Общество патроната – их возникновение и распространение, устройство и деятельность / Г. В. Демченко. – Б.М.: Б.и.[1919]. – 23, 19 с.
5. Лучинский Н. Тюремный патронат / Н. Лучинский // Тюремный вестник. –1913. – № 11. – С. 1646–1685.
6. Малинин Ф. Н. Тюремный патронат / Ф. Н. Малинин // Тюремный вестник. – 1905. – № 8. – С. 578–630.
7. Миролюбов Н. И. Реабилитация как специальный правовой институт / Н. И. Миролюбов // Журнал Министерства юстиции. – 1905. – № 2. – С. 81–106.
8. Миролюбов Н.И. Реабилитация как специальный правовой институт / Н.И. Миролюбов // Журнал Министерства юстиции. – 1903. – № 3. – С. 68–92.
9. Соціальна допомога населенню : теорія і практика (на матеріалах науково-публіцистичної літератури Російської імперії XIX – початку XX ст.): Навчальний посібник / Уклад. В. О. Стремєцька. – Миколаїв : Видавництво «Дизайн та поліграфія», 2011. – 284 с.
10. Тимофеев А. Г. Современное устройство в Западной Европе попечительств над освобождаемыми из мест заключения / А. Г. Тимофеев // Тюремный вестник. – 1893. – № 6. – С. 209–239
11. Фойницкий И. Я. На досуге. Сборник юридических статей и исследований с 1870 года. Том 1. / И. Я.Фойницкий. – Спб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1898. – 608 с.
12. Фойницкий И. Я. Учение о наказании в связи с тюремоведением / И. Я. Фойницкий. – Спб. : Типография Министерства путей сообщения (А.Бенке), 1889. – 500 с.
13. Эльяшев М. А. О способах оказания помощи патронатом // Журнал Министерства Юстиции. – 1901. – № 5 (май). – С. 39–81.

References:

1. Akymov V. V. (1896) Patronat kak orudye bor'by s prestupnost'yu [Patronage as a tool for combating crime]. Zhurnal Yurydycheskogo obshchestva pry Ymperatorskom S.-Peterburhskom unyversytete. 1896. № 9 (noyabr'). S. 75–90.
2. Barantsevych E. M. (1914) Patronat v zhyzny Rossyy (sredstva bor'by s prestupnost'yu). Reformyrovanye y reklassyrovanye prestupnyka pry sodeystvyu svobodnykh obshchestvennykh syl [Patronage in the life of Russia (means of combating crime). Reforming and reclamation of a criminal with the assistance of free public forces]. Tomsk: Typohrafyya pryuuta y doma trudolyubyaya. 424 s.
3. Hohel' S. K. (1906) Rol' obshchestva v dele bor'by s prestupnost'yu [The role of society in combating crime]. Spb.: Typohrafyya t-va "Obshchestvennaya pol'za". 283 s.
4. Demchenko H.V. (1919) Obshchestva patronata – ykh voznyknovenye y rasprostraneniye, ustroystvo y deyatel'nost' [Patronage associations - their emergence and distribution, organization and activities]. B.M.: B.y.[1919]. – 23, 19 s.
5. Luchynskyy N. (1913) Tyuremniy patronat [Prison patronage]. Tyuremniy vestnyk. 1913. № 11. S. 1646–1685.
6. Malynyn F. N. (1905) Tyuremniy patronat [Prison patronage]. Tyuremniy vestnyk. 1905. № 8. S. 578–630.
7. Myrolyubov N. Y. (1905) Reabylytatsyya kak spetsyal'niy pravovoy ynstitut [Rehabilitation as a special legal institution]. Zhurnal Mynysterstva yustytsyy. 1905. № 2. S. 81–106.
8. Myrolyubov N. Y. (1903) Reabylytatsyya kak spetsyal'niy pravovoy ynstitut [Rehabilitation as a special legal institution]. Zhurnal Mynysterstva yustytsyy. 1903. №3. S. 68–92.
9. Sotsial'na dopomoha naselennyyu : teoriya i praktyka (na materialakh naukovo-publitsystichnoyi literatury Rosiys'koyi imperiyi XIX – pochatku XX st.): Navchal'nyy posibnyk / Uklad. V. O. Stremets'ka (2011) [Social Assistance to the Population: Theory XIX – pochatku XX st.): Navchal'nyy posibnyk / Uklad. V. O. Stremets'ka (2011) [Social Assistance to the Population: Theory

- and Practice (on the materials of the scientific-journalistic literature of the Russian Empire of the 19th and early 20th centuries)]. – Mykolayiv : Vydavnytstvo “Dyzayn ta polihrafiya”. 284 s.
10. Тумофеев А. Н. (1893) Современное устройство в Западной Европе попечител'ств над освобожденными из мест заключения [The modern construction in Western Europe of guardianship over people released from prisons]. Тюремный вестник. 1893. № 6. С. 209–239.
 11. Фоынтыкый Y. Ya. (1898) На досуге. Сборник юридический статей и исследований с 1870 года. Т. 1. [At leisure. Collection of legal articles and studies since 1870]. Spb. : Типография М. М. Стасюлевича. 608 s.
 12. Фоынтыкый Y. Ya. (1889) Учение о наказании в связи с тюремным содержанием [The doctrine of punishment in connection with prison studies]. Spb. : Типография Мунистерства путей сообщения (А. Бенке). 500 s.
 13. Ел'яшев М. А. (1901) О способах оказания помощи патронатом [About ways of rendering assistance by patronage]. Журнал Мунистерства Юстиции. 1901. № 5 (май). С. 39–81.

Стремечкая В. А. Исследование сущности патроната освобожденных из пенитенциарных учреждений в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века

Актуальность вопросов, связанных с патронатом освобожденных из пенитенциарных заведений, обусловлена высоким уровнем рецидивной преступности, наличием различных препятствий на пути реабилитации бывших осужденных, необходимостью создания единого концептуального начала патроната и его педагогизации. В статье проанализированы взгляды исследователей второй половины XIX – начала XX в. на вопрос патроната освобожденных из пенитенциарных учреждений. По мнению автора, именно в тот период развитие теоретических основ и практическая реализация идеи патроната достигли апогея. Ученые, практические деятели того периода рассматривали сущность патроната, взаимоотношения государства и общества в процессе его организации. Исследователи в целом сходились во взглядах на цель патроната – предупреждение рецидивной преступности. Существенно отличались мнения относительно характера патроната: его рассматривали как разновидность благотворительности, филантропии, опеки, составляющую трудовой помощи, продолжение тюремной системы, абсолютно самостоятельный процесс.

Ключевые слова: патронат, пенитенциарное заведение, освобожденный из пенитенциарного заведения, профилактика, рецидив, преступность, опека, филантропия, благотворительность.

Stremetska V. O. Investigation of the essence of patronage of people released from penitentiary institutions in the Russian Empire in the second half of the XIX – early XX centuries

The urgency of issues related to the patronage of prisoners released from penitentiary institutions is due to the high level of recidivism, the presence of various obstacles to the rehabilitation of former convicts, the need to create a single conceptual base of patronage and its pedagogy. The article analyzes the views of researchers of the second half of the XIX – early XX centuries on the question of patronage of former prisoners. To the author's opinion, the development of theoretical foundations and the practical implementation of the patronage idea reached their highest point that time. Scientists, practitioners of that period considered the essence of patronage, the relationship between the state and society in the process of its organization. Researchers generally agreed on the goal of patronage – the prevention of recidivism. Opinions differed significantly during regarding the nature of the patronage: it was seen as a kind of charity, philanthropy, guardianship, the component of labor aid, the continuation of the prison system, as an absolute independent process.

Key words: patronage, penitentiary institution, people released from penitentiary institution, prevention, relapse, crime, custody, philanthropy, charity.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США

У статті розглядаються деякі актуальні аспекти інклюзивної освіти, що стосуються теоретичного визначення ключових понять (інклюзія, інтеграція, сегрегація), порівняльного аналізу медичної та соціальної моделі інвалідності як факторів, що визначають освітню парадигму та сприйняття людей із інвалідністю в суспільстві, а також питання практичного застосування американського досвіду організації інклюзивних класів. Автор аналізує напрацювання загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів штату Мінесота, де з 29 квітня до 8 червня 2017 р. збирались емпіричні дані, систематизовані в цій статті. Також подано стислий опис трьох основних сфер, що визначають інклюзивну освіту в США й описано деякі методи практичної організації залучення учнів із інвалідністю до навчального процесу та спільної життєдіяльності з іншими членами громади.

Ключові слова: інклюзивна освіта, учні з інвалідністю, США, Україна.

Після прийняття Верховною Радою України 5 вересня 2017 року оновленого закону про освіту великої актуальності набули питання, пов'язані з організацією інклюзивної освіти в системі загальноосвітніх навчальних закладів України та наданням доступу до навчання за місцем проживання дітям із особливими освітніми потребами, більшість з яких є особами з інвалідністю.

Попри те, що в українській науковій літературі інклюзивна модель освіти описувалась і детально аналізувалася багатьма дослідниками (А. А. Колупаєва, Е. А. Данілявічуте, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, Т. В. Сак, В. М. Синьов, Н. З. Софій, О. М. Таранченко, А. Г. Шевцов та багато інших), попри те, що в сучасному інформаційному просторі постійно з'являються нові інструктивно-методичні матеріали стосовно практичної організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх установах, проблема доступу осіб з інвалідністю до якісних освітніх послуг за місцем проживання й досі є надзвичайно актуальною і мало розробленою з науково-теоретичної та практико-технологічної точок зору.

Тому метою цієї статті є теоретичний аналіз досвіду Сполучених Штатів Америки в упровадженні інклюзивної моделі освіти стосовно його можливої адаптації до українських реалій.

У дослідженні було використано теоретичні й емпіричні методи: зіставно-протиставний аналіз педагогічного досвіду України та США, перегляд психолого-педагогічної документації та спостереження освітніх процесів у загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладах штату Мінесота (США), узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури.

Розглядаючи певні поняття, необхідно розуміти їх сутність. Слово «інклюзія» (лат. Inclusion) українською перекладається як залучення. Вітчизняні науковці розуміють освітню інклюзію як процес залучення всіх категорій учнів до єдиного навчально-виховного простору. Звідси й походить прагнення вітчизняних чиновників від освіти якомога швидше перевести всіх дітей із інвалідністю до загальноосвітніх навчальних закладів.

Західноєвропейські ж і північноамериканські дослідники схильні вважати, що простого перебування різних за здібностями та станом здоров'я дітей у одному місці недостатньо, й інклюзивною називають таку освіту, коли всі діти навчаються, відпочивають, грають разом, активно спілкуються одне з одним і не звертають уваги на індивідуальні особливості, наприклад, колір шкіри, мову спілкування, релігійну приналежність, інвалідність тощо. Це визначення є дуже близьким до українського поняття «інтеграція» (лат. Integratio – об'єднання, відновлення функціональності), що передбачає спільну корисну діяльність на благо всіх учасників.

Тут-таки варто зазначити, що інтеграція людей із інвалідністю в суспільстві завжди була і є однією з найважливіших цілей вітчизняної спеціальної (корекційної) педагогіки. Саме тому в розкладі спеціалізованих навчальних закладів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку завжди наявні корекційно-розвиткові заняття, спрямовані на подолання негативних наслідків інвалідності.

Проте такий підхід до освіти дітей із інвалідністю у «розвинених» країнах нині називають «медичним», на протипагу якому в сучасному світі вже кілька десятиліть існує «соціальна модель інвалідності», що заперечує корекцію індивідуального розвитку особистості як глибоко дискримінативну, натомість, передбачає необхідність зміни фізичного та соціального оточення, недосконалість якого і спричиняє неповносправність особистості. Наприклад, людина на візку не почуватиметься «інвалідом», якщо всі приміщення відповідатимуть нормам універсального дизайну (матимуть пандуси, ліфти, широкі двері тощо), незряча людина не потребуватиме допомоги зрячих, якщо зможе отримати інформацію в зручному для неї форматі (шрифт Брайля, електронний текст) і матиме технічні засоби (персональний комп'ютер із відповідним програмним забезпеченням, озвучені побутові прилади, тростину для орієнтування на вулиці тощо) [1].

Тому в сучасному світі інклюзію дуже часто протиставляють сегрегації. Сегрегацією (від лат. Segregation – відокремлення) зазвичай називають ситуацію, коли люди з інвалідністю є відокремленими від суспільства: навчаються в інтернатах, живуть у спеціальних (закритих) закладах, спілкуються тільки з вузьким колом

подібних до себе самих і фахівців (опікунів/родичів). Через сегрегацію окремих категорій населення пройшли всі держави, але найбільшого розмаху вона досягла в СРСР та фашистській Німеччині, де осіб із деякими видами інвалідності піддавали примусовій стерилізації та навіть знищували фізично. Ось чому це поняття використовується у вкрай негативному сенсі [1].

Інклюзія у сенсі залучення до спільної діяльності охоплює всі сфери людського життя: освіту, роботу, дозвілля, соціалізацію, економічну діяльність тощо. Тому, крім розвитку інклюзивної освіти, уряд України мусить забезпечити й соціальну, економічну, політичну, рекреаційну інклюзію, щоб люди з інвалідністю почувалися залученими до всіх сфер життєдіяльності суспільства. Але це означає, що міста та села мусять бути архітектурно доступними для всіх категорій громадян (із порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, розладами уваги, пам'яті й інтелекту, емоційно-вольової сфери тощо), що транспорт, магазини, кав'ярні, театри, музеї, стадіони, поліклініки, школи й університети мають відповідати вимогам універсального дизайну, тобто, бути пристосованими до потреб кожної людини (мами з немовлятами, пенсіонера, особи з топографічним кретинізмом тощо). Однак в Україні й досі людям із інвалідністю через відсутність пандусів, ліфтів, озвучених світлофорів важко, а іноді взагалі неможливо навіть потрапити туди, де інші громадяни зазвичай проводять час.

У цьому контексті важливим є знайомство з досвідом інших країн, зокрема тих, що вже досягли значних успіхів у сфері залучення всіх категорій громадян до спільної життєдіяльності й створили більш-менш інклюзивні суспільства.

Одними з перших у світі Сполучені Штати Америки прийняли антидискримінаційне законодавство (26 липня 1990 р.), що забороняє будь-яку дискримінацію осіб із інвалідністю та забезпечує право рівного доступу до освіти, працевлаштування, транспорту, відпочинку та сфери послуг усім громадянам, не залежно від неповносправності, расової, релігійної, сексуальної, гендерної приналежності. Хоча до Конвенції ООН «Про права людей із інвалідністю», прийнятої в 2006 р. і ратифікованої Україною в 2009 році, США так і не приєдналися, це зовсім не заважає цій державі вважатися дуже інклюзивною та навіть передовою в плані залучення людей із інвалідністю до всіх сфер суспільного життя.

До 20-річного ювілею антидискримінаційного законодавства (Americans with Disabilities Act – скорочено ADA) американський уряд профінансував програму міжнародного стажування (ADA Anniversary Fellowship Program), в якій узяли участь представники Вірменії, Індії, Казахстану й України. По сім учасників від кожної країни протягом шести тижнів наприкінці весни переймали американський досвід інклюзивної освіти в Міннесоті й Аризоні, а потім звітували про результати стажування перед Державним департаментом США у Вашингтоні та ділилися планами на впровадження інклюзії в своїх країнах.

Упродовж місяця походивши на уроки до загальноосвітніх і спеціальних шкіл, поспілкувавшись із дітьми, батьками та вчителями, поговоривши з представниками департаментів освіти та соціального захисту, взявши участь у місцевих спортивних і мистецьких заходах, ми на власні очі побачили, як функціонує система залучення дітей із інвалідністю до освіти, розваг і спорту, працевлаштування та відпочинку.

Виявилось, що в США немає державного стандарту шкільної освіти, тому навчання та виховання здійснюється з опорою на «Індивідуальну програму», що розробляється колом зацікавлених осіб (вчителями, психологами, спеціальними педагогами, громадськими активістами, батьками й самими дітьми). Індивідуальна програма переглядається не рідше двох разів на рік і визначає кількість годин вивчення кожного предмета (або вилучення окремих дисциплін із навчального плану дитини), спеціального педагогічного супроводу, роботи з психологом тощо. Це дозволяє зробити навчання максимально зорієнтованим на дитину та врахувати її індивідуальні можливості. Щоправда, є й мінуси. Учитель, який «іде за дитиною», а не «підтягує» її до необхідного рівня, й не відповідає за якість знань, умінь і навичок своїх учнів. Як наслідок, лише трохи більше 20% випускників шкіл продовжують навчання в університетах, а молодь із інвалідністю, що виявляє бажання вступити до ВНЗ чи працевлаштуватися, стикається з труднощами, які перебороти буває дуже важко.

В Україні ж навчання є стандартизованим, і випускники, особливо ті, що закінчують спеціалізовані школи, як правило, мають достатній для вступу в університети рівень знань. До слова, в США, як і в Україні, відсоток випускників спецшкіл, які продовжують освіту в ВНЗ, є значно більшим, ніж серед тих, хто закінчив інклюзивні школи. Старшокласники за власним бажанням можуть навчатися в школі-інтернаті й відвідувати окремі предмети в загальноосвітній школі.

У США інклюзивна освіта означає, що учні з інвалідністю навчаються в тих самих освітніх установах, що і їхні брати, сестри, сусіди; їм надається необхідний супровід для успішного навчання у групі чи класі, що відповідають їхньому віку, протягом усього чи частини навчального дня; в освітній установі створюються такі умови, в яких діти з інвалідністю почувуються потрібними та бажаними членами колективу.

Метою інклюзивної освіти в американському розумінні є підготовка учнів із інвалідністю до повноцінної та продуктивної життєдіяльності в освітній установі та громаді. Це досягається шляхом:

- Вироблення в учнів із інвалідністю знань, умінь і навичок, що дадуть їм більшої самостійності й незалежності в житті.
- Забезпечення можливостей спілкування та вільного вибору.
- Надання супроводу в побудові дружніх стосунків із іншими учнями [3, с. 22].

Організація психолого-педагогічного супроводу учнів із інвалідністю в освітніх установах США відбувається у трьох основних сферах:

- участь у щоденній діяльності та переключення між її видами;
- вироблення академічних і функціональних компетенцій;
- організація інтеракції з іншими учнями [2, с. 45].

У загальноосвітніх школах на уроці та в позаурочний час учні зазвичай щоденно виконують цілу низку тих самих дій загального характеру. Наприклад, всі учні збирають матеріал перш ніж розпочати виконувати завдання, користуються навчальними матеріалами, дотримуються шкільних правил тощо. Крім цього, діти мусять володіти здібностями до переключення між різними видами діяльності: навчальною, фізичною, рекреаційною тощо. Наприклад, усі учні мусять орієнтуватися в класній кімнаті та шкільних приміщеннях, пересуватися територією освітньої установи, орієнтуватися в інфраструктурі свого району, користуватися ліфтом, їдальнею, туалетом тощо. Шляхом підвищення рівня індивідуальної мобільності учнів із інвалідністю забезпечується їхня участь у загальній діяльності класу та громади, виробляються необхідні для навчання та майбутньої самостійної життєдіяльності вміння та навички.

Вироблення в учнів із інвалідністю академічних компетентностей передбачає передовсім виховання у них конкретних знань, умінь і навичок із загальноосвітніх дисциплін (математики, читання, письма, біології, фізики тощо). Вироблення ж функціональних компетенцій полягає у розвитку в учнів із інвалідністю таких умінь і навичок, які допоможуть їм у щоденному самостійному житті (в ситуаціях спілкування поза класом: самообслуговуванні, організації власного побуту й дозвілля, веденні фінансів, виробленні розпорядку дня тощо). Для одних учнів на першому місці будуть академічні цілі, для інших – функціональні (корекційні), але в більшості випадків увага зосереджується на обох цих складових. Найліпше функціональні вміння та навички формувати під час виконання щоденних рутинних процедур. Наприклад, у роздягальні учень практикує навички самостійного одягання та роздягання, у шкільній їдальні, купуючи їжу, вчиться розраховувати свій бюджет [2, с. 78].

Оволодіння вміннями ефективною інтеракції (спілкування та взаємодії) з однолітками та дорослими є критично важливим для учнів із інвалідністю. Вони мають навчитися правильно звертатися по допомогу, ділитись ідеями, відповідати на запитання і просто брати участь у розмові. Саме через інтеракцію з однокласниками учні з інвалідністю оволодівають уміннями оцінювати ситуацію спілкування й адекватно в ній поводитися. Тільки в результаті інтеракції вони можуть навчитися товаришувати, що є необхідною складовою життя кожної людини. Окрім того, саме у процесі інтеракції з іншими людьми під час виконання щоденних рутинних дій і навчальних ситуацій учні з інвалідністю отримують можливість самостійного розв'язання проблем і здійснення вибору. Тому організація спілкування є дуже важливою складовою інклюзивної освіти, і фокус на ній зберігається впродовж усього навчального дня. Та спілкуватись і комунікувати можна

по-різному. Наприклад, для учнів із інвалідністю комунікативним актом вважається і показ картинки, що позначає вибір дитиною навчального завдання, і встановлення зорового контакту з кимось із однокласників перед початком уроку, що символізуватиме привітання, і безпосередня участь у груповій або парній роботі шляхом висловлення власної думки [2, с. 78].

Для забезпечення такого суто індивідуалізованого підходу в освітній інклюзії у США на кожну дитину з інвалідністю щороку виділяються кошти, що мають повністю покрити витрати на її навчання. Мається на увазі облаштування пандусів, ліфтів, доступних туалетів, спортзалу, басейну, їдальні, встановлення адаптованих меблів і спеціального освітлення, придбання додаткового обладнання (збільшувальних пристроїв,

міні-друкарні шрифтом Брайля, акустичних пристроїв тощо). Кожен навчальний заклад, де навчається хоч одна дитина з емоційними чи поведінковими розладами або порушеннями аутистичного спектру, мусять мати спеціальну кімнату, обладнану всім необхідним для релаксації та відпочинку таких учнів. На кожних двох дітей із інвалідністю виділяється по одному спеціальному педагогу, котрий супроводжує своїх підопічних упродовж усього навчального дня. Без цього школа інклюзивною не вважається.

Ці норми є обов'язковими до виконання, і їх недотримання карається законом. Окрім того, гроші «ходять» за дитиною й уся спеціалізована техніка та підручники придбаються для кожного учня окремо, виходячи з його індивідуальних потреб і можливостей. Тож, виходить, що фінансування справжньої інклюзії є дуже дорогим задоволенням, і, до речі, далеко не всі загальноосвітні школи США можуть його собі дозволити.

Проте, будучи високо розвиненою й економічно стабільною державою, США не бажають відмовлятися від спецшкіл для дітей із інвалідністю, реабілітаційних центрів і центрів денного перебування. Американська система освіти ґрунтується на принципі надання вибору та створення варіативних можливостей розвитку особистості. Тому в цій країні освітня інклюзія аж ніяк не передбачає закриття спецшкіл, що, на нашу думку, є цілком правильним підходом, адже велика кількість дітей зі складними порушеннями, котрі на початку життя потребують стороннього догляду та спеціалізованої допомоги, в умовах інклюзивної школи не можуть розкрити свого потенціалу, розвинути таланти, досягти хоч якихось успіхів.

Отже, підсумовуючи викладене, можемо зробити висновок, що інклюзивна модель освіти передбачає передовсім варіативність освітніх послуг, що їхні родини обирають самостійно та виходячи з індивідуальних особливостей і потреб дитини, а також суто індивідуалізований підхід в організації навчально-вихов-

ного процесу, коли кожен учень із особливими освітніми потребами забезпечується всіма необхідними йому видами архітектурних, технічних, психолого-педагогічних пристосувань, які зроблять його перебування в освітній установі комфортним і максимально корисним для особистісного розвитку та підготовки до майбутньої самостійної життєдіяльності. Такий підхід до надання освітніх послуг є дуже виваженим, дорогим (з економічної точки зору) та не передбачає закриття спеціальних навчальних закладів для дітей із інвалідністю, система яких успішно функціонує в Україні, як і в усьому світі. Американський досвід упровадження інклюзивної системи освіти дозволяє стверджувати, що освітня інклюзія є лише однією з багатьох складових залучення людей із інвалідністю до спільної життєдіяльності з іншими громадянами держави, і мусить супроводжуватися глибинними змінами суспільної свідомості, передовсім соціальної перцепції інвалідності як «інакшості», а не як «неповносправності».

Використана література:

1. Байда Л. Ю. Інвалідність та суспільство: [навч.-метод. посіб.] / [Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров та ін.] ; за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. – Київ, 2012. – 216 с.
2. Ghere G., J. York-Barr, and J. Sommerness (2002) Supporting Students with Disabilities in Inclusive Schools: A Curriculum for Job-Embedded Paraprofessional. Institute on Community Integration and Department of Educational Policy and Administration. Minneapolis. University of Minnesota. – 104 p.
3. Rainforth, B. & York-Barr, J. (1997) Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services. Baltimore: Paul H. Brookes.

References:

1. Baida L. Yu. Invalidnist ta suspilstvo:[navch.-metod. posib.] / L. Yu. Baida, O. V. Krasjukova-Enns, S. Yu. Burov ta in. / Za zah. red. L. Yu. Baidy, O. V. Krasjukovoi-Enns. – Kyiv, 2012. – 216 s.
2. Ghere G., J. York-Barr, and J. Sommerness (2002) Supporting Students with Disabilities in Inclusive Schools: A Curriculum for Job-Embedded Paraprofessional. Institute on Community Integration and Department of Educational Policy and Administration. Minneapolis. University of Minnesota. 104 p.
3. Rainforth, B. & York-Barr, J. (1997) Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services. Baltimore: Paul H. Brookes.

Тельна О. А. Теоретические аспекты организации инклюзивного образования: опыт США

В статье рассматриваются актуальные аспекты инклюзивного образования, касающиеся определения ключевых понятий (инклюзия, интеграция, сегрегация), сравнительного анализа медицинской и социальной моделей инвалидности как факторов, определяющих образовательную парадигму и восприятие людей с инвалидностью в обществе, а также вопросов практического использования американского опыта организации инклюзивных классов. Автор анализирует наработки общеобразовательных и специальных учебных заведений штата Миннесота, где с 29 апреля до 8 июня 2017 г. были собраны эмпирические данные, систематизированные в исследовании. Также подается краткое описание трех основных сфер, определяющих инклюзивное образование в США и описаны некоторые методы практической организации вовлечения учеников с инвалидностью в учебный процесс и совместную жизнедеятельность с остальными членами общества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ученики с инвалидностью, США, Украина.

Telna O. A. Theoretical aspect of inclusive education and its implementation: the U.S. experience

The article explores some theoretical aspects of inclusive education and its implementation at the school level. The author gives the definitions for inclusion, integration and segregation as historical concepts of education and perception of persons with disabilities; compares the medical and social models of disability as essential factors for educational inclusion; describes the U.S. approaches in inclusive education for students with disabilities as well as the practical ways for their implementation at the school level. The author's focus is on the comparative analysis of Ukrainian and American educational systems, and claims are evidenced by theoretical and empirical data, that had been obtained during the ADA Anniversary Scholarship Program on Inclusive Education (29 Apr. – 8 Jun. 2017) in Minneapolis and St. Paul's educational settings.

Key words: inclusive education, students with disabilities, US, Ukraine.

СТРАТЕГІЇ, ТЕХНІКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті схарактеризовано іміджеві стратегії, техніки та технології, запозичені з різних галузей та адаптовані до педагогічного іміджотворення; обґрунтовано доцільність їх застосування для конструювання позитивного професійного іміджу вчителя іноземних мов. Наголошено на ефективності застосування у процесі іміджотворення вчителя іноземних мов стратегій «універсального іміджу», «цільового іміджу», «креативного вибуху». Корисним визнано використання таких технік, як створення яскравого і впізнаваного образу, формування позитивного ставлення, піднесення іміджу; компенсаторної, експривіаційної, пролонгованої, корекційної, еkleктивної технологій, а також окремих технологій побудови політичного іміджу, адаптованих до сфери педагогічної діяльності.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, учитель іноземних мов, стратегія створення іміджу, технологія конструювання іміджу, техніка побудови іміджу.

В умовах конкуренції імідж виступає ідентифікатором вибору товарів і послуг. Позитивний імідж також є головним критерієм не лише особистісної, а й професійної успішності людини. Саме тому актуалізується проблема створення позитивного іміджу фахівця, професіонала своєї справи, що дедалі стає необхідним атрибутом соціально-професійних відносин.

Загальноновизнаним є факт, що на сприйняття й оцінювання фахівця будь-якої сфери діяльності та вироблення ставлення до нього значною мірою впливають так звані ефекти соціальної перцепції. Найбільш поширеними серед них є феномен логічної помилки, ефекти ореолу, пріоритету, новизни, первинності, поблагливіості. Виникають вони як результат приписування чи поширення оцінного враження на сприйняття дій, вчинків, особистісних рис іншої людини за дефіциту часу і джерел інформації. В їх основі лежать механізми ідентифікації, емпатії, еґоцентризму, рефлексії, стереотипізації, каузальної атрибуції тощо, які часто забезпечують викривлене сприйняття та неадекватну чи упереджену оцінку особистості фахівця оточенням, що своєю чергою може стати перешкодою для створення його позитивного професійного іміджу. Як влучно зазначає професор Гарвардської школи бізнесу Лора Морган Робертс, «якщо ви не керуєте своїм професійним іміджем, інші зроблять це за вас. Люди постійно стежать за вашою поведінкою та створюють власні теорії про вашу компетентність, характер та здібності, які швидко поширюються», – говорить вона. Тому доцільно проявити ініціативу у формуванні теорій оточуючих про те, хто ти є насправді, чого ти можеш досягти» [7]. З огляду на це, професіонал будь-якої галузі, зокрема і вчитель іноземних мов, має свідомо підходити до процесу професійного іміджотворення, обираючи найоптимальніші шляхи конструювання власного позитивного іміджу.

Варто зазначити, що проблема формування іміджу педагога знайшла відображення у працях Н. Антонової, О. Бекетової, Г. Бриль, Т. Бусигіної, Н. Гайдук, М. Єлагіна, В. Ісаченко, А. Калюжного, О. Камишевої, Л. Качалової, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Т. Кулакової, І. Ніколаеску, С. Попиченко, І. Размолодчикової, Л. Семенової, М. Сперанської-Скарги, М. Субочевої, Н. Тарасенко, В. Черепанової, Є. Яковлевої та ін. Розробленню практичного інструментарію іміджотворення присвячено роботи Н. Барної, П. Берд, А. Бірюкової, Л. Браун, Ф. Джефкінс, О. Змановської, І. Казаченко, О. Сухіної, І. Федорова, І. Черемушнікової та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що, незважаючи на досить вагомий результат наукових пошуків, практичні аспекти формування позитивного професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах не були предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає у характеристиці іміджотворчих стратегій, технік та технологій, а також з'ясуванні доцільності їх застосування для формування позитивного професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Цілком погоджуємось з думкою Н. Дрозденко, В. Дрозденко про те, що формування професійного іміджу вчителя доцільно починати під час навчання у вищому навчальному закладі, де «закладаються перші паростки майбутнього професіонала, де здійснюється формування майстра своєї справи та його іміджу, який в подальшому відточується, кристалізується у системі післядипломної професійної освіти, де вчитель розкриває всі свої здібності шляхом постійного вдосконалення свого професійного досвіду» [3, с. 114].

Зазначимо, що серед знань, якими має оволодіти майбутній учитель іноземних мов у процесі професійної підготовки визначено знання внутрішніх та зовнішніх механізмів іміджотворчої діяльності; ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу. Практичною підготовкою передбачено опанування ним базовими стратегіями, технологіями та спеціальними техніками іміджотворення. Отже, схарактеризуємо більш детально іміджотворчі стратегії.

Російська дослідниця філософських проблем іміджу та іміджотворення І. Черемушнікова [6, с. 95] виокремлює такі стратегії його конструювання: маніпуляційну (суб'єктно-об'єктну), яка є широко використовуваною в політичній практиці, та частково маніпуляційну (суб'єкт-суб'єктну), що застосовується переважним

чином у професійній та повсякденній взаємодії. Відмінність між ними полягає як у кількості маніпуляцій, що застосовуються, так і у меті та механізмах створення іміджу.

Так, перша стратегія, яка передбачає високий ступінь маніпулювання, спрямована на формування іміджу-міфу, або фантома, який, як правило, кардинально відрізняється від його носія. Суб'єкт іміджу або його іміджмейкер використовують різноманітні канали комунікації, на основі яких можливим стає створення у реципієнтів (найчастіше ними є виборці) необхідного образу. Означений спосіб іміджотворення не передбачає жодних змін у особистості носія іміджу, а змінює тільки уявлення про нього шляхом використання політичних, виборчих PR-технологій (реклами, публікацій у ЗМІ тощо). На нашу думку застосування маніпуляційної стратегії в педагогічному іміджотворенні не є доцільним, оскільки всі недоліки педагога швидко виявляться у процесі безпосереднього контакту з ним, і таким чином дискредитують його як фахівця.

Друга, частково маніпуляційна стратегія, характеризується значно меншою кількістю маніпуляцій, оскільки спрямована на сприйняття носія іміджу через безпосереднє спілкування з ним. Тому вона передбачає реальні зміни у зовнішньому вигляді, вербальній і невербальній поведінці конкретної особи. Зазначимо, що використання зазначеної стратегії в створенні професійного іміджу вчителя, зокрема й іноземних мов, є виправданим на початковому етапі професійної діяльності у безпосередній взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами, керівництвом закладу, оскільки на основі сприйняття ззовні привабливого, ввічливого і врівноваженого педагога виробляється позитивна оцінка його як професіонала. Проте в подальшому професійний імідж потребуватиме підкріплення конкретними діями, а також подоланням певних негативних проявів особистісних якостей (непевненість у собі, нещирість, невміння зрозуміти іншого тощо).

Дослідниця проблем особистісного іміджотворення О. Змановська [4] виокремлює три основні стратегії управління іміджем: стратегія універсального іміджу (сформованого на основі соціальних стереотипів), стратегія цільового іміджу (орієнтованого на конкретну аудиторію) та стратегія «креативного вибуху» («розрив звичних стереотипів»).

Стратегія універсального іміджу полягає в створенні образу, зорієнтованого на різні соціальні групи, метою якого є досягнення його носієм популярності й визнання. Реалізується означена стратегія через максимальне втілення в образі загальнолюдських цінностей (здоров'я, любов, сімейність тощо) та позитивних особистісних якостей (гуманізм, доброзичливість, моральність, працьовитість, чесність, патріотизм тощо). Науковець наголошує, що задля завоювання загального авторитету носій іміджу має не лише пропагувати загальнолюдські цінності, а й щиро поділяти їх та спиратися на них у власній поведінці. На наш погляд, ця стратегія є цілком правомірною і доцільною для створення професійного іміджу вчителя іноземних мов, оскільки, сприймаючи конкретного педагога, учні, їхні батьки, колеги намагаються порівнювати його із загальноприйнятим соціальним стереотипом працівника освітньої галузі, який має нести «світле, добре, розумне» й усіяло втілювати його у своїх помислах і вчинках.

Стратегія цільового іміджу полягає в конструюванні публічного образу, орієнтованого на конкретну аудиторію. Тобто в побудові такого іміджу важливо не стільки «сподобатися всім», скільки зуміти відповідати очікуванням і запитам певної соціальної групи. Отже, ця стратегія передбачає цілеспрямовану діяльність, успіх якої залежить від того, наскільки носій іміджу розуміє очікування своєї цільової аудиторії і відповідає її потребам. Створюючи і репрезентуючи власний образ педагог має враховувати особливості, можливості, потреби і інтереси учнів, запити їхніх батьків, вимоги колег і керівництва тощо. Наприклад, для учнів бути доброю мамою, яка їх любить, все знає, все вміє і здатна завжди прийти на допомогу; для батьків – бути радником у питаннях розвитку і виховання їхньої дитини; для колег – компетентним фахівцем, до якого можна звернутись за порадою; для керівництва – професіоналом-педагогом, який знає свою справу, якісно виконує професійні обов'язки.

Стратегія «креативного вибуху», запропонована О. Змановською, пов'язана із прагненням людини самореалізуватися в певній сфері життєдіяльності шляхом побудови й репрезентації оригінального іміджу, що різко вирізняється на тлі інших звичних образів. Такий шлях вважається кращим способом повернути до себе увагу, врзатися в пам'ять через спростування певних правил і законів і запам'ятатися надовго. Застосування такої стратегії у створенні професійного іміджу вчителя іноземних мов, на наш погляд, є доцільним. Оригінальний імідж є схвальним у світлі сучасних реформ у галузі освіти, метою яких є розірвати звичні уявлення і стереотипи щодо професії вчителя та його діяльності, утвердження його гідного статусу в суспільстві тощо. Педагога Нової української школи має вирізняти інноваційний характер мислення, вміння використовувати нові методи і форми роботи, які деякою мірою можуть навіть суперечити загальноприйнятим ідеям щодо виховання і розвитку дітей. Це зацікавлює споживачів освітніх послуг, керівництво, педагогічну і суспільну громадськість. З іншого боку, оригінальний імідж може викликати амбівалентні відчуття і навіть неприйняття і спротив, оскільки завжди є певна категорія людей, які неохоче сприймають нове й поволі змінюють свої погляди. Це, зрозуміло, не сприятиме утвердженню позитивного професійного іміджу фахівця, а сприйматиметься швидше як спроба виділитися серед інших. Унаслідок цього такий вчитель може набути статусу білої ворони. У такому разі носієві іміджу варто мати достатньо мужності та терпіння для того, щоб довести своє право на визнання.

Поряд з іміджотворчими стратегіями вчені виокремлюють часткові техніки та технології, спрямовані на побудову позитивного іміджу.

Так дослідниця Н. Барна [1, с. 154] структурує техніки побудови ефективного іміджу трьома групами: техніка створення яскравого і впізнаваного образу, техніка формування позитивного ставлення, техніка піднесення іміджу, або посилення значущості образу. На її думку, основна мета використання техніки створення яскравого і впізнаваного образу полягає в тому, щоб привернути увагу до носія іміджу, зробити його таким, щоб його запам'ятали і впізнавали. Реалізується вона шляхом вибору відповідного імені, типізації, стилізації, використання іміджевої символіки, міфологізації образу, епатажу й сексуалізації. Техніка формування позитивного ставлення передбачає посилення зовнішньої привабливості, позитивний настрій, створення бездоганної репутації, позитивні посилання іншим людям, особисту участь, дистанціювання від негативних символів. Щодо техніки піднесення іміджу, то вона реалізовується через долучення до соціальних цінностей, нарощування фізичної сили, витривалості, розвиток впевненості й внутрішньої енергії, особистий внесок, покладення на себе зобов'язань у вирішенні актуальних соціальних завдань, приєднання до загальноприйнятих авторитетів, створення ореолу, контексту.

Ми розглядаємо можливість використання цих технік у процесі створення професійного іміджу вчителя іноземних мов. Вважаємо, що їх застосування має бути усвідомленим, послідовним, планомірним і комплексним з урахуванням власних можливостей фахівця і бажаних іміджевих характеристик. Тобто, створюючи власний професійний імідж, педагог має турбуватися про те, щоб викликати позитивне ставлення оточення до себе як його носія, а також про перспективи його вдосконалення.

Важливою особливістю професійного іміджу вчителя іноземних мов, на нашу думку, є його правдивість, тобто імідж не має бути «занадто хорошим для свого носія». Проте не заперечується привнесення в нього окремих елементів, які сприяли б позитивній оцінці як окремих його характеристик, так і всього іміджу в цілому на початковому етапі взаємодії. З огляду на це, у нагоді можуть стати технології побудови професійного іміджу (компенсаторна, експрипріаційна, пролонгована, корекційна, еклективна), виокремлені А. Бірюковою [2, с. 35].

Компенсаторна технологія побудови іміджу фахівця спрямована на доповнення наявних у нього характеристик (певних елементів зовнішності, моделей вербальної та невербальної поведінки, особистісно-професійних якостей тощо). При цьому цільова аудиторія сприймає фахівця, відбираючи значущі для себе в конкретних умовах його характеристики. Наприклад, під час першої зустрічі з вчителем ані учні та їхні батьки, ані колеги не можуть оцінити його професіоналізм, проте можуть зробити висновок про його особисту чарівність, ввічливість, комунікабельність, які й допомагають у виробленні певного ставлення до педагога.

Експрипріаційна технологія пов'язана з обмеженим використанням у процесі іміджотворення ресурсів особистості, які можуть бути представлені в її іміджі, із наголошуванням на тих, які вона вважає необхідними або зручними для неї, та приховуванням (свідомим або несвідомим) тих, які можуть зашкодити стосункам носія іміджу із цільовою аудиторією. Так, створюючи професійний імідж вчитель може уникати афішування сімейного стану, звичок, уподобань, хобі тощо.

Пролонгована технологія створення професійного іміджу характеризується постійним або помітним нарощуванням певних якостей особистості фахівця та способів його поведінки, що вимагаються його споживачами. Невідповідність між іміджевими характеристиками та реально наявними у людини може спровокувати як відмову носія від створеного іміджу, так і розчарування з боку його реципієнтів. Постійна поблажливість, люб'язність, стриманість учителя (нехай навіть показні) звісно імпонують дітям, батькам, колегам. Проте в окремих випадках, коли необхідно чітко показати свою позицію, виявити твердість характеру, ці риси можуть бути недоречними.

Корекційна технологія орієнтована на створення іміджу, який виникає внаслідок аналізу реакцій реципієнтів і передбачає залучення нових імідж-ресурсів особистості або інтерпретації вже наявних. Використовується зазначена технологія з метою уточнення або деталізації інформації про носія іміджу у різних ситуаціях його взаємодії з цільовою аудиторією.

Еклективна (інтуїтивна) технологія може охоплювати всі вищезазначені. Її особливістю є те, що створення іміджу відбувається не раціональним шляхом, а через емоції й переживання його носія, які відповідно транслиують споживачам його реальні риси, якості, можливі вчинки.

Корисним у процесі іміджотворення вчителя іноземних мов буде застосування окремих технологій побудови політичного іміджу, адаптованих до сфери педагогічної діяльності І. Казаченко [5].

Так, використання особистісної технології дозволяє перевести педагога зі сфери незнайомої у сферу відомої для дітей, їхніх батьків людини. Акцентування уваги цільової аудиторії на особистісних характеристиках робить учителя людиною, якій можна довіряти. Наприклад, розповіді педагога про себе, життєві приклади дозволяють сприймати його як «свого».

Лідерська технологія передбачає демонстрацію педагогом особистісно-професійних якостей, що сприймаються дітьми, їхніми батьками, колегами, керівництвом як авторитетні. Провідними серед них є любов до дітей, освіченість, комунікабельність, професіоналізм, справедливість, любов до професії, терплячість, гуманність тощо.

Артистична технологія пов'язана з наближенням поведінки педагога до акторської гри. Її застосування, на наш погляд, буде особливо виправданим у роботі з молодшими школярами, оскільки саме діти цього віку очікують від учителя перевтілення в образи героїв улюблених казок, мультфільмів, через які педагог

здійснює процес навчання і виховання. Тому, наповнюючи акторську гру власним змістом, педагог водночас вирішує освітні завдання і зближується з дітьми.

Застосування паралельної технології може втілюватися у максимальному насиченні оточуючого середовища вчителя і його зовнішності педагогічною атрибутикою і символами (відповідне оформлення робочого місця, діловий стиль одягу, аксесуари). Таким чином, окремі елементи іміджу педагога будуть джерелами інформації про нього й асоціюватимуться з його особистістю як з професіоналом.

Використання захисної технології допомагає педагогові боротися з непрямую інформацією (плітки, чутки), яка може завдавати шкоди його позитивному професійному іміджу. Полягає вона в умінні вчителя довести надуманість чи хибність відомостей через твердість і впевненість у словах та діях, які здатні спростувати випадкову або навмисну чутку з боку дітей (про те, що їх ображають, карають тощо) чи дорослих (не дотримуються кодексу професійної етики і т. ін.).

Отже, з метою конструювання власного позитивного професійного іміджу вчитель іноземних мов може використовувати найоптимальніші для нього стратегії й відповідні їм техніки та технології, запозичені з різних галузей та адаптовані до педагогічної сфери. При цьому він може додавати окремі штучні елементи для наближення свого іміджу до ідеалу, або ж, навпаки, приховувати і затінювати певні недоліки власної особистості. Головним при цьому має бути збереження унікальності й правдивості іміджу, щоб вчитель «не здавався», а був фахівцем, якому довіряють майбутні країни.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методики формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов на основі іміджевих технологій.

Використана література:

1. Барна Н. В. Іміджологія : [навч. посіб. для дистанц. навч.] / Наталія Віталіївна Барна ; за наук. ред. В. М. Бебика ; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». – Київ : Ун-т «Україна», 2007. – 216 с. – (Мережа дистанційного навчання).
2. Бiryukova A. A. Самоидентификация личности и профессиональный имидж менеджера-предпринимателя малого бизнеса : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Анжелика Алексеевна Бiryukova. – Москва, 2004. – 141 с.
3. Дрозденко Н. М. Психолого-педагогічні аспекти формування іміджу сучасного вчителя / Дрозденко Н. М., Дрозденко В. М. / Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 120 / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. О. М. Носко. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2014. – С. 112–115 – (Серія: Педагогічні науки). – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=488
4. Змановская Е. В. Руководство по управлению личным имиджем / Елена Валерьевна Змановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 144 с.
5. Казаченко И. П. Позicionирование и имидж – технологии в практической деятельности учителя / И. П. Казаченко // PR в образовании. – 2006. – № 3. – С. 79–83.
6. Черемушникова И. К. Феномен имиджа : социально-философский анализ : дисс. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Ирина Кабдрахимовна Черемушникова. – Волгоград, 2002. – 147 с.
7. Stark, Mallory. Creating a Positive Professional Image. Working knowledge. Business Research for Business Leaders. Harvard Business School. June, 20, 2005. Retrieved from <https://hbswk.hbs.edu/item/creating-a-positive-professional-image>.

References:

1. Barna N. V. Imidzhologiya : navch. posib. dlya distanc. navch. / Nataliya Vitaliyivna Barna ; za nauk. red. V. M. Bebika ; Vidkritij mizhznar. un-t rozvitku lyudini «Ukrayina». – Kiyiv : Un-t «Ukrayina», 2007. – 216 s. – (Merezha distancijnogo navchannya).
2. Biryukova A. A. Samoidentifikaciya lichnosti i professionalnyj imidzh menedzhera-predprinimatelja malogo biznesa : diss. ... kand. psih. nauk : 19.00.05 / Anzhelika Alekseevna Biryukova. – Moskva, 2004. – 141 s.
3. Drozdenko N. M. Psihologo-pedagogichni aspekti formuvannya imidzhu suchasnogo vchitelya / Drozdenko N. M., Drozdenko V. M. / Visnik Chernigivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universitetu. Vip. 120 / Chernigiv. nac. ped. un-t im. T. G. Shevchenka; golov. red. O. M. Nosko. – Chernigiv : ChNPU im. T. G. Shevchenka, 2014. – S. 112-115 – (Seriya: Pedagogichni nauki). – Rezhim dostupu: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=488.
4. Zmanovskaya E. V. Rukovodstvo po upravleniyu lichnym imidzhem / Elena Valerevna Zmanovskaya. – Sankt-Peterburg : Rech, 2005. – 144 s.
5. Kazachenko I. P. Pozicionirovanie i imidzh – tehnologii v prakticheskoj deyatel'nosti uchitelya / I. P. Kazachenko // PR v obrazovanii. – 2006. – № 3. – S. 79–83.
6. Cheremushnikova I. K. Fenomen imidzha : socialno-filosofskij analiz : diss. ... kand. filosof. nauk : 09.00.11 / Irina Kabdrahimovna Cheremushnikova. – Volgograd, 2002. – 147 s.
7. Stark, Mallory. Creating a Positive Professional Image. Working knowledge. Business Research for Business Leaders. Harvard Business School. June, 20, 2005. Retrieved from <https://hbswk.hbs.edu/item/creating-a-positive-professional-image>.

Ткаченко Н. Н. Стратегии, техники и технологии создания позитивного профессионального имиджа учителя иностранных языков

В статье охарактеризованы имиджевые стратегии, техники и технологии, заимствованные из различных отраслей и адаптированные к педагогическому имиджированию; обоснована целесообразность их применения для конструирования положительного профессионального имиджа учителя иностранных языков. Отмечена эффективность применения в процессе создания имиджа учителя иностранных языков стратегий «универсального имиджа», «целевого имиджа», «креативного взрыва». Полезным признано использование таких техник, как создание яркого и узнаваемого образа, формирование позитивного отношения, усиления имиджа; компенсаторной, экспрессиональной, пролонгиро-

ванної, корекційної, еkleктивної технологій, а також окремих технологій побудови політичного іміджу, адаптованих до педагогічної сфери діяльності.

Ключевые слова: імідж, професійний імідж, учитель іноземних мов, стратегія створення іміджу, технологія конструювання іміджу, техніка побудови іміджу.

Tkachenko N. M. Strategies, techniques and technologies of foreign languages teacher's positive professional image-making

The article deals with the image-making strategies, techniques and technologies, borrowed from different fields and adapted to pedagogical

image-making. The feasibility of applying them for constructing a positive foreign languages teacher's professional image was justified. The effectiveness of using such strategies as "universal image", "target image", "creative explosion" in the process of foreign language teachers' image-making was emphasized. Implementing such techniques as creating a bright and recognizable image, forming a positive attitude, enhancing image was recognized as useful. Compensatory, expiritional, prolonged, corrective, selective technologies as well as separate technologies for political image-making, adapted to the pedagogical sphere, are revealed to be effective in Foreign languages teacher's professional image-making.

Key words: *image, professional image, foreign language teacher, image-making strategy, image-making technology, image-making technique.*

УДК 371.315.7

Ткачук Г. В., Стеценко Н. М.

АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті здійснено аналіз технологій та засобів змішаного навчання як нової форми організації діяльності суб'єктів навчального процесу. Авторами визначено, що засоби навчання є матеріальними об'єктами та використовуються в навчальному процесі в якості носіїв інформації, а також інструментарію діяльності учасників навчального процесу, що застосовуються ними як окремо, так і спільно. Аналіз засобів навчання здійснено за їх приналежністю до традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільного навчання. Зазначено, що ефективність традиційних засобів навчання значно зростає в умовах інтеграції з комп'ютерно-орієнтованими. Дистанційні засоби навчання найкраще реалізовані в системах дистанційного навчання LMS, проте, можуть бути використані і зовнішні ресурси у вигляді онлайн-сервісів, засобів комунікації, інших веб-ресурсів. Засоби мобільного навчання можуть бути реалізовані у вигляді мобільних додатків, мобільних сайтів, соціальних мереж, педагогічних програмних засобів, окремого виду контенту, доповненої реальності тощо.

Ключові слова: змішане навчання, засоби навчання, комп'ютерно-орієнтоване навчання, дистанційне навчання, мобільне навчання, мобільний додаток, система дистанційного навчання, онлайн-сервіс.

Поява та впровадження інформаційних технологій та засобів навчання спричинили кардинальні зміни щодо підходів організації навчального процесу у закладах вищої освіти. Оновлюється не тільки зміст, але й форми та методи навчання, засоби контролю та моніторингу, суттєво змінюється і сама навчально-пізнавальна діяльність студента. В умовах використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій студент перетворюється з пасивного учасника навчального процесу на активного, який більш продуктивно та ефективно виконує поставлені завдання.

Як традиційні, так і інноваційні засоби навчання мають місце у процесі підготовки студентів, тому постає проблема ефективного поєднання та використання у навчальному процесі засобів традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільного навчання. Вирішенням цієї проблеми буде впровадження нової форми організації навчального процесу – змішаного навчання, яке супроводжується поєднанням різних технологій та стратегій навчання (традиційного або очного, електронного, дистанційного, мобільного, онлайн-навчання) [1, с. 49].

Актуальність впровадження новітніх інформаційних технологій та засобів навчання підтверджується низкою праць таких науковців, як В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, Ю. В. Горошко, М. І. Жалдак, Ю. В. Триус, Н. В. Морзе, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, С. О. Семеріков, О. М. Спірін та інших.

Окремі аспекти змішаного навчання, теорія та методика вивчення навчальних дисциплін за технологією змішаного навчання, моделі організації навчання вивчалися у працях вітчизняних науковців О. М. Спіріна, Ю. В. Триуса, В. М. Кухаренка, Є. М. Смирнкової-Трибульської, А. М. Стрюка, Н. В. Рашевської, Ю. О. Кадемій. Проблема впровадження змішаного навчання також детально обговорювалась у роботах зарубіжних авторів Д. Тракслера, Ч. Грема, В. Вудфілд, Д. Харісона, К. Манварінга, Р. Ларсена, К. Хенрі, Л. Халверсона, К. Спріна, С. Г. Григор'єва, О. В. Андрюшкової. Більшість з авторів зазначає, що змішане навчання

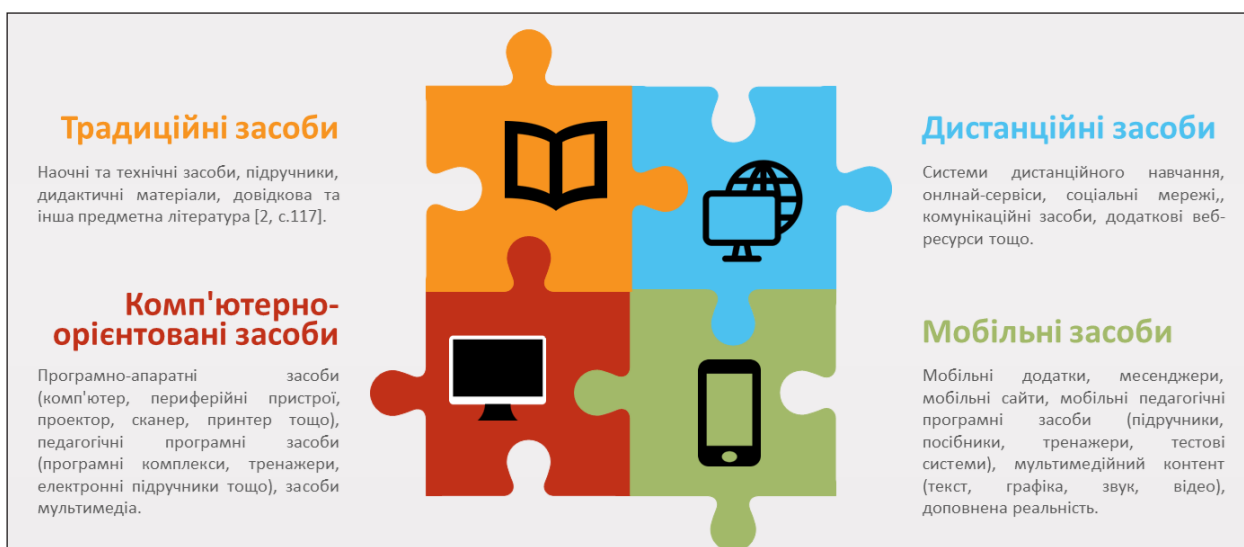


Рис. 1. Засоби змішаного навчання

є перспективним напрямом модернізації освіти загалом. На початку 2000 р. приблизно половина навчальних закладів США почали впроваджувати змішане навчання, а вже через 10 років таке навчання стало традиційним для всіх закладів освіти і залишається таким дотепер [2, с. 190].

Метою статті є детальний аналіз засобів змішаного навчання, які можуть використовуватись під час підготовки майбутніх учителів інформатики.

Засоби навчання (ЗН) виступають як ресурси для здійснення навчальної діяльності, структурно-упорядкована взаємодія яких створює умови для ефективного досягнення цілей навчання [3, с. 2]. ЗН є матеріальними об'єктами та використовуються в навчальному процесі в якості носіїв інформації, а також інструментарію діяльності учасників навчального процесу та застосовуються ними як окремо, так і спільно [4, с.117].

Оскільки змішане навчання поєднує переваги традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільного навчання доцільно здійснювати аналіз засобів відповідно до їх приналежності до тієї чи іншої категорії засобів (рис. 1).

Традиційні та комп'ютерно-орієнтовані засоби. Незважаючи на широке впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес, традиційні засоби навчання залишаються основними засобами навчання в закладах вищої освіти. Підручники та посібники, методичні рекомендації, дидактичні матеріали та інша предметна література можуть використовуватись як з комп'ютерною підтримкою, так і без неї. Проте аналіз досвіду організації навчання за допомогою традиційних засобів навчання свідчить про те, що ефективність їх використання значно зростає в умовах інтеграції з комп'ютерно-орієнтованими, тобто паралельне використання паперових ресурсів з комп'ютерними [5, с. 34], що відповідає основним засадам реалізації змішаного навчання.

При цьому можна застосувати три підходи поєднання традиційних та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання [6, с. 2]:

1. Домінування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, що передбачає використання комп'ютера на кожному занятті.
2. Домінування традиційних засобів навчання, що передбачає фрагментарне використання комп'ютера на занятті.



Рис. 2. Класифікація електронних засобів навчання

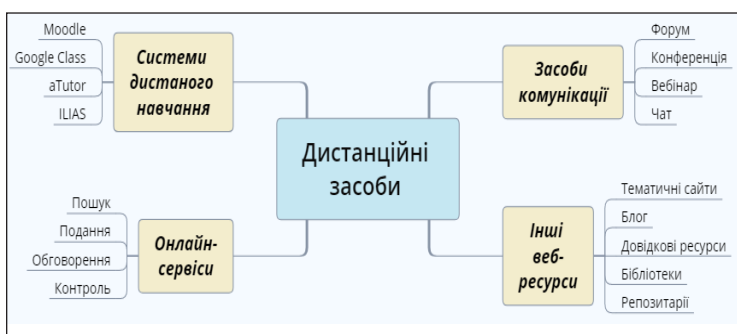


Рис. 3. Дистанційні засоби змішаного навчання



Рис. 4. Мобільні засоби змішаного навчання

3. Рівні умови використання традиційних та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, що передбачає раціональне поєднання цих засобів з метою компенсації негативних проявів традиційних та електронних засобів навчання.

На відміну від традиційних, комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання дають змогу не тільки візуалізувати об'єкт, явище або процес, який вивчається, але й здійснювати певні операції з ними, впливати на їх перебіг, змінювати певні умови їх функціонування тощо. Таким чином, студент є активним учасником навчального процесу, у якого розвиваються навички пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності.

Поява великої кількості нових комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання зумовила потребу в їх класифікації. Зокрема, пропонується розподілити ці засоби в межах чотирьох класів: теоретична підготовка, практична підготовка, допоміжні засоби, комплексні засоби навчання [7, с. 24] (рис. 2).

Важливе місце в організації навчальної діяльності відіграють мультимедійні засоби навчання. Такі засоби створені на основі технологій мультимедіа, які дають змогу працювати в інтерактивному режимі та забезпечити учасників навчального процесу різними видами подання матеріалу – текст, графіка, звук, відео. Мультимедійним засобом навчання може бути:

– навчальний продукт, створений на основі технології обробки та подання ресурсів різних типів (електронний посібник, презентація, відеоурок тощо);

– програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з опрацюванням та поданням ресурсів різних типів (програми для створення електронних посібників, графічний, звуковий, відео редактори, редактор презентацій тощо);

– апаратне забезпечення, яке дає змогу редагувати і представляти різні типи навчального матеріалу (комп'ютер, проектор, екран, колонки тощо).

Дистанційні засоби навчання. Варто зауважити, що дистанційні засоби навчання не можуть повністю замінити викладача, вони певною мірою можуть моделювати його діяльність – подання навчального матеріалу, організація роботи щодо його закріплення та формування професійних компетентностей, контроль за навчальною діяльністю студента тощо.

Моделювання діяльності суб'єктів навчання найкраще здійснювати засобами систем дистанційного навчання (LMS – Learning management system), оскільки їх інструментарій дає змогу створити різні види ресурсів, які передбачають не тільки вивчення матеріалу, але й організацію певних видів діяльності (рис.3).

У межах системи дистанційного навчання можна створювати різні типи діяльності, мультимедійні ресурси, тестові питання, бази даних, а також організувати зворотний зв'язок з викладачем засобами форуму, чату, особистих повідомлень тощо.

Онлайн-сервіси передбачають створення віртуального середовища в мережі Інтернет, що зв'язує користувачів в окремій тематичній групі та забезпечує такі види діяльності як пошук, подання або представлення результатів своєї роботи, обговорення, здійснення поточного або підсумкового контролю тощо. Широкого використання набули сервіси, засновані на технології Веб 2.0, основний принцип якої полягає у залученні великої кількості користувачів до спільного створення і багаторазового використання веб-контенту.

Засоби комунікації можуть бути реалізовані не тільки в межах системи дистанційного навчання чи в певному віртуальному середовищі, але й виконані у вигляді окремої технології – Skype, BigBlueButton, Facebook, Hangouts тощо. Використання зовнішнього середовища залежить від мети навчального заняття, але чим більше функцій має середовище, тим більше навчальних можливостей з'являється у суб'єктів навчального процесу [8, с. 64].

Мобільні засоби навчання. Ці засоби навчання дають змогу впровадити нові форми організації навчання, які передбачають комунікацію суб'єктів навчання між собою не тільки під час заняття, але й поза ним. Технології мобільного навчання нині надають широкий спектр засобів навчання: мобільні додатки, мобільні сайти, соціальні мережі, педагогічні програмні засоби, окремі види контенту, доповнена реальність тощо (рис. 4).

Незважаючи на масове використання мобільних пристроїв серед студентів, більшість з них здійснює навчальну діяльність за комп'ютером чи ноутбуком, оскільки левова частка навчальних ресурсів, які пропонується у закладі вищої освіти, розроблена для традиційних комп'ютерних засобів.

Таким чином, аналіз засобів змішаного навчання дає змогу стверджувати, що нині існує широкий вибір інструментів для організації навчального процесу. Поєднання та використання технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільного навчання дає змогу суттєво вдосконалити процес навчання, змінити репродуктивне засвоєння знань на активну діяльність щодо оволодіння вміннями і навичками та забезпечити ефективність і якість підготовки майбутнього фахівця.

Використана література:

1. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016 – 284 с.
2. Porter, Wendy W. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation [Text] / Wendy W. Porter, Charles R. Graham, Kristian A. Spring, Kyle R. Welch // Computers & Education – Vol. 75. – New York, 2014. – P. 185–195.

3. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення та розвитку сучасних засобів та е-технології навчання // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України, 2002. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/500/1/Bykov3-2002_D.pdf (дата звернення: 07.03.2018).
4. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики: навч. посіб. Ч.І: Загальна методика навчання інформатики / Н. В. Морзе / за ред. М. І. Жалдака. – Київ : Навчальна книга, 2004 – 256 с.
5. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – Київ: – НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2004. – 182 с.
6. Родионов М. А. Рациональное сочетание традиционных методов обучения и электронных средств образовательного назначения в математической подготовке студентов экономических специальностей / М. А. Родионов, Л. А. Купряшина // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 3. – С. 43-47.
7. Лобода Ю. Г. Електронні засоби навчання: структура, зміст, класифікація / Ю. Г. Лобода // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 28(2). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/649/492>. (дата звернення: 07.03.2018).
8. Андреев О. О. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О. О. Андреев, К. Л. Бугайчук, Н. О. Калиненко, О. Г. Колгатін, В. М. Кухаренко, Н. А. Люлькун, Л. Л. Ляхощька, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлебова. – ХНАДУ, Харків : Миськдрук, 2013. – 212 с.

References:

1. Kukhareno V. M. Theory and practice of blended learning / V. M. Kukhareno, S. M. Berezenska, K.L. Buhachuk, N.Yu. Oliinyk, T. O. Oliinyk, O. V. Rybalko, N. H. Syrotenko, A. L. Stoliarevska. – Kharkiv : Miskdruk, NTU «KhPI», 2016 – 284 p.
2. Porter, Wendy W. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation / Wendy W. Porter, Charles R. Graham, Kristian A. Spring, Kyle R. Welch // Computers & Education – Vol. 75. – New York, 2014. – P. 185–195.
3. Bykov V. Yu. Theoretical and methodological principles of creation and development of modern means and e-learning technology // Zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy, 2002. URL: http://lib.iitta.gov.ua/500/1/Bykov3-2002_D.pdf (accessed: 7 March 2018).
4. Morze N. V. Methodology of teaching computer science: Part 1. General methodology of computer science education / N. V. Morze. – Kyiv: Navchalna knyha, 2004. – 256 p.
5. Zhaldak M. I. Computer-oriented means of teaching mathematics, physics, computer science / M. I. Zhaldak, V. V. Lapinskiy, M. I. Shut. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2004. – 182 p.
6. Rodionov M. A. Rational combination of traditional methods of teaching and electronic means of educational purposes in mathematical preparation of students of economic specialties / M. A. Rodionov, L. A. Kupriashyna // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. – 2010. – no. 3. – P. 43–47.
7. Loboda Yu. H. Electronic Learning Tools: Structure, Content, Classification / Yu. H. Loboda // Information Technologies and Learning Tools. – 2012. – № 28(2). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/649/492>. (accessed: 7 March 2018).
8. Andriev O. O. Pedagogical aspects of open distance learning / O. O. Andriev, K. L. Buhachuk, N. O. Kalinenko, O. H. Kolhatin, V. M. Kukhareno, N. A. Liulkun, L. L. Liakhotska, N. H. Syrotenko, N. Ye. Tverdokhlebova. – KhNADU, Kharkiv : Miskdruk, 2013. – 212 c.

Ткачук Г. В., Стеценко Н. Н. Анализ средств смешанного обучения в процессе подготовки будущих учителей информатики

В статье проведен анализ технологий и средств смешанного обучения как новой формы организации деятельности субъектов учебного процесса. Авторами определено, что средства обучения являются материальными объектами и используются в учебном процессе в качестве носителей информации, а также инструментария деятельности преподавателя и студентов, а также применяются ими как отдельно, так и совместно. Анализ средств обучения осуществлен по их принадлежности к традиционному, компьютерно-ориентированному, дистанционному и мобильному обучению. Отмечено, что эффективность традиционных средств обучения значительно возрастает в условиях интеграции с компьютерно-ориентированными. Дистанционные средства обучения лучше реализованы в системах дистанционного обучения LMS, однако, могут быть использованы и внешние ресурсы в виде онлайн-сервисов, средств коммуникации, других веб-ресурсов. Средства мобильного обучения могут быть реализованы в виде мобильных приложений, мобильных сайтов, социальных сетей, педагогических программных средств, отдельного вида контента, дополненной реальности и т. п.

Ключевые слова: смешанное обучение, средства обучения, компьютерно-ориентированное обучение, дистанционное обучение, мобильное обучение, мобильное приложение, система дистанционного обучения, онлайн-сервис.

Tkachuk H. V., Stetsenko N. M. Analysis of blended learning tools in the future teacher training for informatics

The article analyzed technologies and means of blended learning as a new form of organization of activity of subjects of educational process. The authors determine that learning tools are material objects and it used in the educational process as information carriers, as well as the tools of the activities of participants in the educational process and used them apart or together. The analysis of the means of training was in accordance to traditional, computer-oriented, distance and mobile training. It was noted that the effectiveness of traditional learning tools increases significantly in terms of integration with computer-oriented tools. Distance learning tools are best implemented in distance learning management system, but can be used online services, communication tools, and other web resources. Mobile learning tools can be implemented in the form of mobile applications, mobile sites, social networks, pedagogical software, a different content, complemented reality, etc.

Key words: blended learning, learning tools, computer-based learning, distance learning, mobile learning, mobile application, distance learning system, online service.

УДК 37.04.364-4

Тодорцева Ю. В.

ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ

У статті надається визначення психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей-аутистів та охарактеризовано його етапи: підготовчий, адаптаційний та етап повного включення. Представлена роль соціального педагога, його функції та форми соціально-педагогічної роботи з батьками у процесі психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей з розладами аутичного спектра. Проаналізовані стадії допомоги сім'ї, яка виховує дитину-аутиста у контексті професійної мобільності як важливого компонента кваліфікаційної структури майбутнього соціального фахівця. Виявлено особливості підготовки професійно мобільних соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей-аутистів на прикладі Американської програми TEACCH – treatment and education of autistic and related communication handicapped children (лікування і навчання дітей, що страждають на аутизм і порушеннями спілкування).

Ключові слова: діти з розладами аутичного спектра, сім'ї дітей-аутистів, психолого-педагогічний супровід, соціальний педагог, професійна мобільність, підготовка професійно мобільних соціальних фахівців, специфіка соціально-педагогічної роботи, Американська модель роботи з дітьми-аутистами та їхніми сім'ями.

Нині вітчизняними і зарубіжними дослідниками відзначається неухильне зростання числа дітей з розладами аутистичного спектра. Розлад аутистичного спектра – група складних розладів розвитку мозку; первазивні порушення розвитку, які характеризуються складнощами в соціальній взаємодії, комунікаціях, обмеженим і часто специфічним спектром інтересів, занять, стереотипіями в поведінці. До їх числа відносять атиповий аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера, дезінтеграційні розлади дитячого віку. Раніше вважалося, що на аутизм страждають 5 із 10 тисяч осіб, але нещодавні дослідження показали результати, що вдвічі перевищують попередні показники. В Україні точна статистика щодо дітей із розладами аутистичного спектра відсутня, а існуючі цифри не тільки не відображають реальність, а й суперечать одна одній.

Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей у нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами. Серед них особливо значущими виступають: брак системної ранньої допомоги як першої й необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання і розвитку), що не дає змоги визначити порушення на ранньому етапі й розпочати необхідну роботу в напрямі виправлення відхилень у розвитку та відновлення порушених функцій; відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми і роботи з родиною у цілому; відсутність централізованої і відповідної підготовки професійно мобільних фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено й ефективно здійснювати освітню діяльність щодо дітей з аутизмом.

Про цю проблему говорять у всьому світі. Кожна країна обирає найбільш пріоритетну форму допомоги: діагностика, корекція (Німеччина, США, Японія); матеріальна допомога (Швеція, Данія, Норвегія, Великобританія); соціально-побутова допомога (Франція, Росія, Італія). Законодавством України передбачені різноманітні форми допомоги держави (матеріальна допомога, надання кваліфікованої медичної допомоги) та надані гарантії (право на навчання в спеціалізованому дошкільному, шкільному закладі, захист прав та інтересів). Однак ефективність допомоги людям з аутизмом та РАС у нашій країні залишається невисокою: в реалізації і задоволенні потреб дитини-аутиста зацікавлені тільки батьки; обмежена географія поширення спеціалізованих лабораторій і практичних психологічних центрів (вони, як правило, сконцентровані у великих містах).

Діти з порушеннями аутичного спектра потребують спеціально організованого супроводу, який включає медичну, соціальну, психолого-педагогічну і юридичну допомогу. Супровід потрібен не тільки дитині з аутизмом та РАС, але і всій родині, в якій така дитина виховується. Його відсутність може привести до соціальної, соціально-психологічної та соціально-педагогічної занедбаності дитини.

Розв'язання протиріч синдрому раннього дитячого аутизму та вивчення його епідеміології знайшли своє відображення у працях Г. Аспергера, О. Афанасьєвої, В. Башиної, Л. Каннера, І. Мамайчук, І. Риндер, Т. Скрипник, Е. Шоплера, які велику увагу приділяли стандартам психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. Питанням професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів та специфіці її формування присвячено праці О. Безпалько, Т. Гордєєвої, Л. Горюнової, Д. Іванової, А. Капської, Л. Сушенцевої та ін.

Мета статті – виявити особливості підготовки професійно мобільних соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей-аутистів.

Освітній процес дитини з особливими освітніми потребами (зокрема – з аутизмом) набуває конкретики тільки тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для цієї дитини.

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу [7, с. 7].

Психолого-педагогічний супровід має такі етапи: підготовчий, адаптаційний та етап повного включення.

На *підготовчому* етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіцитів; керівник освітньої установи обговорює з педагогічним колективом необхідність підготовки та впровадження навчання для дітей з особливими освітніми потребами (зокрема – дітей з аутизмом), а також необхідні ресурси для цього процесу. Впроваджують також просвітницьку, консультативну та семінарсько-тренінгову роботу для батьків і дітей, які будуть навчатися в класі з особливими дітьми.

На *адаптаційному* етапі здійснюється робота з об'єднання співробітників у міждисциплінарну групу (групу супроводу) – тренінги командної взаємодії, методичні об'єднання, майстер-класи тощо. Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (частіше за все – представник керівного складу дошкільного або загальноосвітнього закладу), вихователі / вчитель; соціальний педагог (асистент учителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвивального напрямку, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу, експерт з питань аутизму, невролог або сімейний лікар), батьки.

На цьому етапі має відбутися знайомство з дитиною та документацією з її супроводу (якщо дитині вже надавалася психолого-педагогічна допомога), представлення її фахівцем, який має певний досвід роботи з нею або провів не менше двох зустрічей з дитиною та її родиною. Початок осмисленої роботи з дитиною розпочинається із здійснення психолого-педагогічної діагностики дитини. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини, а також актуальні завдання щодо її освітнього процесу. Результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розроблення індивідуальної програми розвитку дитини.

На етапі *повне включення* фахівці сприяють найповнішій адаптації та соціалізації дитини. Фахівці групи супроводу здійснюють роботу з методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дитини; розробляють і використовують дидактичні матеріали, адаптують та модифікують освітній процес, навчальний план, цілі й завдання задля забезпечення індивідуальних потреб дитини з аутизмом і опрацювання педагогами відповідних методів роботи; розробляють критерії оцінювання навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи [7, с. 8–10].

Соціальний педагог відіграє важливу роль у психолого-педагогічному супроводі сімей, що виховують дітей-аутистів. Він не тільки інформує родину дитини-аутиста у соціально-правовому полі, але й здійснює консультування батьків за психолого-педагогічними аспектами розвитку такої дитини в умовах сімейного виховання, проводить просвітницьку роботу щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини, навчає батьків ефективних методів виховання, мобілізації власних ресурсів сім'ї для вирішення проблем надалі, здійснює педагогічне консультування з питань розв'язання педагогічних проблем сім'ї та її членів.

Обов'язковою умовою успішного впливу на розвиток дитини з аутизмом є послідовна робота фахівців з родиною як системою і активне залучення батьків до роботи з дитиною. У роботі з сім'єю в межах родинно-орієнтованого підходу фахівці мають створити умови для того, щоб батьки самі формулювали запит до

Таблиця

Стадії допомоги сім'ї, яка виховує дитину з розладами аутичного спектра

Стадії дій фахівця	Зміст	Фахівці, які беруть участь	Документація
1. Підготовча	Звернення сім'ї; запис дитини і батьків на первинний прийом. Первинний прийом.	Соціальний працівник.	Журнал реєстрації звернень.
2. Цілевиявлення	Вторинний прийом; аналіз підсумків первинного прийому; проведення діагностики дитини; підбиття підсумків для формування міждисциплінарної команди та призначення куратора сім'ї.	Соціальний працівник, психолог.	Бланк первинного прийому; анамнез; протоколи рішень.
3. Розроблення програми супроводу	Складання та обговорення плану подальшої співпраці з сім'єю; експертна оцінка запитів родини; розроблення «Індивідуальної програми супроводу» (ІПС) сім'ї.	Група спеціалістів; куратор за участю сім'ї.	Бланки диференціальної діагностики; індивідуальна програма супроводу сім'ї (ІПС).
4. Реалізація ІПС	Реалізація соціального, психолого-педагогічного, юридичного супроводу; оцінка ефективності ІПС.	Куратор; фахівці за участю сім'ї.	Програма супроводу сім'ї; рекомендації за підсумками ІПС.
5. Вихід з програми і перехід до дитячого закладу	Сприяння у переводі дитини до профільних установ (дошкільні заклади, центри, школи).	Група спеціалістів.	Супроводжувальні документи для реалізації цього етапу.

фахівця, активно брали участь в обстеженні дитини, разом з фахівцями планували індивідуальну програму розвитку дитини і брали участь у реалізації цієї програми.

Основні напрями соціально-педагогічної роботи з батьками: допомога в орієнтуванні в особливостях і потребах дитини; формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини; уміння бачити її позитивні сторони, досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз; формування активної позиції батьків у допомозі дитині; навчання батьків навичок ефективної взаємодії та гри з дитиною; підтримка позитивного стилю взаємодії батьків з дитиною.

Як бачимо з таблиці, існує відповідний алгоритм допомоги сім'ям, що виховують дітей-аутистів і він може відбутися тільки за умови узгодженої роботи учасників міждисциплінарної групи супроводу, здатних розробити дієву Індивідуальну програму супроводу, цілеспрямовано її виконувати та відслідковувати успішність цього процесу. Змістовна насиченість стадій допомоги, їх динамізм та своєчасність підтверджують важливість професійної мобільності для підготовки висококваліфікованих працівників соціальної сфери. Професійна мобільність проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, що надає можливість людині дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє їй розширити мережу своїх контактів та спілкування, розвиває рівень особистої ініціативи та професійної комунікабельності, реалізація яких стає можливою завдяки мобільності.

А. Капська, С. Архипова, О. Карпенко у своїх дослідженнях наголошують, що формування професійної мобільності можливе лише на основі формування певних компетенцій фахівця. На перший план дослідники ставлять базові знання з професій, рівень інформаційної компетентності, розуміння соціально-рольової функції фахівця. Окрім вище зазначених, науковцями було виділено здатність працювати у команді, комунікативні та управлінські вміння. Наступними, не менш важливими вміннями, вчені визначають дослідницькі вміння та адаптивність до нових ситуацій. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в області своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури майбутнього спеціаліста [5, с. 239].

У психолого-педагогічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватися на особливостях їхньої унікальної психічної організації, як-от:

- специфіка сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- прагнення до порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі [6, с. 280].

Названі сильні ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їх неповторних проявів та враховувати їх у процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливило налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Поступальний розвиток аутичної дитини можливий тоді, коли батьки перестануть ставитися до неї як до маленької і слабенької.

Специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми-аутистами полягає ще й в тому, що в Україні діагноз аутизм ставиться дітям досить пізно, тому дитина отримує тільки медикаментозне лікування, для якого використовуються лікарські речовини, що призначаються під час лікування шизофренії. Спеціалізованих центрів і шкіл для особливих дітей, де вони могли б отримувати кваліфіковану допомогу, в нашій країні мало. Ці центри розташовані в столиці, великих обласних центрах, фахівці працюють з доступними, простими методиками. Наприклад, діагностика аутизму можлива згідно з діагностичними критеріями МКБ 10. Ступінь тяжкості можна визначити за допомогою рейтингової шкали аутизму – CARS. У роботі з аутистами використовуються найпростіші форми терапії, які не потребують будь-яких витрат з боку установи.

Закордонний досвід є цінним інструментарієм у процесі підготовки професійно мобільних соціальних педагогів до роботи з сім'ями, де виховується дитина-аутист. Дослідження проблем раннього дитячого аутизму ведуться в країнах, де дитина з обмеженими можливостями успішно адаптована в суспільство і не вважається недієздатною. В Європі і в США таких дітей називають – люди з підвищеними потребами.

Американська модель роботи з дітьми-аутистами є найбільш ефективною в усьому світі. Однією з найрезультативніших методик є програма TEACCH – treatment and education of autistic and related communication handicapped children (лікування і навчання дітей, що страждають на аутизм і порушеннями спілкування). Це комплексна система медико-соціальної реабілітації, яка спрямована як на роботу з дитиною, так і з його родиною. Підхід TEACCH

розрахований на розвиток індивідуальних навичок, умінь і соціальної адаптації з допомогою методів структурованого навчання. Основна мета – поліпшення якості життя людей, які страждають на аутизм, за допомогою активної підтримки незалежності та гнучкості, мінімізації деструктивних форм поведінки, а також розширення соціальних і професійних можливостей. Методика розрахована для дітей від народження до 6 років, включає 296 вправ, які розбиті на блоки: імітація; сприйняття; груба моторика; тонка моторика; координація очей і рук; елементарна пізнавальна діяльність; мова; самообслуговування; соціальні відносини. Результатом такої роботи є соціальна інтеграція дитини в суспільство, навчання в звичайній школі зі здоровими дітьми і адаптованість у побуті [8].

В Америці соціальні працівники виступають у ролі кейс-менеджерів: проводять роботу спрямовану на дітей, їхню родину та вчителів. Пріоритетною задачею кейс-менеджера є надання допомоги щодо інтеграції дитини-аутиста у суспільство. Під інтеграцією розуміється активна участь у міжособистісних стосунках; навчання; взяття участі у досуговій діяльності [1].

Охарактеризуємо форми роботи, які активно застосовуються у процесі роботи з дітьми-аутистами та їхніми сім'ями згідно з американською програмою TEACCH.

Невід'ємною складовою процесу соціальної реабілітації дітей з розладами аутичного спектра є психодіагностика. Її результати необхідні для складання соціально-психологічного портрета дитини з синдромом аутизму; з'ясування сильних і слабких сторін у її розвитку як особистості; визначення змісту і форм соціально-реабілітаційної роботи; встановлення зворотного зв'язку, що сигналізує про зміни в психіці й особистісному розвитку на різних етапах соціальної реабілітації. Практична психодіагностика передбачає наявність у фахівця із соціальної роботи психологічних знань, певних навичок вивчення дитини. Від нього вимагається дотримання правил застосування психодіагностичних засобів, заснованих на знанні етичних і професійних норм психодіагностичного обстеження.

Розвивальна та корекційна робота є незмінним супроводом у соціально-реабілітаційній роботі з дітьми з аутизмом та їхніми сім'ями. Розвивальна робота орієнтована на розвиток пізнавальної, емоційної, вольової соціальної сфер. Її зміст впливає з цілей і завдань соціальної реабілітації; визначається робочою програмою; індивідуальним планом корекції; розвитком особистості дитини. Корекційна робота спрямована на розвиток емоційного контакту і взаємодію дитини з дорослими та середовищем; формування внутрішніх адаптивних механізмів, що підвищують загальну соціальну адаптацію аутичної дитини.

Процедура консультування й освіти дітей, батьків і фахівців, що займаються з дітьми, часто використовується в соціальній роботі з метою орієнтації громадян, окремих осіб, сімей, груп громад шляхом порад, вказівок на альтернативні форми надання допомоги, визначення цілей і забезпечення необхідною інформацією. Консультування, як правило, носить індивідуальний характер і організовується в більшості випадків за запитом батьків і за результатами психодіагностичного обстеження.

Профілактична діяльність – найважливіша частина всіх реабілітаційних заходів відповідно до Американської моделі роботи з дітьми-аутистами та їхніми сім'ями. Вона позиціонується як науково обґрунтований, своєчасно вживаний вплив на соціальний об'єкт з метою збереження функціонального стану; запобігання можливих негативних процесів; сукупність державних, громадських, соціально-медичних та організаційно-виховних заходів, спрямованих на усунення, нейтралізацію основних причин і умов, що викликають різного роду відхилення соціального характеру. Профілактика в рамках соціально-реабілітаційної діяльності спрямована на збереження, поліпшення і зміцнення здоров'я дітей із розладами аутичного характеру.

Соціально-диспетчерська діяльність – це діяльність, метою якої є забезпечення соціально-психологічною інформацією дітей, їхніх батьків про різні служби, що надають професійні послуги в місті й області. Спеціаліст із соціальної роботи має володіти банком даних про служби і фахівців, які змогли б надати реальну допомогу дитині, а також організувати взаємодію між батьками та службами.

Командна взаємодія передбачає узгодженість всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу дітей-аутистів (фахівців та батьків) у таких видах діяльності, як оцінка стану сформованості дитини, розроблення Індивідуальної програми розвитку для неї (із зазначенням актуальних цілей її розвитку, заходів із створення безбар'єрного середовища для неї, алгоритму діяльності кожного учасника групи супроводу), моніторинг процесів навчання і розвитку дитини. Підготовка професійно мобільних соціальних педагогів зумовлена великим спектром завдань з налагодження й підтримки продуктивного процесу супроводу дітей з аутизмом у навчальних закладах, який дотепер у наших умовах є інноваційним процесом.

Використана література:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Джин Айрес. – Москва : «Теревинф», 2013. – 272 с.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – Москва : «Исцеление», 1999. – 240 с.
3. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
4. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
5. Рідкодубська А. А. Аналіз проблеми розвитку професійної мобільності спеціалістів соціальної сфери в науковій літературі// Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 1 (38). – С. 238–240.

6. Скрипник Т. В., Куценко Т. О., Риндер І. Д., Недозим І. В. Зміст корекційно-розвиваючих занять для дітей з аутизмом в спеціальних загальноосвітніх закладах / Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: [навчально-методичний посібник]. – Київ, 2014. – С. 278–304.
7. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: [навч.-метод. посіб]. / Т. В. Скрипник. – Київ : «Гнозис», 2013. – 60 с.
8. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск : Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 152 с.

References:

1. Aires A. Dzh. (2013). Rebenok & sensornaia integratsia. Ponimanie skrytykh problem razvitiia. Moscow : “Terevinf”, 272 [in Russian]
2. Bashina, V. M. (1999). Autism v detstve. Moscow: “Istselenie”, 240 [in Russian]
3. Goriunova, L. V. Professionalnaia mobilnost spetsialista kak problema razvivaiushchegosia obrazovania v Rosii: dis.doctora ped. nauk: 13.00.08 / Goriunova Lilia Vasilievna. – Rostov-na-Donu, 2006. – 337 s.
4. Mamaichuk I. I. (2006). Psychokorektsionie tekhnologi dlya detei s problemami v razvitii. SPb: Rech, 400 [in Russian]
5. Ridkodubskaya, A. A. Analiz problem rozvitku profesiinoi mobilnosti spetsialistiv sotsialnoi sferi v naukovii literaturi: Naukovi visnuk Uzgorodskogo universitetu. Ser. ‘Pedagogika. Sotsialnaia robota’. – 2016. – Vup. 1(38). – S. 238–240.
6. Skrypnyk, T. V., Kutsenko, T. O., Rinder, I. D., Nedozim, I. V. (2014). Zmist korektsiino-rozvivaiuchikh zaniat dlya ditei z autismom v spetsialnikh zagalnoosvitnikh zakladakh / Realizatsia onovlenogo zmistu osvity ditei z osobluyivimi potrebami: pochatkova lanka: navchalno-metodichni posibnik. Kyiv, S. 278–304 [in Ukrainian]
7. Skrypnyk, T. V. (2013). Standarty psychologo-pedagogichnoi dopomogi ditiam z rozladami autichnogo spectra: navchalno-metodichni posibnik. Kyiv : “Gnozys”, 60 [in Ukrainian].
8. Shopler, E. (1997). Poderzhka autichnikh & otstaiushchikh v razvitii detei (0-6 liet): Sbornik uprazhnenii dlya spetsialistov & roditelei po programme TEACCH. Minsk: Izdatelstvo BelAPDI “Otkrytie dveri”, 152 [in Russian]

Тодорцева Ю. В. Подготовка профессионально мобильных социальных педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей-аутистов

В статье дается определение психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей-аутистов и представлена характеристика его этапов: подготовительного, адаптационного и этапа полного включения. Показана роль социального педагога, его функции и формы социально-педагогической работы с родителями в процессе психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями аутичного спектра. Сделан анализ стадий помощи семьям, воспитывающим ребенка-аутиста в контексте профессиональной мобильности как важного компонента квалификационной структуры будущего специалиста социальной сферы. Выявлены особенности подготовки профессионально мобильных социальных педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей-аутистов на примере Американской программы TEACCH – treatment and education of autistic and related communication handicapped children (лечение и обучение детей, страдающих аутизмом и нарушениями общения).

Ключевые слова: дети с нарушениями аутичного спектра, семьи детей-аутистов, психолого-педагогическое сопровождение, социальный педагог, профессиональная мобильность, подготовка профессионально мобильных специалистов социальной сферы, специфика социально-педагогической работы, Американская модель работы с детьми-аутистами и их семьями.

Todortseva Yu. V. Preparation professionally mobile social educators to psychological and pedagogical support of families, who bring up autistic children

The article gives the definition of psychological and pedagogical support of the families, who bring up the autistic children, and introduced the characteristics of its stages: preparatory, adaptive and the stage of full inclusion. Social educator's role, functions and forms of social and pedagogical work with families are also shown in a process of psychological and pedagogical support of families who bring up the children with disturbances in the autism spectrum. The stages of assistance to the families, who bring up the autistic children, are analyzed in the context of professional mobility as important component qualification structure of social sphere future specialists. The article is identified the features of preparation professionally mobile social educators to psychological and pedagogical support of the families, who bring up the autistic children, on an example of the American program TEACCH – treatment and education of autistic and related communication.

Key words: children with disturbances in the autism spectrum, families of autistic children, psychological and pedagogical support, social educator, professional mobility, preparation professionally mobile social sphere specialists, particularity of social and pedagogical work, American model of work with autistic children and their families.

MILITARY TRAINING OF SCHOOLGIRLS IN THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH II IN THE TERRITORY OF WESTERN UKRAINE: PROBLEMS AND VALUES

The article deals with main problems of military training organization of teaching and learning process for schoolgirls in the system of education and activity of public organizations in 1919–1939, which operated in the territory of Western Ukraine. It is determined that the main role in the military education of schoolgirls in the secondary educational institutions was played by Organisation of Women's Preparation for State Defence (Organizacja Przystosowania Kobiet do Obrony Kraju – PKdOK). Other organizations, who dealt with schoolgirls' military training, are the Polish Scouting and Guiding Association (Związek Harcerstwa Polskiego), the Riflemen's Association (Związek Strzelecki) etc. The military training syllabus for schoolgirls was analyzed not only as means of polonization, but subject in secondary educational institutions, which provides girls with necessary theoretical knowledge and practical skills in military training. The main pedagogical problems of military training system and its programme for schoolgirls were analyzed.

Key words: military training, schoolgirls, physical training, western Ukrainian territory, instructor, commandant, values, training, teaching.

Статтю подано мовою оригіналу

After the World War I and Entente's approval of the occupation of western territories of Ukraine by Polish-Lithuanian Commonwealth on the Ambassador's Council, Polish authorities established an administrative apparatus in the new territories. Moreover, the process of new education establishment began and replaced the Ukrainian one; in particular, it introduced military training, which was a part of territory polonization.

Applied research methods: analysis of historical sources, methods of deduction, methods of induction, synthesis, method of problem and comparison.

It is worth mentioning, that in the articles Polish researchers of the interwar period mentioned constant complaints of the Committee of Women's Military Training for State Defence (hereafter – CWMTSD) and military men about cold and indifferent schools' attitude toward military training (hereafter – MT). Moreover, there was a negative feedback about gymnasiums' principals, who consider MT for schoolgirls as something dictate and negative, that ruins school discipline [1, 2, 4, 6].

Majority of Polish pedagogues of interwar and post-war period had no hesitations about the necessity of MT for schoolgirls, although many of them accepted it from utilitarian point of view as state requirement [2, 3, 6, 7, 8].

Approval and understanding of pedagogical qualities, advantages and merits was insufficient. Majority of pedagogues considered MT for schoolgirls as unnecessary and pedagogically aimless practice tolerating it as "wicked needed in school". Teacher's conservatism is seen as a reason for such behavior, because MT for schoolgirls was something new for schools, something not practiced.

Other researchers were even afraid of school militarization having no understanding of the fact militarization is not two or three hours of weekly military classes for a group of young girls, but a general system, which penetrates into all school spheres as it happens in military institutions or Polish special military and cadet schools.

The conservative part of Polish pedagogues thought MT to be a practice, which is not for women, but men, although this group also interprets MT for boys as an instrument, which wastes youth time and interrupts them from their school activities.

Others disapproved educational values of MT for schoolgirls, because those can't create the necessary atmosphere and rational cooperation between school, CWMTSD and military institution.

However, military theoreticians (J. Ulrych, W. Kiliński and others) admitted refinement of annual work [5, p. 32].

In their works, military men hope, that time will come, when MT with its values in schools will gain support of principals and teachers, leave prejudice behind, and take care of its implementation.

In addition, MRPE (Ministry of Religion and Public Education) not only took care of proper teacher's understanding of MT's role for girls, but also published a lot of circulars and decrees to support the idea of MT educational values.

One of the main school tasks should be assisting young people in instinctive, conscious and voluntary accomplishment of state citizen duties.

In the school not only smart and generous women as mothers and citizens should have appeared, but the most importantly for Poland, self-denying daughters of its motherland, who will also possess such proper for Polish-Lithuanian Commonwealth II features as righteousness and conscience. That was the main factor public and state education aimed at.

Therefore, MT of schoolgirls was the only practice in educational system with its forms of actions and feelings in the state sphere; it was the only form accepted by youth, which exhorted them to develop patriotic spirit they were satisfied with. It is explained by the fact, that youth was required to work hard and absolutely equally to grown-up citizens.

Taking into account girls' emotionality, they were delighted with such practice, because they feel they do the same thing as grown-up women are called for what initially was purely men's sphere; it was delight, because they were occupied with the stuff popular within young people of that time – soldiers, sport, weapon, uniform etc.

That is why MT for schoolgirls as effective and important experience of young people in patriotic, state and public spheres was an ideal and final addition to state and public education in the school as well as considerable embracement of citizen feelings and principles.

Military training camps helped people become courageous and strong. Camp activity, as Pichota Ya. mentions, demands great efforts, denial of some conveniences and habits, fight with own helplessness or even dishonesty, and subordination of "I" to orders of superiors despite of our own wishes; only for that reason, it is a great school of character formation, power of will, endurance and persistence.

As P. Gałęcki mentioned, there were no other occasions or moments in school life such as in MT summer camps organized by Polish military detachments, where schoolgirls could learn or train power of will, honesty and courageousness. "Often these camps were visited by girls and were left by women citizens" [10, p. 10].

As a matter of fact, the attitude of a schoolgirl toward surrounding and the way she reacts to facts, words, deeds and events of public life were changed after the camp. Very often camp changed whining and not conscious girls into active and courageous state citizens.

That is why MT played a great role in the sphere of discipline training of school youth. Despite the fact, that the whole system of school education process should be based on discipline, the major task of school was to teach young people to be obedient; moreover, MT made easier this task without breaking modern pedagogical requirements. School taught to be discipline, and MT taught in the discipline surrounding.

Because of the necessity, the school provided theory for the subject, but due to subject's uniqueness and specific military atmosphere MT was based on the discipline and, therefore, it was the main skill to learn. If one speaks about school discipline, MT played crucial and practical role in strengthening and enrooting principles gained in school.

What is more, MT activities during the school years were source of different physical exercises. In the camps movement, sport, fresh air, sun and bathing created the ideal conditions for school classes and recreation. The pedagogues realized the educative potential of military values, which served as new experience and activity opportunities in the public and state spheres, because it formed power of will and character, taught to be discipline, improved the atmosphere of comradely coexistence, formed an understanding of common sense and further development of physical culture. The understanding of these sphere elements forced pedagogues to have a closer look at MT process. There were also other advantages, namely, learning of something precise, what responds to theory in practice, accuracy, order, refinement of region knowledge and geography as well as monuments [9, p. 11].

It is worth noticing, opponents of this standpoint (namely, M. Kravchuk (M. Krawczyk [4]) brought the arguments concerning the weakening of pedagogical values of this subject. However, the arguments were not solid enough. As evidence one can see approved syllabus with "Military Training" in it.

Syllabus with military training for girls was changed enormously by 1938 and included such subjects, as service study, rifle fire, study of a region, communications, military equipment, hygiene, first aid, organization of antiaircraft and antigas defence (OAAD), archery, small-bore gun fire, civic education, physical training.

Such education processes took place during 2 years (VI and VII or VII and VIII forms), seldom during 1 year (IV or VII form). At the end of the month learning was maintained due to military training camp. Let us describe the main disciplines of "Military Training".

Service study was aimed the introduction of system and ways of army operation; thanks to drill and military features of activities, youth gained the necessary features of character, which were needed in community and during organizational work. Those features were punishment, discipline, obligation, order etc.

Rifle fire meant learning skills, how to act with weapon and the possibility to use it during being on duty or in case of necessity against the enemy. Owing to rifle fire, schoolgirls became more courageous and self-disciplined like any other pupils.

Study of a region helped teach schoolgirls to change the place of location under field conditions, have a sense of direction and read topographic and tactic maps; moreover, during live action role plays they trained independence, quick-wittedness, courageousness, not forgetting about the opportunity to learn the territory better.

Communications familiarized schoolgirls with telephone and telegraph apparatuses, taught to operate and set the communication lines and provide the understanding of keep-in-touch necessity during the war.

Military equipment presented different types of military machinery and technical equipment in army, what prepared women for possible military service.

Hygiene and first aid gave all needed skills to provide the first aid in case of emergency.

Organization of antiaircraft and antigas defence (OAAD) gave knowledge necessary in case of antiaircraft and antigas attacks.

Civic education provided not only ideological context, but also taught to deal with a wide range of social and daily problems girls faced out of school.

Archery considered as interesting sport activity and was a part of physical training.

Sport and physical training were additional elements of physical culture; different games developed agility, posture, strengthened health condition and brought contentment [1, p. 141–142].

Overloaded with different subjects, MT was accused of preventing from normal school education. Such claim was based on the fact, that schoolgirls couldn't do their homework for the next day, after having MT class at the definite time of the week. Partially, it was true taking into account, that they had lack of time for homework, than in any other day, because they felt tired.

One of the possible solutions of the problem was presented by principal of Liubachov comprehensive co-educational lyceum of V. Novak [9, p. 37].

The principal allowed young people to do only part of their home tasks after military classes. Weekly, he took care of subjects interchange not allowing cases, when home tasks for the same subject wouldn't be prepared: one week he allowed not doing the home tasks from the first three lessons, next week – last two classes.

There was always evidence for teachers in the school diary about home task, which could not be done to know, what material they wouldn't check.

Therefore, school was ready to help both youth and MT out, allow pupils not to do their home tasks for the next day, validate what actually existed and put an end to the constant complaints and teacher's pressure.

However, it was recommended to deprive MT of any utilitarianism features for young people to realize it exclusively on high ideological level. It was impossible for MT to be understood as a resource for obtaining favours and privileges in some spheres of social life and possible future military service or service in WMT. From school years, it was a requirement to interpret MT solely as civic duty.

However, researchers explain the importance of this sphere, proving, that youth of that time was significantly influenced by materialism and utilitarianism; consequently, they weren't ruled by ideological reasons. To conclude, MT was considered a source of ideological commitment and rejection of importance of material goods in the life.

Before accepting MT by young people, it was recommended to eliminate "a motive of negative patriotism", namely, hatred of Polish enemies as far as last century Poland was occupied; consequently, it could lead to negative gaining.

As the result of research of the main tendencies, MT syllabus and organization of this practice in WUT (western Ukrainian territories), main problems of MT schoolgirls in educational institutions (secondary schools, lyceums, gymnasiums, and vocational schools) were described. Being part of local polonization, primary military training in school was an important condition for peaceful life and functioning of great and strong social body. Among the MT elements learned by girls were as follows: physical training (or sport); military equipment; service study; archery; antiaircraft and antigas defence; hygiene and first aid; field service (study of a region, communications, live action role plays). It is determined, that the most important factor in the WMT system were activities and military training camps as a complex of entertaining and didactic MT practices.

References:

1. Alexandrowicz Z. Przynależenie wojskowe kobiet i hufce licealne Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego R. 10, nr 6 (100) – 1 lutego 1938. – S. 141–142.
2. Fedorowicz S. Jak organizować pracę P.W. w szkole średniej / Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego R. 10, nr 6 (100). – 1 lutego 1938. – S. 135–137.
3. Jakubowska-Młodzianowska H., Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przynależenia Wojskowego w Polsce do 1939 r., „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie”, t. 2, 1963, s. 359.
4. Krawczyk M., Wychowanie fizyczne w szkole I-go stopnia organizacyjnego, „Wychowanie Fizyczne w Szkole” 1935–1936, nr 4, s. 97–98.
5. Małolepszy E., Działalność Powiatowego Komitetu Wychowania Fizycznego i Przynależenia Wojskowego w Wieluniu w latach 1927–1939 w zakresie propagowania i popularyzacji kultury fizycznej na wsi, „Prace Naukowe. Kultura Fizyczna. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie” 2001, s. 4.
6. Piechota J. Przynależenie wojskowe w świetle nowych programów szkolnych/Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego R. 10, nr 6 (100). – 1 lutego 1938. – S. 134–135.
7. Słoniewski M. Konceptje i organizacja wychowania fizycznego i sportu w okresie międzywojennym, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” nr 9, 1988, s. 299.
8. Szymański L. Kultura fizyczna w polityce II Rzeczypospolitej, Wrocław 1995, s. 27.
9. Звіт дирекції державних гімназій і ліцеїв Львівського шкільного округу про організацію військової підготовки серед учениць. Фонд № 179, Опис №3, Справа №292. 1939 р. на 108 аркушах.
10. Центральний Державний Історичний Архів у Львівській області. Матеріали конференції представників шкільних і військових влад, скликаної 17.III.1930 р. в Варшаві по питанню військової підготовки в середніх школах. Фонд №179, Опис №1, Справа №619. 1930 р. на 46 аркушах.

References:

1. Alexandrowicz Z. Przynależenie wojskowe kobiet i hufce licealne Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego R. 10, nr 6 (100). – 1 lutego 1938. – S. 141–142.
2. Fedorowicz S. Jak organizować pracę P.W. w szkole średniej / Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego R. 10, nr 6 (100). – 1 lutego 1938. – S. 135–137.
3. Jakubowska-Młodzianowska H., Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przynależenia Wojskowego w Polsce do 1939 r., „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie”, t. 2, 1963, s. 359.
4. Krawczyk M., Wychowanie fizyczne w szkole I-go stopnia organizacyjnego, „Wychowanie Fizyczne w Szkole” 1935/1936, nr 4, s. 97–98.

5. Małolepszy E., Działalność Powiatowego Komitetu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego w Wieluniu w latach 1927–1939 w zakresie propagowania i popularyzacji kultury fizycznej na wsi, "Prace Naukowe. Kultura Fizyczna. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie" 2001, s. 4.
6. Piechota J. Przystosowanie wojskowe w świetle nowych programów szkolnych/Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego R. 10, nr 6 (100). – 1 lutego 1938. – S. 134–135.
7. Słoniewski M. Koncepcje i organizacja wychowania fizycznego i sportu w okresie międzywojennym, "Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna" nr 9, 1988, s. 299.
8. Szymański L. Kultura fizyczna w polityce II Rzeczypospolitej, Wrocław 1995, s. 27.
9. Zvit dyrektcii derzhavnykh himnazii i litseiv Lvivskoho shkilnoho okruhu pro orhanizatsiiu viiskovoi pidhotovky sered uchenyts F. 179, Op. № 3, Spr. № 292 Pochato 1939 r. zakincheno 1939 r. na 108 arkushach.
10. Tsentralnyi Derzhavnyi Istorychnyi Archiv u Lvivskii Oblasti (dali -TsDIALO). Materialy konferentsii predstavnykiv shkilnykh i viiskovykh vlad, sklykanoi 17.III.1930 r. v Varshavi po pytanniu viiskovoi pidhotovky v serednikh shkolakh. Fond № 179, Opys № 1, Sprava № 619. na 46 arkushakh.

Топоренко О. Ю. Військова підготовка учениць у Другій Речі Посполитій на території Західної України: проблеми та цінності

У статті представлено основні проблеми з організації навчального процесу з військової підготовки учениць у системі освіти та у діяльності деяких громадських організацій у 1919–1939 рр., що діяли на території західноукраїнських земель. Визначено, що основну роль та діяльність із надання ученицям знань із військової справи у середніх навчальних закладах здійснювала Організація Підготовки Жінок до Оборони Краю (Organizacja Przystosowania Kobiet do Obrony Kraju – PKdOK). Заходи із військової підготовки учениць здійснювали також такі організації, як Союз польського харцерства (Związek Harcerstwa Polskiego), Стрілецький Союз (Związek Strzelecki) та ін.

Проаналізовано програму з військової підготовки учениць не лише як засобу полонізації, але і як навчального предмета у середніх навчальних закладах Другої Речі Посполитої із наданням необхідних теоретико-практичних знань та навичок із військової справи дівчатам. Окреслено основні педагогічні проблеми та цінності системи військової підготовки учениць.

Ключові слова: військова підготовка, учениці, фізичне виховання, західноукраїнські землі, інструкторка, комендантка, цінності, виховання, навчання.

Топоренко О. Ю. Военная подготовка учениц во Второй Речи Посполитой на территории Западной Украины: проблемы и ценности

В статье представлены основные проблемы организации учебного процесса по военной подготовке учениц в системе образования и в деятельности некоторых общественных организаций в 1919–1939 гг., которые действовали на территории западноукраинских земель. Определено, что основную роль и деятельность по предоставлению ученицам знаний по военному делу в средних учебных заведениях осуществляла Организация Подготовки Женщин к Обороне Края (Organizacja Przystosowania Kobiet do Obrony Kraju – PKdOK). Мероприятия по военной подготовке учениц осуществляли также такие организации, как Союз польского харцерства (Związek Harcerstwa Polskiego), Стрелковый Союз (Związek Strzelecki) и др. Проанализирована программа военной подготовки учениц, не только как средство полонизации, но и как учебный предмет в средних учебных заведениях Второй Речи Посполитой с предоставлением необходимых теоретико-практических знаний и навыков по военному делу девушкам. Очерчены основные педагогические проблемы и ценности системы военной подготовки учениц.

Ключевые слова: военная подготовка, ученицы, физическое воспитание, западноукраинские земли, инструкторша, комендантша, ценности, воспитание, обучение.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена висвітленню шляхів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до рефлексивних умінь у професійній діяльності, обґрунтовано їх доцільність застосування в підготовці педагогічних фахівців. Доведено, що педагогічна рефлексія базується на вмінні вчителя аналізувати педагогічну діяльність як єдність діяльностей вчителя та учнів для досягнення спільних цілей навчання. У статті описано зміст та форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в аспекті опанування основами рефлексивного управління. Розглянуто методи і прийоми навчання, які реалізують групову форму організації навчальної діяльності студентів на практиці. Окрему увагу приділено визначенню місця групових форм роботи на уроках англійської мови та ролі вчителя в їх реалізації. Тому одним із завдань фахової підготовки компетентного вчителя іноземної мови має бути активне залучення студентів до процесу пізнання та перетворення себе як менеджерів освіти через усвідомлення соціальної й особистісної значущості цієї професійної ролі та усвідомленого її прийняття.

Ключові слова: рефлексивне управління, навчально-пізнавальна діяльність студентів, професійно-педагогічна діяльність, майбутні викладачі іноземної мови.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги вищої освіти передбачають формування вищої школи, модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя. У національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється необхідність виховання людини демократичного світогляду, здатного до роботи у нових умовах. У зв'язку із цим змінено і функції вчителя, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учня, формування і розвитку потреб та здатностей суб'єкта навчального процесу. За цих обставин метою реформи вищої освіти на нових законодавчих та методологічних засадах є досягнення якісного рівня професійної підготовки фахівця у вищій школі, створення принципово нового підґрунтя для розвитку особистості вчителя. Це передбачає необхідність інновації змісту, засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки, принципову перебудову психологічної структури діяльності вчителя іноземної мови як процесу рефлексивного управління, а також оволодіння ним своєю новою професійною роллю.

Методологічну основу розуміння рефлексії в контексті професійної освіти педагогів досліджено: як професійно та особистісно значима якість учителя (М. Лук'янова, А. Ветохов, В. Єлісеєв, М. Єрмолаєва, Н. Побірченко); як іманентна, необхідна та атрибутивна риса навчально-виховного процесу, що має суб'єкт-суб'єктний характер, але педагогічна діяльність, виступаючи керуючим центром, відіграє провідну роль у сфері такого процесу (О. Кудрін); як єдність проектної та дослідницької діяльностей педагога, які дають можливість прогнозувати, обдумувати та адекватно оцінювати можливі і реальні результати дій у відношенні різних аспектів власної діяльності (О. Соловова); як невід'ємний елемент змісту освіти (А. Коржуєв, В. Попков, О. Рязанова); як універсальний механізм перебігу саморегуляції, саморозвитку та професійного становлення особистості вчителя (Я. Бугерко, С. Кашлев, В. Орлов, Н. Пеньковська, Н. Пов'якель, О. Рудницька, М. Савчин, Дж. Гор, Фр. Кортхаген, Н. Хаттон та інші).

Дослідники Є. Ісаєв, С. Косарецький та В. Слободчиков зауважують, що превалювання в учителя рефлексії «об'єктної причинності» не буде націлювати суб'єкт на аналіз власної діяльності. Лише у випадку домінування в учителя рефлексії, спрямованої на педагогічну діяльність, остання може стати предметом перетворення і розвитку, що забезпечить ефективне розв'язання проблемних ситуацій у педагогічному процесі та саморозвиток, самовдосконалення вчителя [1]. Аналізуючи специфіку рефлексивного управління, що лежить в основі гуманістичної, тобто особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності вчителя, І. Д. Бех, Ю. М. Кулюткін та Г. С. Сухобська звертають увагу на те, що під час такого процесу він здійснює два види функцій: проектує предметний зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів; конструє форми їх спільної діяльності як учасників та суб'єктів навчально-виховної взаємодії та комунікації. Крім того, як підсумовують автори, рефлексивний характер управлінського механізму педагогічної діяльності виявляється і у ставленні вчителя до себе [2, 186].

Зокрема, конкретизуючи специфіку статусної ролі вчителя у сфері педагогічного процесу, О. С. Цокур підкреслює, що він виконує чотири види управлінських функцій: орієнтаційно-діагностичну, проектувально-моделюючу, критеріально-цільову та контрольну-коректуючу [3, с. 328].

Мета статті полягає в розкритті специфіки застосування форм і методів навчання у розвитку рефлексивних умінь під час фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Виходячи з розуміння того, що рефлексія розглядається науковцями як спрямованість пізнання на самого себе, процес «мислення про мислення», осягнення власних дій та їх законів [4, 14]; враховуючи наші попередні дослідження [5], ми усвідомлювали, що рефлексивна позиція студента як майбутнього вчителя іноземної мови суттєво відрізняється від репродуктивної, що тяжіє до пошуку, намаганням якнайшвидше вирішити завдання за допомогою використання готових засобів, без попереднього розуміння умов, даних завдань, без

ретроспективного аналізу одержаних результатів з точки зору їхньої раціональності, однозначності. Тому як суттєві ознаки виявлення рефлексивної позиції студентів, яку вони займають у процесі здобуття професійної освіти, ми розглядали такі, як:

1) критичність мислення суб'єкта діяльності, що виявляється в найбільшій мірі в особливих навчально-професійних ситуаціях, що вимагають багатоваріантних рішень, рецензування, оцінки, сумніву, висловлювання власної думки;

2) прагнення до доказовості й обґрунтування своєї точки зору, яке виникає в ситуації, що вимагає прийняття рішень;

3) уміння ставити запитання, що проявляють свою сутність в умовах зони невизначеності, яка провокує до прихованих питань для того, щоб якомога краще побачити проблему;

4) здатність вести дискусію із самим собою, пробудженню якої сприяють діалогічні форми навчання, орієнтованість процесу навчання на суб'єкт-суб'єктну парадигму;

5) готовність до адекватної самооцінки, що формується в комунікативних ситуаціях, що вимагають оцінки подій від імені інших осіб, імітації пошуку власних помилок, неточностей, оцінки правильності можливих варіантів вирішень проблемних завдань.

Для посилення засобів педагогічної рефлексії в кінці кожного лекційного і практичного занять студенти в письмовій формі оцінювали якість її проведення, зазначаючи питання, які викликали в них особливий пізнавальний інтерес для того, щоб викладач-експериментатор урахував їхні побажання на своїх наступних заняттях. Реалізації й стимулюванню рефлексивних процесів, до яких повинні були бути залучені студенти, багато в чому сприяло те, що в основу взаємодії викладача і студентів було покладено принципи педагогіки співробітництва, які передбачають дотримання таких вимог:

1) викладач входить у контакт зі студентами як партнер, співбесідник, співучасник пізнавального процесу;

2) він не тільки визнає право студента на власну думку, але й зацікавлений в ній;

3) нове знання правомірно виглядає не тільки завдяки авторитету викладача, автора підручника, ученого, але й завдяки логіці доведення його істотності системою міркувань;

4) матеріал кожного заняття включає обговорення різних точок зору на вирішення навчальних і професійних проблем;

5) комунікація зі студентами будується в такий спосіб, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками спільного генерування ідей та прийняття конструктивних рішень.

З урахуванням викладеного вище ми спробували поставити студентів у рефлексивну позицію, застосувавши комплекс форм і методів навчання, серед яких провідну роль займали проблемні лекції і семінари-дискусії. Як виявив наш досвід, саме на проблемній лекції та семінарі-дискусії достатньо добре можна було уявити управлінський аспект педагогічної діяльності. Крім того, в процесі реальної взаємодії учасників навчально-пізнавального процесу, що має місце в просторі проблемних форм організації розумової діяльності студентів, виникають достатньо різноманітні управлінські відношення, що диференціюються за рівнями ієрархій та складності. Тут управлінські відношення як окремих випадок соціального-дидактичного відношення виявляється у формі взаємодії двох суб'єктів, опосередкованого об'єктом. Джерелом навчальних впливів виступає зміст освіти, який репрезентує собою об'єктивну дійсність (яка реально здійснює педагогічну діяльність, що в нашому випадку подана як об'єкт, на який спрямоване пізнання та через який і виникає взаємодія викладача й студента).

Для активізації рефлексивної позиції студентів ми, насамперед, навчали їх під час сприймання навчальної інформації відчувати єдність трьох площин:

1) змістової, яка відповідає на запитання, що описується, що стверджується і з якою метою;

2) процесуальної, що містить відповіді на запитання про те, яким способом описується, за допомогою яких аргументів;

3) смислової, що відбиває особистісний сенс пізнавальної інформації для студентів як майбутніх менеджерів освіти.

Для цього на лекціях проблемного типу і семінарах-дискусіях студенти вчилися точно та лаконічно виражати свої думки, активно, але культурно відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати спростовувати помилкові позиції однокурсників. Поступово, від семінару до семінару, діалогічне спілкування майбутніх учителів, коли кожний із них вів свою дискусійну «партію» тільки за зовнішніми асоціативними зв'язками й словами, що перегукуються з монологічно розвивальною позицією партнера, ми переводили у власне діалог, за якого йшов розвиток спільної точки зору студентів, а результат дискусій виступав продуктом їхніх спільних інтелектуальних зусиль. Для цього під час проведення семінарів-дискусій широко використовувалися елементи «мозкової атаки» і ділові ігри. Під час проведення, наприклад, мозкової атаки з теми «Педагогічний менеджмент: данина моді чи потреба часу?» у функції викладача на першому етапі її організації входила сама постановка перед студентами цієї проблеми, для того, щоб якомога гостріше задати ракурс для її критичного усвідомлення. На другому етапі студенти розподілялися на чотири групи: генерування ідей; критичного аналізу запропонованих ідей; захисту критикованих ідей; кінцевої оцінки конструктивних ідей, відповідно до їхніх побажань. Тут кожний зі студентів повинен був мотивувати, чому він надав

перевагу своєї роботи саме в цій групі, з якою метою і чого хоче досягти, за чим конкретно буде спостерігати і що контролювати.

На третьому етапі викладач організував роботу групи генерування ідей, а студенти намагалися висунути свої гіпотези. Студенти завчасно були націлені на висунення якнайбільшої кількості ідей, які, щоб бути усвідомленими, спочатку не піддавалися критиці. На четвертому етапі виділялися головні ідеї, які всебічно аналізувалися й оцінювалися з точки зору їхнього спростування або ж доведення правомірності. Викладач організував критичний аналіз висунутих ідей та їхній захист, а студенти критично аналізували кожну з них, з урахуванням її доцільності, науковості і практичної значущості для перспективного розвитку педагогічного процесу, за можливістю відстоюючи їх. На п'ятому етапі викладач організував вироблення кінцевого рішення, а студенти формулювали його в найбільш лаконічній формі.

Внаслідок проведення серії мозкових атак, по-перше, відбувалася зміна звичних формальних стереотипів в організації навчання студентів, коли вони, здебільшого, «випадали» з навчального процесу, оскільки кожен з них ставив перед собою перелік рефлексивних запитань: у яких знаннях із предмету, що вивчається, я відчуваю потребу того, про що саме хочу дізнатися? Чого хочу навчитися? Яким мрію стати? Що хочу вміти? По-друге, в процесі мозкових атак, коли студенти відпрацьовували способи своєї презентації в освітній ролі: спостерігач – дослідник – оратор – проповідник ідей; оцінювач – критик – суддя – моралізатор; інформатор – консультант – експерт; радник – наставник – просвітитель; контролер – інструктор – тренер; лідер – організатор – керівник; товариш – утішитель – психотерапевт і т.д. проводилася послідовна передача студентам алгоритмів управлінських дій, коли вони змушені були виконувати аналітичні, інформаційні, організаторські, контрольні та оцінні функції.

Нерідко семінар-дискусія одержував типу «рольової інструментовки», що відбивала реальні позиції вчителів, які беруть участь у науково-педагогічних дискусіях. Для досягнення цього вводилися ролі лідера як ведучого дискусії, опонента, аналітика, психолога, експерта й «клоуна», який своєю поведінкою дещо розряджав серйозну обстановку. А останні учасники дискусії повинні були стежити за ходом обговорення, ставити запитання, висловлювати власні міркування, давати оцінки, доповнювати тих, хто виступає, коректно поводити себе стосовно своїх партнерів. Інколи ми вводили не одну, а парні ролі, для того, щоб якомога більша кількість студентів одержала відповідний досвід педагогічної рефлексії.

У процесі вивчення проблем педагогічного менеджменту ми практикували узагальнюючі заняття за принципом організації «круглого стола». Така форма занять, організовуваних за принципом «круглого стола», відбивала особливості професійного спілкування менеджерів освіти, де спеціалісти входять в інтелектуально-мовленнєвий і соціально-професійний контакт один з одним під час аналізу педагогічних ситуацій, підготовки й прийняття рішень, узгодження інтересів педагогічного колективу і своїх власних та професійних потреб. У цьому випадку студенти були поставлені в позицію опанування різних рівнів управлінських відношень, властивих для сфери педагогічного менеджменту, що відбивають специфіку прийнятих у ньому норм, установок і принципів.

Таким формам організації лекційних та практичних занять зі студентами ми надавали перевагу, оскільки кожний учасник мав рівне «право» на предметно орієнтовану інтелектуально-мовленнєву активність, був зацікавлений у власних досягненнях та успіхах інших, ніс персональну відповідальність за конкретну ділянку роботи і брав участь у колективному виробленні рішень. Окрім того, в умовах колективної розумової діяльності кожен студент, виходячи в рефлексивний план, ділився своїми результатами з іншими, обговорював їх зі своєї точки зору, висував власні міркування, виступав як колега (однодумець або опонент) відносно не тільки до однокурсників, але й до викладачів, займав активну соціально-професійну позицію як спеціаліст і член групи.

Підкреслимо, що для забезпечення успішності проведення активних форм навчання, що описані вище, для самостійної роботи зі студентами були розроблені моделі проблемних завдань, що містять перелік прихованих і невизначених питань, на які потрібно було дати аргументовані відповіді. Так, під час вивчення теми «Професія – менеджер освіти» студентам надавалася можливість знайти найбільш конструктивні варіанти рішення таких проблемних завдань.

Завдання 1. Одним із ключових питань управління у сфері сучасної освіти є питання: хто такий ефективний менеджер освіти? Увага тут концентрувалася на особистих якостях людини, яка виконувала цю роль. Деякі вчені вважають, що для сучасного менеджера освіти необхідні такі якості:

- 1) інтелектуальні (розум, вміння прийняти потрібне рішення, інтуїція, творчий початок);
- 2) особистісні (приспосованість, упевненість у собі, авторитетність, прагнення до успіху, тактовність, дипломатичність, легкість у спілкуванні, контактність);
- 3) фізичні (активність, енергійність, здоров'я, сила).

Проте із цією думкою немало практиків не погоджуються, висловлюючи такі міркування:

- 1) володіння менеджером освіти перерахованими вище якостями ще не гарантує ефективності управління навчально-виховним процесом;
- 2) усі зазначені вимоги задовольняє тільки невелика кількість людей;
- 3) такий підхід передбачає, що «менеджерами народжуються»;
- 4) добре управляти навчитися неможливо.

Інструкція:

1. Додайте низку інших заперечень й обґрунтуйте їх.
2. Наведіть аргументи, що підтверджують правомірність кожної із висунутих позицій.
3. Подумайте і сформулюйте систему тих якостей, якими повинен володіти сучасний учитель іноземної мови як менеджер навчально-виховного процесу.
4. Які якості сучасного менеджера Ви вважаєте за необхідне активно в собі розвивати?

Завдання 2. Систематизуючи найбільш значущі якості менеджера вчені здебільшого розподіляють їх на такі основні групи:

1) якості, що характеризують ставлення менеджера, до себе і свого особистісного саморозвитку. Серед них: вольові якості – наполегливість, рішучість, упевненість у собі, зібраність, стресостійкість, стриманість та ін.; емоційно-динамічні якості – почуття гумору, життєрадісність, оптимізм та ін.; якості щодо поведінки – відповідальність, самостійність, організованість, послідовність, здатність до ризику тощо;

2) якості, що характеризують ставлення менеджера до своїх колег, підлеглих і оточення. Це такі якості, як: комунікабельність, уважність, контактність, справедливість, авторитетність, вимогливість, толерантність, терпимість, здатність до емпатії та ін.;

3) якості, що характеризують ставлення менеджера до управлінської діяльності й вирішення професійних завдань. У їхньому складі: високий професіоналізм, творчий підхід до праці, відчуття нового, відчуття ситуації, масштабність мислення тощо.

Інструкція: Оцініть увесь комплекс якостей, які повинен мати ідеальний менеджер освіти й підготуйтеся до відповідей на такі запитання:

1. Чи досить повний, як на вашу думку, наведений перелік якостей менеджера освіти?
2. Чи немає в цьому наборі якостей чогось зайвого?
3. Які додаткові якості необхідні вчителю іноземної мови й завучу іноземних мов як менеджерам освіти?
4. Визначте, чим відрізняються від ідеалу якості Вашої особистості? Які в ній особливості?

Завдання 3. Визнано, що в ідеалі менеджер освіти для успішного виконання ним функцій управління відповідною педагогічною системою повинен мати управлінські, психологічні, педагогічні, соціально-правові й фінансово-економічні знання. Ці групи знань виділено на підставі того, що:

1) основний вид діяльності керівника будь-якого навчально-виховного закладу – управлінська діяльність, що саме по собі обумовлює необхідність знання теорії та практики управління досконало;

2) менеджер у сфері освіти здійснює управління педагогічною, тобто соціальною системою, яка об'єднує людей, і, відповідно, повинен знати основи психології менеджменту;

3) об'єкт управління – педагогічна система у формі конкретного виховного закладу або колективу – закономірно обумовлює необхідність володіння психолого-педагогічними знаннями і вміннями;

4) керівник навчального закладу може повноцінно здійснювати управління тільки на основі всебічної поінформованості в соціально-правовій сфері;

5) менеджер у сфері освіти забезпечує функціонування і розвиток тієї чи іншої педагогічної системи, виходячи з розуміння основних механізмів господарювання й фінансово-економічних знань.

Інструкція:

1. Додайте низку інших доказів, обґрунтуйте їх.
2. Наведіть аргументи, що підтверджують правомірність кожної з висунутих позицій.
3. Оцініть, в якій саме мірі Ви володієте цими групами знань і вмінь. Яких із них Вам особливо не вистачає?

Завдання 4. У психограмі менеджера освіти подано перелік основних вимог професії менеджера до його ділових й особистісних якостей, відбито моменти, пов'язані із зазначенням тих психологічних процесів, а також змісту професійних дій, за допомогою яких вони можуть бути успішно реалізовані в реальній управлінській діяльності цього типу спеціаліста. Зокрема, як необхідні психологічні вимоги до професії менеджера освіти виділено такі: діагностичні, прогностичні, проектувальні, організаторські, комунікативні, мотиваційні, емоційно-вольові, оцінні, гностичні, мовленнєві, моральні, фізіологічні і фізичні.

Інструкція:

1. Чи можна вважати виділені вимоги професії до особистості менеджера освіти вичерпними чи багато залишилося в тіні?
2. У чому саме полягає сутність виділених вимог, обґрунтуйте їх.
3. Які специфічні вимоги висуває професія вчителя іноземної мови до якостей його особистості як менеджера освіти?

Завдання 5. Відомо, що обмеження саморозвитку менеджера полягають у: невмінні управляти собою, наявність розпливчастих власних особистих цінностей, невизначених особистих цілей, дещо зупиненого саморозвитку, недостатнього творчого підходу, невміння впливати на людей і консультувати їх, нерозуміння особливостей педагогічного менеджменту, нездатності формувати колектив, управляти людьми та ресурсами.

Інструкція:

1. Ознайомтесь з умовами тесту «Розкутий менеджер». На підставі самооцінки виявіть свої власні обмеження як менеджера освіти.

2. Розробіть програму для зняття своїх обмежень.

3. Обґрунтуйте правомірність обраних способів подолання своїх особистих обмежень.

Відмітимо, що за допомогою вищеписаних проблемних завдань на лекційних заняттях з методики викладання іноземних мов студенти були всебічно ознайомлені з інформацією про соціальну роль і престиж діяльності менеджера освіти в сучасних умовах розвитку нашого суспільства, про значущість результатів його професійної праці для подолання кризи в системі національної освіти, про суттєві відмінності, що є в стилі управлінської діяльності вчителя іноземної мови традиційного та інноваційного типів, тобто як менеджера освіти. Ця інформація підкріплювалася конкретними прикладами з життя вчителів-новаторів, описом сутності й практичного значення їхнього передового організаційно-управлінського досвіду.

Спираючись на вищезазначене, можна зробити певні висновки.

Внаслідок реалізації описаних форм, методів і прийомів майбутніх учителів іноземної мови в межах курсу «Методика викладання іноземних мов», у них відбувалося формування рефлексивної позиції, що сприяє розумінню сутності зміненої соціокультурної ситуації сучасного суспільства і педагогічної парадигми, усвідомленню особистісної значущості й прийняття своєї професійної ролі як менеджера освітнього процесу. Отже, на відміну від традицій, ми спробували максимально забезпечити тісний міжпредметний зв'язок між дисциплінами педагогічного циклу. Тут ми активізували три види зв'язків: за змістом (принципи методологізації і системності), за способом організації навчально-професійної діяльності студентів (принципи проблематизації й діалогізації) та за суб'єкт-суб'єктивним стилем взаємодії в мікросистемі «викладач-студент» (принципи індивідуалізації і персоналізації).

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Воно відкриває можливість удосконалення практичних навичок та вмінь студентів щодо методичного забезпечення процесу управління певною педагогічною системою.

Використана література:

1. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–65.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / О. С. Цокур. Одесса, 1998. – 464 с.
4. Рудницька О. П. Творча діяльність учителя і рефлексія: [збірник наукових праць] / О. П. Рудницька // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики / ред. кол.: Н. В. Гузій та ін. – Київ, 1997. – С. 14–17.
5. Єременко Т. Є. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови здатних до реалізації функцій рефлексивного управління / Т. Є. Єременко, О. М. Трубіцина // International scientific professional periodical journal «The Unity of Science» / publishing office Beranovych str., 130. – Czech Republic. – Prague, 2016 (April). – P. 32–35.

References:

1. Isayev E. I. (2000) Stanovleniye i razvitiye professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga [Professional Development of Future Teacher's Consciousness] / E. I. Isayev // Voprosy psikhologii [Psychological questions]. № 3. S. 57–65. [in Russian]
2. Bekh I. D. (1998) Osobystisno zoriyentovane vykhovannia: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Individually orientated education: Scientifically-methodical text-book]. Kyiv : IZMN, 204 s. [in Ukrainian]
3. Tsokur, O. S. (1998). Kategoriya pedagogicheskogo soznaniya v teorii i praktike professional'noi podgotovki uchitelya [The category of pedagogical consciousness in teacher training theory and practice]. Doctor's thesis. Odessa. 464 s. [in Russian]
4. Rudnyts'ka O. P. (1997) Tvorchya diyalnist' uchyatelya i refleksiya [Creativity and Reflection of a Teacher] : [zbirnyk naukovykh prats'] / O. P. Rudnyts'ka // Tvorchya osobystist' : problemy teorii i praktyky [Creative Personality : the Problems of Theory and Practice] / [red. kol. : N. V. Huziy ta in.]. K. S. 14–17.
5. Yeremenko T. Ye., & Trubitsyna O. M. (2016) Orhanizatsiya profesiyanoi pidhotovky maybutnikh uchytelev inozemnoyi movy zdatnykh do realizatsiyi funktsiy refleksyvnoho upravlinnya [Organization of professional education of the foreign language teachers able to bring into practice the functions of the reflexive management]. International scientific professional periodical journal «The Unity of Science», April, 32–35 [in Ukrainian]

Трубіцина О. М. Подготовка будущих учителей иностранного языка к рефлексивному управлению в сфере педагогической деятельности

В статье описаны пути формирования рефлексивных умений будущих учителей иностранных языков в профессиональной деятельности, обоснованы их целесообразность использования в подготовке педагогических кадров. Доказано, что педагогическая рефлексия базируется на умении учителя анализировать педагогическую деятельность как единство деятельности учителя и учеников для достижения совместных целей обучения. В статье рассмотрены методы и приёмы обучения, реализующие групповую форму организации учебной деятельности учащихся на практике. Особое внимание уделено определению места групповых форм работы на уроках английского языка и роли учителя в их реализации. Следовательно, одной из задач профессиональной подготовки компетентного учителя иностранного языка должно быть активное привлечение студентов к процессу познания и преобразования себя как менеджеров образования через осознание социальной и личностной значимости этой профессиональной роли и осознанного ее принятия.

Ключевые слова: рефлексивное управление, учебно-познавательная деятельность студентов, профессионально-педагогическая деятельность, будущие учителя иностранного языка.

Trubitsyna O. M. Training of a future reflexive management teacher of the foreign languages in pedagogical educational work

The research deals with the problem of the future teacher's reflexive skills formation. It is necessary for a teacher to reflect not only his personal abilities but also to combine processes of teaching and learning in the professional work, and pupils studying achievements. Thus, the purpose of teacher's reflection should aim at creating favorable conditions for pupils' development. The aim of the article was to consider the effective methods and ways of forming students' reflective skills for making their professional work successful. The article outlines the content and forms of students' educational and cognitive activity organization in the aspect of their mastering reflexive management in the sphere of professional-pedagogical activities. Special attention is paid to the place of group work in English class and the role of English teachers in its implementation. The teacher acts as an advisor, consultant, manager, directing students' work in self-searching, analyzing and processing the information and presenting the results. Therefore, in order to train a competent foreign language teacher it is necessary to involve students in the process of learning and transforming themselves as educational managers through understanding of the social and personal significance of this professional role and its conscious assumption.

Key words: *reflexive management, students' educational and cognitive activity, professional and pedagogical activity, prospective English language teachers.*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрываются проблемы формирования ценностей у подростков, рассматриваются доводы того, что именно в этом возрасте складываются самые благоприятные условия для развития системы ценностей девушек и юношей, и предлагаются разработки учебного материала по авторской культурологической модели содержания учебника для урока английского языка. Дается определение ценностей, рассматриваются этап формирования и динамика изменений системы ценностей человека. Описываются особенности подросткового периода, авторы рассуждают о процессах, происходящих в жизни подростков, о проблемах и кризисах, соотносимых с данным периодом. Авторами подчеркивается, что именно этот возрастной период имеет огромное значение для формирования ценностей, так как в этом возрасте и заложена благодатная почва для работы с ребятами по развитию культурологической личностной позиции у студентов. Для этого предлагаются содержательные рекомендации к современному учебнику на основе авторской культурологической модели, состоящей из педагогических закономерностей, онтокультурологических принципов и инструментальных функций учебника. Данные рекомендации претворены в разработки уроков по английскому языку. Разработки уроков содержат в себе культурологические доминирующие идеи: акценты на ценностных аспектах человеческого бытия (аксиологические акценты), введение в мир общечеловеческих, национальных, этнонациональных и личных ценностей, нравственных идеалов. Учебный материал содержит в себе также передачу устоявшихся типов культурного поведения, образцов культурного мышления; материалы, способствующие ценностно-смысловому самоопределению студента; употребление эмоционально окрашенных структурно-семiotических единиц языка; выражение студентом эмоционально-ценностного отношения к миру и самому себе; эмпатийное понимание у студента; использование приемов обучения и воспитания, различных изобразительных средств, способов художественного познания. Авторы предполагают, что использование данных разработок на уроке английского языка должно развить и усилить формирование культурологической личностной позиции у студентов. Авторы выражают надежду, что данные рекомендации будут интересны и полезны педагогам школ и вузов.

Ключевые слова: ценности, подростки, культурологическая модель учебника.

Проблема формирования ценностей у подростков в мировой педагогике хорошо изучена и рассмотрена с точки зрения многих аспектов. Здесь можно привести исследования таких ученых, как Р. Т. Байярд, Дж. Байярд, Д. В. Каширский, А. В. Петровский, Е. Ф. Рыбалко, М. С. Яницкий [1; 2; 7; 8; 10]. Целью нашей статьи является рассмотрение данного вопроса с помощью авторской разработки учебного материала на уроке английского языка, при этом учитывая возрастной критерий, так как именно эти моменты не так тщательно проработаны в этой области.

Определений ценности существует множество. На данную тему мы писали в нашем исследовании, опубликованном в одном из научных журналов [11]. Здесь лишь приведем то определение, которое, по нашему мнению, очень точно и емко идентифицирует понятие ценности. Мы вслед за М. К. Мамардашвили считаем, что ценности – это абстрактные идеалы, представления, явления действительности, включающие общественные идеалы и принятые как эталоны должного. Ценности – это основания (моральные, эстетические, идеологические, гражданские, религиозные и др.), на которые опирается человек в этом мире [6]. Возникает вопрос, как у человека формируется это ценностное представление мира, общества и себя.

Ценности прививаются с детства, с самого младенчества, в семье, в окружающей обстановке, близкой ребенку. Данные постулаты известны каждому, даже человеку, далекому от научного мира. Это мудрость народа, передающаяся из поколения в поколение и формирующая столпы этнопедагогике. Или взять ученика в 11-м классе, считайте на пороге взрослости, со своими взглядами, ценностями и установками и его же на 1-2-м курсах университета, где он начинает потихоньку взрослеть. Здесь в университете у него как у студента происходит изменение его системы взглядов, ценностей и убеждений. Ценности закладываются в детстве, развиваются на продолжении школьного возраста, более-менее устанавливаются в университетском периоде, и начиная трудовую деятельность, человек уже имеет сформированную систему ценностей. Далее на протяжении взрослой жизни эта система ценностей человека может сильно меняться, гибко изменяться или меняться совсем немного. Но мы считаем, что пока человек живет, он развивается, только в какую сторону: прогрессирует или деградирует – это уже другой вопрос, но динамика в системе ценностей существует.

Согласно мнению исследователей [5; 7; 10], предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте. Поэтому чаще всего и изучается этот возраст на предмет сформированности системы ценностей. Тем не менее один из самых сложных и противоречивых возрастных периодов для формирования ценностной сферы остается подростковый возраст.

Особенности подросткового возраста были изучены в психологии достаточно детально многими учеными-психологами и педагогами [1; 3; 4; 7; 8; 9]. В частности, подростковый возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения (от экзальтации до депрессии). Поведение подростков зачастую бывает непредсказуемым, за короткий период они могут продемонстрировать абсолютно противоположные реакции [1]:

- 1) целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью;
- 2) неумная жажда деятельности может смениться апатией, отсутствием стремлений и желаний что-либо делать;
- 3) повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяются ранимостью и неуверенностью в себе;
- 4) развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью;
- 5) романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчётливостью;
- 6) нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости;
- 7) потребность в общении сменяется желанием уединиться.

Юность – время реального перехода к настоящей взрослой жизни, первые признаки которой, появляются уже в подростковом возрасте. На период становления юности приходит становление нравственного самосознания. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали.

Первыми вопросами, привлекающими к себе внимание, являются морально-нравственные. Источником становятся реальные, человеческие отношения, литература, средства массовой информации (проблема добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности и беспринципности и т.п.). Нынешнему поколению присущ более трезвый, разумно-практический взгляд на жизнь, гораздо большая независимость и самостоятельность.

Бурные социальные события, происходящие в мире, продолжающиеся и сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. Это более открытый, непредвзятый и смелый взгляд на мир, включая решение многих проблем морально-этического характера и самостоятельность – хотя и не всегда правильность суждений (секс, бизнес и т.д.).

Однако, несмотря на это, в кризисные периоды состояния общества именно подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и незащищенными. Часто, не имея достаточного жизненного опыта, моральных убеждений, не умея различить жизненные ценности от мнимых, искусственных, они закрепляют в своем сознании и поведении негативные тенденции общественного развития [9].

Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое) [9].

Таким образом, с одной стороны, определенная структура ценностных ориентаций в подростковом возрасте уже сложилась, но в стройную систему, выполняющую регулятивную функцию, эта структура пока не переходит. Здесь происходит подростковый кризис, одним из признаков которого является общая тенденция к девальвации ценностей, и выстраивание системы ценностей, качественно отличающейся от прежней. На данном этапе система ценностей подростка еще очень гибкая в том плане, что ее можно развить в лучшую сторону, но уже начинает укрепляться, т. е. становится более стабильной, что закономерно для этого возраста. Поэтому подростковый возраст – это тонкая грань между тем, на что еще можно повлиять, имеется в виду существенно на жизненные ценности, убеждения и установки подростка с учетом того, что в этом возрасте ребенок делает это осознанно, и уже поздно – в смысле, что базовые ценности уже заложены и базу этих самих ценностей уже будет тяжело изменить в дальнейшем. Вследствие этого педагогам необходимо, обращая внимание на данный факт, акцентировать свои усилия на развитии культурологической личностной позиции у учеников именно в этот возрастной период.

Примером обучения по развитию сформированности культурологической личностной позиции у студентов могут послужить уроки английского языка. Авторы разработали культурологическую модель содержания учебника, состоящую из педагогических закономерностей, онтокультурологических принципов и инструментальных функций учебника. Данная модель лежит в основе разработки учебного материала для уроков английского языка для студентов 1-х курсов неязыковых специальностей Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова.

Приведем требования к содержанию учебного материала разработанной нами культурологической модели, которые составляют основу созданного учебника:

- 1) наличие культурологических доминирующих идей в содержании: акценты на ценностных аспектах человеческого бытия (аксиологические акценты), введение в мир общечеловеческих, национальных, этнонациональных и личных ценностей, нравственных идеалов;

- 1) передача устоявшихся типов культурного поведения, образцов культурного мышления, которые прошли длительную апробацию и объективно отвечают потребностям развития общества;

- 2) вопросы и задания, дидактические материалы, способствующие ценностно-смысловому самоопределению студента;

- 3) употребление эмоционально окрашенных структурно-семиотических единиц языка, которые передают отношение к сообщаемому (модальные слова, метафоры, аналогии, знаки препинания и т. п.);

- 4) выражение студентом эмоционально-ценностного отношения к миру и самому себе;

- 5) развитие способности студента распознавать, описывать чувства и настроения других людей и т. д.;

- 6) эмпатийное понимание у студента, т. е. сопереживание студентом;
 - 7) использование приемов обучения и воспитания, различных изобразительных средств, способов художественного познания, которые оказывают впечатления на личность и в то же время позволяют личности выразить себя;
 - 8) внедрение комплекса современных знаний о человеке, человеческой деятельности, ее целях, способах и результатах; выработка целостного представления о человеке и окружающем мире (межпредметные связи), рассмотрение проблем развития человечества и путей их решения;
 - 9) выявление роли изучаемого предмета в жизнедеятельности общества, человека, в развитии его личностных качеств;
 - 10) раскрытие социальной значимости, роли идей, событий, деятельности, их культурологического смысла, а также уникальности;
 - 11) отрицание навязывания в качестве эталона конкретных представлений об истине, ценностях, создание морального выбора; формирование навыка установления фактов и мнений, аргументов и выводов, правдоподобных ложных суждений и достоверных утверждений и т. п. Побуждение к сопоставлению обычного и научного познания. Введение ситуаций парадокса, необычности;
 - 12) установление уважительного отношения к мнению других людей, исходя из принципа равенства субъектов взаимодействия, способности учитывать мнение оппонентов, идти на плодотворные соглашения;
 - 13) формирование умений анализировать, обосновывать каждое явление с авторской, собственной, с разных точек зрения;
 - 14) внедрение ситуаций вариативности (изложение гипотез, мнений и др.), применении разнообразных источников информации, знаковых систем, диалоговых технологий, способствующих созданию образовательного пространства учебника как открытой системы;
 - 15) личностная значимость материала, обращение к важным для студента проблемам, открытие студентом знания;
 - 16) проработка способов, методов культурологической деятельности, перемещение культурологических знаний на уровень личностных идей и убеждений через организацию учебного сотрудничества, применение коммуникативных, проектных и других технологий для определения позиции студента, углубления его опыта по раскрытию смысловых значений человеческой деятельности;
 - 17) формирование условий для возможности создания индивидуального направления освоения предмета, развития способности человека быть управляющим своей деятельности (ставить и корректировать цели, отбирать материал, способы познания и т. п.);
 - 18) направленность содержания на осмысление и понимание студентом, т. е. не на автоматическое усвоение информации, а на освоение мира культуры, мира человека;
 - 19) развитие умений продуктивного рефлексивного разбора и обсуждения: оценивать, критически осмысливать идеи, действия, прогнозировать их последствия и влияние, регулировать собственные взгляды, поступки с социальным опытом, нравственными культурологическими установками.
- Процессы и закономерности формирования ценностей в подростковом возрасте являются одной из центральных проблем изучения системы ценностей в целом. Поэтому мы считаем, что тема нашего исследования является очень актуальной для педагогики, в частности для методики преподавания иностранных языков в вузе. Разработки учебного материала по культурологической модели учебника мы также рекомендуем использовать не только в вузе, но и в школе, так как данная модель является универсальной.

Использованная литература:

1. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток / Р. Т. Байярд, Дж. Байярд. – Москва : Семья и школа, 1995. – 204 с.
2. Каширский Д. В. Влияние профиля образования и этапа самоопределения на становление системы ценностей в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Д. В. Каширский. – Барнаул, 2002. – 198 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – пер. с англ. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 446 с.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – Москва, 1992. – С. 58.
7. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 240 с.
8. Рыбалко Е. Ф. Становление личности / Е. Ф. Рыбалко // Социальная психология личности. – Ленинград, 1974. – С. 20–31.
9. Хубиева Ф. Х. Формирование ценностных ориентаций подростка в современной семье / Ф. Х. Хубиева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». [Электронные ресурсы]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/502850/> / (дата обращения: 27.01.18).
10. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий [Электронные ресурсы]. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x2759.htm> (дата обращения: 27.01.18).
11. Uaikhanova M. A. Value orientations of a modern school teacher of the Republic of Kazakhstan / M. A. Uaikhanova, N. M. Ushakova // Man in India. – 2017. – Vol. 97. – Iss. 25. – P. 285–301.

References:

1. Bayyard R. T. Vash bespokoyunu podrostok / R. T. Bayyard, Dzh. Bayyard. – Moscow : Semia i shkola, 1995. – 204 s.
2. Kashirskiy D. V. Vliyaniye profilya obrazovaniya i etapa samoopredeleniya na stanovleniye sistemy tsennostey v yunosheskom vozraste: dis. ... kand. psikholog. nauk / D. V. Kashirskiy. – Barnaul, 2002. – 198 s.
3. Krayg G. Psikhologiya razvitiya / G. Krayg. – per. s angl. – SPb. : Piter, 2000. – 992 s.
4. Lichko A. E. Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov / A. E. Lichko. – SPb. : Rech, 2010. – 256 s.
5. Lomov B. F. Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii / B. F. Lomov. – Moscow : Nauka, 1984. – 446 s.
6. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu / M. K. Mamardashvili. – Moscow, 1992. – S. 58.
7. Psikhologiya razvivayushcheysya lichnosti / pod red. A. V. Petrovskogo. – Moscow, 1987. – 240 s.
8. Rybalko E. F. Stanovleniye lichnosti / E. F. Rybalko // Sotsialnaya psikhologiya lichnosti. – Leningrad, 1974. – S. 20–31.
9. Khubiyeva F. X. Formirovaniye tsennostnykh oriyentatsiy podrostka v sovremennoy semye / F. Kh. Khubiyeva // Festival pedagogicheskikh idey «Otkrytyy urok». [Elektronnyye resurs]. Rezhim dostupa : [http://festival.1september.ru/articles/502850/\(data obrashcheniya: 27.01.18\)](http://festival.1september.ru/articles/502850/(data obrashcheniya: 27.01.18)).
10. Yanitskiy M. S. Tsennostnyye oriyentatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema / M. S. Yanitskiy [Elektronnyye resurs]. – Rezhim dostupa : [http://hpsy.ru/public/x2759.htm\(data obrashcheniya: 27.01.18\)](http://hpsy.ru/public/x2759.htm(data obrashcheniya: 27.01.18)).
11. Uaikhanova M. A. Value orientations of a modern school teacher of the Republic of Kazakhstan / M. A. Uaikhanova, N. M. Ushakova // Man in India. – 2017. – Vol. 97. – Iss. 25. – P. 285–301.

Уайханова М. А., Ушакова Н. М. Проблема формування цінностей на уроці англійської мови

У статті розкриваються проблеми формування цінностей у підлітків, розглядаються аргументи для того, що саме в цьому віці створюються найбільш сприятливі умови для розвитку системи цінностей дівчат та юнаків, та пропонуються розробки навчального матеріалу згідно з авторською культурологічною моделлю змісту підручника для уроку англійської мови. Надається визначення цінностей, розглядаються етап формування та динаміка змін у системі цінностей людини. Описуються особливості підліткового періоду, автори розмірковують про процеси, що відбуваються в житті підлітків, про проблеми та кризи, співвіднесені із цим періодом. Авторами підкреслюється, що саме цей віковий період має велике значення для формування цінностей, оскільки саме в цьому віці і закладене сприятливе підґрунтя для роботи з підлітками з розвитку культурологічної особистісної позиції в майбутніх студентів. Для цього пропонуються змістовні рекомендації до сучасного підручника на основі авторської культурологічної моделі, що складається з педагогічних закономірностей, онтокультурологічних принципів та інструментальних функцій підручника. Ці рекомендації впроваджені в розробки уроків з англійської мови. Розробки уроків містять у собі культурологічні домінуючі ідеї: акценти на ціннісних аспектах людського буття (аксіологічні акценти), введення у світ загальнолюдських та особистих цінностей, моральних ідеалів. Навчальний матеріал містить також передачу усталених типів культурної поведінки, зразків культурного мислення; матеріали, що сприятимуть ціннісно-смісловому самовизначенню студента, використання емоційно забарвлених структурно-семіотичних одиниць мови; вираження студентом емоційно-ціннісного ставлення до світу і самого себе; емпатійне розуміння в студента; використання прийомів навчання і виховання, різноманітних виражальних засобів, способів художнього пізнання. Автори вважають, що використання таких розробок на уроці англійської мови повинно розвинути і підсилити формування культурологічної особистісної позиції в студентів. Автори висловлюють сподівання, що пропонувані рекомендації викличуть інтерес та стануть у нагоді педагогам шкіл та ВНЗ.

Ключові слова: цінності, підлітки, культурологічна модель підручника.

Uaikhanova M. A., Ushakova N. M. The problem of values formation in an English lesson

In the article the problems of teenagers' values formation are disclosed, the reasons are considered of which, that namely in this age the most favorable conditions for the development of adolescents' values system are formed. And the design works are suggested for training material on the author's culturological model of a text-book content for an English lesson. The values definition is given, the stage of formation and the dynamics of changes of a person's values system are considered. Teenage period features are described, the authors discuss the processes happening in the teenagers' life, the problems and crises corresponding to this period. The authors outline that namely this age period has the enormous meaning for values formation as at this age there is a fertile ground for work with the children on the development of the culturological personal position of students. For this the instructive recommendations for a modern text-book are offered on the basis of the author's culturological model consisting of pedagogical regularities, ontoculturological principles and instrumental functions of a text-book. These recommendations have been implemented into the design works of an English lesson. The design works of the lessons contain culturological dominant ideas: emphases on value aspects of the person life (axiological emphases), introduction to the world of universal, national, ethno-national and personal values, moral ideals. The training material also contains the transmission of the formed types of cultural behavior; samples of cultural thinking; the materials facilitating value-meaningful self-definition of a student; the use of emotionally-colored structurally-semiotic language units; the student's expression of the emotionally-value attitude to the world and to himself; the student's empathic understanding; the use of means of training and education, different figurative instruments, the ways of artistic cognition. The authors suggest that the use of these design works in an English lesson must develop and strengthen the formation of the students' culturological personal position. The authors express the hope that these recommendations will be interesting and useful for educators of schools and universities.

Key words: values, teenagers, culturological model of a text-book.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розкриваються основні підходи до визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців професійної освіти. Зважаючи на результати дослідження та обмежуючись умовами визначеного вищого педагогічного закладу, автор пропонує власне бачення педагогічних умов на засадах компетентнісного підходу: створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі; розширення когнітивно-діяльнісного складника професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій через використання інтерактивних методів навчання; розвиток особистісних та професійно важливих здібностей, морально-етичне вдосконалення особистості майбутнього фахівця. Визначені педагогічні умови дозволять забезпечити успішний результат та сприяти формуванню високого рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Ключові слова: професійна освіта, педагогічні умови, професійна компетентність, практична підготовка, фахові дисципліни, бакалавр.

Постановка проблеми. В умовах динамічних соціальних змін у нашій країні професійна освіта України має бути зорієнтована на підготовку висококваліфікованого конкурентоздатного фахівця, готового до здійснення ефективної професійної діяльності. На сучасному етапі в Україні проходить процес реформування системи вищої професійної освіти, викликаний кардинальними змінами в розвитку суспільства та вимог до підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців, готових до здійснення ефективної професійної діяльності в сучасних умовах ринку праці. Тому постає завдання аналізу професійної підготовки таких фахівців, зокрема, існуючих педагогічних умов, на основі яких визначається їх ефективна підготовка.

Враховуючи прогнози розвитку галузі харчові технології та специфіку підготовки бакалаврів із спеціальних дисциплін, актуальним є процес формування професійної компетентності студентів засобами інтеграції спеціальних дисциплін та практичної їх підготовки.

Тому постає завдання аналізу існуючих педагогічних умов, на основі якого визначаються найбільш значимі і перспективні умови, які б сприяли підготовці майбутніх фахівців професійно-технічної освіти до їх професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях глибоко і всебічно розкриті умови, під впливом яких формується особистість, показані взаємозв'язки і механізми дії цих чинників на її розвиток. Дослідженню питань, пов'язаних з обґрунтуванням педагогічних умов підготовки інженерно-педагогічних кадрів, присвячені роботи: С. Батишева, Е. Зеєра, О. Коваленко, М. Лазарева, А. Литвина, Н. Недосекової, Л. Тархан, С. Яшанова та ін. Вивченню умов, які впливають на формування конкурентоспроможних фахівців різних професій і спеціальностей, присвячували свої праці Н. Бібік, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Радкевич, В. Сластьонін, Т. Суліма, О. Торубара та ін.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури і практики організації професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій свідчить, що педагогічні умови – це динамічне утворення, яке змінюється у відповідності до змісту освітнього процесу, пов'язаного з потребами суспільства і ринку праці. А тому виникає потреба періодичного перегляду та уточнень змісту педагогічних умов як запоруки якісної підготовки майбутніх фахівців професійно-технічної освіти.

Мета дослідження полягає в дослідженні стану розробки проблеми організації та реалізації педагогічних умов у науковій літературі в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти та визначення й обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій на засадах компетентнісного підходу.

Системне дослідження поняття «умова» засвідчило, що в довідковій літературі існують різні тлумачення, які, проте, мають спільні визначення. У сучасному словнику іншомовних термінів поняття «умови» трактоване як категорія, що характеризує відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких існувати він не може; як необхідна обставина, що вможливує здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь [8, с. 521].

У «Великому тлумачному словнику української мови» запропоновано таке визначення: «Умови – це правила, які існують або запроваджені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, і забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [3, с. 694].

У педагогічному процесі умову розглядають як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, виховання та навчання, формування особистості. Таким чином, умови інтегруються з педагогічним процесом і окреслюються як нове поняття – «педагогічні умови», що визначаються як обставини, від яких залежить цілісний

продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [7, с. 243].

У контексті нашого дослідження саме педагогічні умови становлять науковий інтерес. У дисертаційних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців педагогічні умови розглядаються як складники педагогічного процесу, від яких залежить організація навчально-виховного середовища, де відбувається діяльність викладача та студента й реалізуються заплановані завдання [2; 4; 10]. Так, П. Лузан розуміє педагогічні умови як необхідні обставини, ситуації, явища, чинники, шляхи, уявні результати, напрями тощо [6, с. 57]. В. Андреев описує педагогічні умови як обставини педагогічного процесу, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей [1, с. 345]. Т. Суліма вважає, що педагогічна умова являє собою професійну діяльність – суспільно необхідну, постійно здійснювану діяльність на основі здобутих знань, набуття умінь, навичок, особистих якостей. [10, с. 124].

Н. Смирнов розділяє педагогічні умови на об'єктивні і суб'єктивні. Залежно від ролі, яку вони виконують у педагогічному процесі, педагогічні умови розподіляють на об'єктивні (формулювання мети, раціональне планування, організація контролю, об'єктивне оцінювання; позитивний психологічний клімат у групі; належні виробничі та санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічне, інформаційне й кадрове забезпечення діяльності) та суб'єктивні (наявність у суб'єкта діяльності потреби та стійких мотивів до її виконання; теоретична підготовленість, сформованість умінь і навичок планування, виконання практичних дій) [9, с. 257].

Досліджуючи проблему формування ключових компетентностей, С. Кравець до пріоритетних педагогічних умов, що допомагають ефективно формувати ключові компетентності фахівців ресторанного сервісу, сфери послуг, зараховує: розроблення й упровадження навчально-методичного комплексу для формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу та сфери обслуговування; удосконалення педагогічної майстерності педагогічного колективу; створення соціально-педагогічного середовища для задоволення суб'єктності особистості [4, с. 81].

Спираючись на дослідження А. Литвина [5, с. 21], можна зробити такі узагальнення:

1) педагогічні умови є складовим елементом педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;

2) вони відображають сукупність можливостей освітнього і матеріально-просторового середовища, що впливають на діяльність освітньої системи;

3) в їх структурі присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу;

4) належне обґрунтування педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу.

Таким чином, педагогічні умови розглядатимемо як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. Реалізація педагогічних умов – це планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження.

На наш погляд, вищевказані характеристики педагогічних умов достатньо повні та деталізовані, і отже, можуть бути використані для аналізу різних видів педагогічної діяльності, зокрема і для формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Для визначення оптимальних педагогічних умов у нашому дослідженні взято до уваги структуру професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій, щоб на формування кожного компонента спрямовувалася реалізація однієї педагогічної умови. А саме:

1) створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення в студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності;

2) спрямування майбутніх бакалаврів на розширення когнітивно-діяльнісного складника професійної підготовки через використання інтерактивних методів навчання;

3) розвиток професійно важливих здібностей, морально-етичне вдосконалення особистості фахівця, розвиток його індивідуальності.

Розглянемо ці педагогічні умови більш детально.

Реалізація педагогічної умови зі створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення в студентів ціннісного ставлення до опанування фаху викладача спецдисциплін у галузі харчових технологій, майстра виробничого навчання можлива через виконання індивідуальних та самостійних завдань професійного змісту, спрямованих на розвиток мотивації студентів та виховання свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності.

У процесі наукового пошуку доведено, що під час вивчення фахових дисциплін доцільно розвивати інтереси (зацікавленість бакалаврів у майбутній професійній діяльності, усвідомлення її суспільної значимості та престижу), виховувати потреби (розвивати професійну компетентність, поглиблення теоретичних знань та удосконалення практичних навичок), формувати мотиви самоствердження, саморозвитку та самореалізації.

Для реалізації цієї педагогічної умови зі студентами 2 та 3 курсу напряму підготовки 6.010104 Професійна освіта. Харчові технології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини під

час вивчення фахових дисциплін виконувались завдання практичного характеру, що базувалися на реальних фактах і умовах виробництва харчової продукції тощо. Така організація доречна, коли наступний крок приносить більше задоволення, ніж попередні здобутки, а отже, реалізується принцип наступності та послідовності.

Під час проходження технологічної та педагогічної практики студенти знайомились із досвідом роботи провідних фахівців галузі, вивчали передовий педагогічний досвід. У позанавчальний час студенти брали участь у конкурсах професійної майстерності, тижневі професії та інших заходах (благодійний ярмарок «Кулінарні страви – візитівки країн», «Традиції і сучасність української кухні», кулінарна вистава «Андріївські вечорниці», майстер-клас «Обрядові страви» тощо). Така організація освітнього процесу спонукає студента виявляти й розвивати свої схильності, можливості; вона впливає на формування і розвиток особистісних якостей, розкриття творчого потенціалу як в навчальній, так і в майбутній професійній діяльності.

Реалізація другої педагогічної умови здійснювалась у процесі вивчення дисциплін «Технологія виробництва продукції громадського харчування», «Виробниче навчання», «Ресторанна справа» за рахунок створення і реалізації цілісного навчально-методичного супроводу з використанням інтерактивних технологій. Для ефективної професійної діяльності в закладах профтехосвіти майбутній бакалавр харчових технологій повинен оволодіти системою знань та умінь. Основними професійно-значущими є знання з дисциплін психолого-педагогічного, загально-професійного та спеціально-предметного спрямування, які закріплюються та корегуються в процесі практичної діяльності, формуючи уміння та навички. Їх сформованість сприяє розвитку уміння трансформувати технічні знання в педагогічну систему навчання учнів ПТНЗ, що є для майбутнього бакалавра специфічним та пріоритетним завданням.

Практичний досвід засвідчує, що вже сьогодні в умовах інформатизації навчання роль викладача не тільки не зменшується, а й має достатньо потужні можливості для реалізації принципово нових підходів до розв'язання як окремих завдань навчально-виховного процесу, так і освітніх завдань загалом. Викладач має змогу розширити спектр своїх впливів на студента через нову стратегію педагогічної діяльності в умовах нових інформаційних технологій. Отже, зміст діяльності викладача все більшою мірою набуває творчого характеру, що вимагає від нього постійного оновлення своїх знань і професійного зростання, сприяючи формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців [3, с. 98].

Саме тому необхідно максимально наблизити використання творчих, інтерактивних, ігрових методів навчання до повноцінного освоєння навчального матеріалу. Наші дослідження засвідчили, що активне застосування викладачем нетрадиційних методів та форм (використання евристичних задач, методів проблемного навчання, ситуаційних завдань, ділових ігор, надання студентам можливості обирати форми виконання завдань) в організації занять формує в студентів неабиякий інтерес до змісту матеріалу, сприяє більш глибокому запам'ятовуванню й відтворенню навчальної інформації. Обговорення результатів практичних видів робіт у групі оптимізує оцінювання не лише власних можливостей та виправлення помилок, а й спостереження за потенційними помилками інших, намагання уникати їх у подальшій роботі.

Усе це формує в студентів якісно нове ставлення до навчальної діяльності, почуття особистої причетності до загальної справи і усвідомлення власної відповідальності.

Формування та ефективна реалізація умов позитивної мотивації суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, а також розширення когнітивно-діяльнісного складника освітнього процесу сприятимуть розвитку особистісних та професійних якостей особистості, що визначають третю педагогічну умову. Провівши попередні дослідження, ми виокремлюємо найбільш значущі, на нашу думку, особистісні (моральні, інтелектуальні) та професійно-важливі (комунікативні, організаторські, творчі) якості майбутнього бакалавра харчових технологій.

Варто зазначити, що визначені педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій реалізуються комплексно, оскільки взаємопов'язані між собою та базуються на використанні компетентнісного підходу в підготовці студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Висновки. Педагогічні умови є важливими обставинами, що визначають досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця. У той же час вони не можуть гарантувати обов'язкове досягнення педагогічного результату, а можуть тільки сприяти цьому. Педагогічні умови, як один з компонентів педагогічної системи, відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. Їх вивчення та обґрунтування, на нашу думку, сприятиме виявленню особливостей освітнього процесу, що часто бувають непоміченими, та оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій та розробці системи обліку результатів для здійснення вимірів стану сформованості професійної компетентності.

Використана література:

1. Андреев В. А. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: в 2 кн. / В.А. Андреев. – Казань: изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 552 с.

2. Басараб В. Я. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах / В. Я. Басараб // Професійна освіта: проблеми і перспективи ІПТО НАПН України : зб. наук. праць. – Київ : ІПТО НАПН України, вид-во ООО «ІМА-прес» Павлоград, 2015. – Вип. 8. – С. 95–100.
3. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова. – Х.: Фоліо, 2005. – 767 с.
4. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Г. Кравець // Нац. акад. пед. наук України, Ін-т професійно-технічної освіти. – Київ, 2013. – 273 с.
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
6. Лузан П. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. / П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська. – 4-е вид. – Київ : НАКІМ, 2012. – 368 с.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
8. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ : Наук. думка, 2002. – 680 с.
9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2006. – 320 с.
10. Сулима Т. С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. С. Сулима. – Київ, 2014. – 235 с.

References:

1. Andreev V. A. Pedagogiya tvorcheskogo samorazvtyaya. Ynnovatsionnyj kurs : v 2 kn. / V. Y. Andreev. – Kazan : yzd-vo Kazan. gos. un-ta, 1996. – Kn. 1. – 552 s.
2. Basarab V. Ya. Doslidno-eksperymentalna perevirka pedagogichnyh umov formuvannya klyuchovyh kompetentnostej majbutnih oblikovciv z rejeestracijy buhgalterskyh danyh u profesijno-texnichnyh navchalnyh zakladah / V. Ya. Basarab // Profesijna osvita: problemy i perspektivy IPTO NAPN Ukrayiny : zb. nauk. prac. – Kyiv : IPTO NAPN Ukrayiny, vyd-vo ООО «ІМА-прес» Pavlograd, 2015. – Vyp. 8. – S. 95–100.
3. Velykyj tлумачnyj slovnyk ukrayinskoyi movy / uporyad. T. V. Kovalova. – X. : Folio, 2005. – 767 s.
4. Kravec' S. G. Formuvannya klyuchovyh kompetentnostej fahivciv restorannogo servisu u vyshnyh profesijnyh uchyl'schah : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesijnoyi osvity» / Svitlana Grygorivna Kravec' // Nacz. akad. ped. nauk Ukrayiny, In-t profesijno-texnichnoyi osvity. – Kyiv, 2013. – 273 s.
5. Lytvyn A. V. Metodologichni zasady ponyattya "pedagogichni umovy": na dopomogu zdobuvacham naukovogo stupenya / A. V. Lytvyn. – Lviv : SPOLOM, 2014. – 76 s.
6. Luzan P. Osnovy naukovy-pedagogichnyh doslidzhen : navch. posib. / P. Luzan, I. Sopivnyk, S. Vygovska. – 4-e vyd. dop. – Kyiv : NAKiM, 2012. – 368 s.
7. Slovnyk-dovidnyk z profesijnoyi pedagogiky / uporyad. A. V. Semenova. – Odesa : Palmira, 2006. – 272 s.
8. Slovnyk inshomovnyh sliv / uklad. : S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. – Kyiv : Nauk. dumka, 2002. – 680 s.
9. Smyrnov N. K. Zdorov'esberegayuschhye obrazovatelnye tehnologyi i psykologya zdorov'ya v shkole / N. K. Smyrnov. – 2-e izd., ispr. – Moscow : ARKTY, 2006. – 320 s.
10. Sulyma T. S. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnogo pedagoga profesijnoyi navchannya budivelnogo profilu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Tetyana Sergiyivna Sulyma. – Kyiv, 2014. – 235 s.

Филимонова И. А. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров пищевых технологий на основании компетентностного подхода

В статье раскрываются основные подходы к определению педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов профессионального образования. Автором предложено собственное видение педагогических условий на основе компетентностного подхода: создание мотивационно-ценностной среды в учебном процессе; расширение когнитивно-деятельностного компонента профессиональной подготовки будущих бакалавров пищевых технологий через использование интерактивных методов обучения; развитие личностных и профессионально важных способностей, морально-нравственное совершенствование личности будущего специалиста, которые позволят обеспечить успешный результат и способствовать формированию высокого уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров пищевых технологий.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогические условия, профессиональная компетентность, практическая подготовка, профильные дисциплины, бакалавр.

Filimonova I. A. Pedagogical conditions aimed at preparation of future bachelors of food technologies based on the competence approach

The article reveals the main approaches to the definition of pedagogical conditions for the formation of professional competence of future professionals in vocational education. The author offered his own vision of pedagogical conditions on the basis of the competence approach: the creation of a motivation and value environment in the learning process; expansion of the cognitive-activity component of the professional training of future bachelors of food technologies through the use of interactive teaching methods; the development of personal and professionally important abilities, personality and moral perfection of the personality of the future specialist, which will ensure a successful outcome and contribute to the formation of a high level of professional competence of future bachelors of food technologies.

Key words: pedagogical conditions, professional competence, professional education, bachelor, specialist-technologist.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У найближчій перспективі на ринку праці будуть необхідні фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, вміють конструктивно керувати емоціями та володіти іншими сучасними вміннями. Було доведено, що професійні компетентності вчителя, зокрема емоційний інтелект, є дуже важливими для ефективності навчального процесу. У наш час не досить багато уваги приділяється розвитку вчительського емоційного інтелекту. Ще зовсім недавно спостерігалось знехтування емоціями в галузі освіти. З огляду на те, що емоційний інтелект можна розвивати в дорослих і що такий розвиток сприяє покращенню особистісних, професійних та організаційних результатів, розвиток емоційного інтелекту в майбутніх вчителів є важливим завданням, яке має бути включеним до освітнього процесу вищих педагогічних закладів освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційний інтелект вчителя, професійний розвиток, розвиток емоційного інтелекту.

Процес реформування середньої освіти, який відбувається в даний час в Україні, є важливим для нашої країни, адже освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості та її успішної соціалізації. Даний процес є запорукою розвитку суспільства та зростання економічного добробуту держави.

Серед низки причин, які стали поштовхом до реформи нової української школи, є і дослідження, згідно з якими в найближчій перспективі на ринку праці будуть необхідні фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, вміють конструктивно керувати емоціями та володіти іншими сучасними вміннями.

З огляду на те, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2], можемо стверджувати, що розвиток у майбутніх вчителів емоційного інтелекту є актуальною проблемою сьогодення.

Найбільш ранні коріння ґрунтовних досліджень емоційного інтелекту можна простежити в роботі Чарльза Дарвіна, який зазначав важливість емоційного вираження для виживання, а також для адаптації. Ч. Дарвін вважав, що емоції задовольняють тільки біологічні потреби. Вони сигналізують, що наші потреби не було задоволено. У такому випадку людина відчуває негативні емоції, зокрема злість, страх, розчарування, депресію [5].

Ще не так давно поняття інтелекту розглядалось в тісному зв'язку з такими пізнавальними функціями, як пам'ять, навчання та вирішення проблем. Тим не менш, вчені вже на початку 1900 років почали говорити про те, що непізнавальні аспекти інтелекту також існують. Так, Е. Торндайк описав тип соціального інтелекту, який був пов'язаний із управлінням та розумінням інших. У 1940 році Д. Векслер у своїй концепції «некогнітивного» інтелекту говорить про те, що повне визначення поняття «інтелекту» не можливе без визначення тих аспектів, які не відносяться до традиційних когнітивних здібностей [5].

У 1983 році Г. Гарднер публікує новаторську роботу «Рамки розуму: багатоаспектний інтелект», в якій він доводить, що кожна людина має більше ніж один тип інтелекту. Його модель множинності інтелектів базується основним чином на: внутрішньо особистісному інтелекті (здатність розуміти свої почуття, мотиви та страхи) та міжособистісному інтелекті (здатність розуміти інших, їх бажання, мотиви та наміри) [5].

У 1985 році Уейн Пейн в своїй докторській дисертації «Дослідження емоцій: розвиток Емоційного інтелекту» вперше вжив термін «емоційний інтелект» для того, щоб описати додатковий тип інтелекту [7].

Саловей та Майер у 1990 році описали емоційний інтелект як здатність контролювати свої власні та чужі емоції та почуття, розрізняти їх та використовувати отриману інформацію, щоб керувати мисленням та діями. [6].

Модель емоційного інтелекту, запропоновану Р. Бар-Оном в 2006 році, як найкраще підходить саме вчителям. Він розглядав емоції та соціальну компетентності як такі, що лежать в основі емоційного інтелекту, та визначив емоційний інтелект як поєднання взаємопов'язаних емоційних та соціальних компетенцій, навичок та посередників, які визначають, наскільки ефективно ми розуміємо та виражаємо себе, розуміємо інших та встановлюємо з ними зв'язки, долаємо виклики сьогодення [4].

У наш час не досить багато уваги приділяється розвитку вчительського емоційного інтелекту. Ще зовсім недавно спостерігалось знехтування емоціями в галузі освіти. Таким чином, достеменно невідомо, як впли-

ває розвиток вчительського емоційного інтелекту на особистий емоційний інтелект та на пов'язану з ним поведінку.

Дослідивши психолого-педагогічні джерела, можемо стверджувати, що емоційний інтелект вчителів є дуже важливим для виконання ними професійних обов'язків. Так, вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють турботу, створюють емоційно-позитивний клімат та покращують освітнє середовище.

За думкою Р. Бар-Она, емоційний інтелект включає в себе п'ять основних компонентів, до складу яких входять компетенції. А саме: внутрішньо особистісний (самосвідомість, самоаналіз, асертивність, незалежність та самореалізація); міжособистісний (емпатія, соціальна відповідальність ат міжособистісні стосунки); адаптивність (дослідження реальності, гнучкість та вирішення проблем); стрес-менеджмент (стрес-толерантність та імпульсивний контроль); загальний настрій (щастя та оптимізм) [4].

Внутрішньоособистісні компетенції емоційного інтелекту, зокрема емоційна самосвідомість, є важливими для успішної професійної діяльності вчителя з огляду на високу емоційність даної діяльності. Емоції вчителя впливають на його самопочуття, мотивацію, креативність, задоволення професійною діяльністю та самостійність, соціальні стосунки, зокрема з учнями, та на процес навчання в цілому.

Розвинений емоційний інтелект допомагає вчителю зрозуміти свої емоції та передбачити реакцію інших на ті чи інші емоційні вирази, контролювати емоції під час взаємодії з учнями та відповідно реагувати.

До внутрішньоособистісних компетенцій емоційного інтелекту можемо віднести такі компетенції:

- 1) усвідомлення впливу емоційної сфери на життєдіяльність;
- 2) сприймання емоційних переживань як цінностей;
- 3) об'єктивне сприйняття реальності;
- 4) виявлення інтересу до пізнання світу, його закономірностей;
- 5) самопізнання;
- 6) відкритість до нових вражень, подій і життєвих змін;
- 7) прагнення до гармонії, психологічного благополуччя, здорових стосунків;
- 8) творче ставлення до життя, міжособистісних стосунків;
- 9) об'єктивне оцінювання і визнання своїх переваг і недоліків через самоаналіз;
- 10) відповідальність за власні емоційні реакції;
- 11) ідентифікація емоцій, які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками;
- 12) аналіз власних емоцій, почуттів, причин їх виникнення;
- 13) використання емоцій для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень, досягнення цілей;
- 14) оптимістичне мислення, акцентування уваги на позитивних аспектах життя;
- 15) конструктивне ставлення до помилок;
- 16) володіння прийомами психолофізіологічної саморегуляції;
- 17) управління увагою, уявою [1].

До міжособистісних компетенцій емоційного інтелекту відносяться такі компетенції:

- 1) усвідомлення себе як рівноцінного суб'єкта комунікативної взаємодії, відповідальність за її процес та результат;
- 2) ідентифікація емоцій інших;
- 3) аналіз емоцій, почуттів інших людей, причин їх виникнення;
- 4) сприйняття та розуміння невербальної мови тіла і рухів (жестів, міміки, інтонації голосу) та використання цього досвіду для покращення комунікації;
- 5) володіння навичками активного слухання;
- 6) розуміння емоцій, почуттів іншої людини, поставивши себе на її місце (емпатія);
- 7) надання та сприймання емоційної підтримки;
- 8) вербалізація емоцій;
- 9) контроль над імпульсами (вміння чинити опір негайним бажанням виплеснути емоції);
- 10) вміння ставити запитання для розуміння емоційного стану іншої людини;
- 11) адекватна і толерантна реакція на позитивні та негативні емоції з боку інших;
- 12) конструктивний захист власних психологічних кордонів, своєї точки зору;
- 13) вміння відмовляти, не ображаючи іншу людину;
- 14) вміння надавати мотивуючий як позитивний, так і негативний зворотній зв'язок: щиро висловлювати похвалу, компліменти, тактовно – критику, претензії та невдоволення;
- 15) адекватне сприйняття зворотнього зв'язку з боку інших: як критику, претензії та невдоволення так і компліменти, похвалу;
- 16) вміння пробачати, звільнюватися від образ;
- 17) вміння співпрацювати, володіти способами спільної діяльності, доходити згоди;
- 18) вміння вирішувати емоційно напружені ситуації, конфлікти, долати бар'єри у спілкуванні;
- 19) виявлення високого рівня емоційної стійкості та саморегуляції в стресових ситуаціях [1].

Міжособистісні компетенції емоційного інтелекту, зокрема емпатія, етноемпатія та міжособистісні стосунки, займають винятково важливе місце у професійній діяльності вчителя.

Емпатія – це проникнення в емоційний стан іншої людини, розуміння її емоцій, відчуттів та переживань. Термін «емпатія» в буквальному значенні вказує на здатність емоційно сприймати внутрішній стан людини

Етноемпатія – здатність до ціннісного резонансу з почуттями іншої людини – представника певного етносу [3].

Емпатія впливає на здатність вчителя зрозуміти погляди та потреби учнів, сприяє створенню турботливих, підтримуючих та значущих відносин та впливає на ефективність навчального процесу. Позитивні відносини між вчителем та учнями є важливою складовою частиною якості навчання, які сприяють створенню стабільної, позитивної, підтримуючої атмосфери в класі, і, як результат, призводить до зростання позитивної поведінки, мотивації, академічних успіхів учнів у цілому. Така атмосфера також сприяє гарному самопочуттю вчителя.

З огляду на вищесказане можемо зробити висновок, що емоційний інтелект впливає на організацію навчального процесу. З огляду на те, що емоційний інтелект можна розвивати в дорослих і що такий розвиток сприяє покращенню особистісних, професійних та організаційних результатів, розвиток емоційного інтелекту в майбутніх вчителів є важливим завданням, яке має бути включеним до освітнього процесу вищих педагогічних закладів освіти.

Використана література:

1. Драбчук Т. І., Дубовик С. Г. Розвиток емоційного інтелекту сучасних менеджерів як умова їх успішної діяльності / Т. І. Драбчук, С. Г. Дубовик // Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія «Економіка і менеджмент». – Суми, 2014. – № 5. – С. 1–7.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. Фогель Т. М. Виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у процесі позакласної роботи : дис. ... кан. пед. наук: 13.00.07 / Т. М. Фогель. – О., 2013. – 286 с.
4. Bar-On R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (sup), 13–25.
5. Emotional Intelligence. (2010) MTD Training and Ventus Publishing ApS. Download free ebooks at bookboon.com.
6. Mayer J. D. and Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
7. Teachers' emotional intelligence: The impact of training / Special Issue Volume 8, Number 1, April 2016 pp 75-94.

Referances:

1. Drabchuk T. I., Dubovyk S. H. Rozvytok emotsiinogo intelektu suchasnyh menedzheriv yak umova ih uspishnoi diyalnosti / T. I. Drabchuk, S. H. Dubovyk // Visnyk Sumskogo natsionalnogo agrarnogo universytetu. Seriya "Ekonomika i menedzhment". – Sumy, 2014. – № 5. – S. 1-7.
2. Zakon Ukrainy "Pro Osvitu" vid 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. Fogel T. M. Vychovannia kultury mizhetnichnyh stosunkiv pidlitkiv u protsesi pozaklasnoi roboty [Upbringing of culture of interethnic relations of the teenagers during the out-of class work.] candidate's thesis / Fogel Tatiana Mykolaivna. – Odesa, 2013. – 286 p.
4. Bar-On R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (sup). P. 13-25.
5. Emotional Intelligence. (2010) MTD Training and Ventus Publishing ApS. Download free ebooks at bookboon.com.
6. Mayer J. D. and Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication* (P. 3-31). New York, NY: Basic Books.
7. Teachers' emotional intelligence: The impact of training / Special Issue Volume 8, Number 1, April 2016. P. 75-94.

Фогель Т. Н. Эмоциональный интеллект как гарантия эффективности учебного процесса

В ближайшей перспективе на рынке труда будут требоваться специалисты, которые умеют учиться на протяжении всей жизни, критически мыслить, ставят цели и достигать их, работают в команде, умеют конструктивно управлять эмоциями и владеют другими современными умениями. Было доказано, что профессиональные компетенции учителя, а именно эмоциональный интеллект, очень важны для эффективности учебного процесса. В наше время недостаточно внимания уделяется развитию учительского эмоционального интеллекта. Еще совсем недавно наблюдалось пренебрежение эмоциями в области образования. Ввиду того, что эмоциональный интеллект можно развивать у взрослых и что такое развитие способствует улучшению личностных, профессиональных и организационных результатов, развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей – важное задание, которое должно быть включено в учебный процесс высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональный интеллект учителя, профессиональное развитие, развитие эмоционального интеллекта.

Fogel T. M. Teachers' Emotional Intelligence as a guarantee of the effectiveness of the educational process

In the near future, the labor market will require specialists who can study throughout life, think critically, set goals and achieve them, work in a team, are able to manage emotions constructively and possess other modern skills. A growing number of studies have suggested that teachers' personal competencies, and more specifically Emotional Intelligence (EI), are particularly important for teacher effectiveness. In our time, not enough attention is paid to the development of teachers' emotional intelligence. There has been a neglect of emotions in the field of teaching. Considering that emotional intelligence can be developed in adults and that such development helps to improve personal, professional and organizational results, the development of emotional intelligence for future teachers is an important task that should be included in the educational process of higher educational institutions.

Key words: emotional intelligence; teachers' emotional intelligence; professional development; teachers' emotional intelligence development.

УДК 378:37.011.3-051+37.015.311

Фокуша О. М.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття висвітлює теоретичний аналіз наукових джерел із метою встановлення термінологічних меж феномена «фасилітаційна компетентність учителя». Спираючись на результати аналізу наукового фонду визначено, що: фасилітація в загальному вигляді є процесом допомоги та підтримки особистості в різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії; педагогічна фасилітація є специфічним видом педагогічної діяльності вчителя, яка забезпечує гармонійне особистісне становлення учня, його повноцінну життєву самореалізацію та самоактуалізацію; фасилітаційне спілкування є видом педагогічної взаємодії, в результаті якої за певних умов здійснюється усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток усіх суб'єктів освітнього процесу. Узагальнюючи специфічні риси педагогічної фасилітації та професійні позиції вчителя як фасилітатора, автор визначає фасилітаційну компетентність як здатність та готовність педагога використовувати механізми та принципи педагогічної фасилітації в професійній діяльності – педагогічну підтримку особистісного становлення учнів та педагогічний супровід їх навчальних досягнень.

Ключові слова: фасилітація, педагогічна фасилітація, фасилітаційна взаємодія, фасилітаційне спілкування, фасилітаційна компетентність, майбутній вчитель.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що однією з провідних концепцій розвитку освіти в Україні є ідея гуманізації або «олюднення» освітнього процесу навчальних закладів усіх рівнів. Найголовніші завдання гуманізації освітнього простору пов'язані із забезпеченням належного рівня активності та самоактивності дитини, що сприяє розвитку її потенційних можливостей – як успадкованих, так і тих, що набуваються нею в процесі індивідуальної діяльності, у творчому оволодінні суспільними цінностями, в їх самостійній апробації, вдосконаленні, а водночас (за висловом Н. Носової [7]) у самозбагаченні та саморозвитку власних здібностей. Названі процеси увиразнює в професійній діяльності сучасного освітянина феномен «фасилітація» (в перекладі з англійської – допомога, сприяння, підтримка).

Методологічну основу розуміння феноменології фасилітації як способу упорядкування гуманістичних суб'єкт-суб'єктних відносин у системі становлення особистості закладено академіком Г. Баллом, науковцем-психологом О. Кондрашихіною та ін.; педагогічний контекст фасилітації вчителя як специфічного виду професійно-педагогічної діяльності розкрито в науковому доробку сучасних учених-педагогів (О. Галіцан, З. Курлянд, С. Коломійченко, О. Фісун та ін.); в психологічному аспекті науковці переважно послуговуються поняттями: «фасилітативність особи» (М. Казанжи), «фасилітуюча взаємодія» (О. Димова), «фасилітуюче спілкування» (О. Врублевська, В. Суміна). Термін «фасилітаційна компетентність» у вітчизняний науковий обіг увела дослідниця Т. Сорочан.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичного підґрунтя проблеми формування фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів.

Завдання дослідження: проаналізувати наукові джерела, в яких розглядається як феномен «фасилітація», так і специфіка застосування її провідних механізмів та принципів у професійній діяльності фахівців; уточнити поняття «фасилітація» та «педагогічна фасилітація»; схарактеризувати поняття «фасилітаційна компетентність учителя».

Виклад основного матеріалу статті слід розпочати з визначення основного поняття у довідковій літературі. В англійській мові термін «фасилітація» (facilitation) визначається як «полегшення, сприяння» [8]. У цьому контексті О. Галіцан зауважує, що дієслово facilitate поступово набуло значення «сприяти», а далі – «допомагати» та «підтримувати» [1].

Вперше описав та деталізував способи застосування механізмів фасилітації на межі психології та педагогіки К. Роджерс [11], використовуючи на заняттях спеціальних корекційних груп схему «емпатія– конгруентність– беззаперечне позитивне прийняття іншого», яку сучасною науковою мовою можна визначити як «емпатія– конгруентність– толерантність».

Дослідниця О. Кондрашихіна зосередила увагу на висвітленні поняття «фасилітаційний вплив» (або фасилітація), в діяльності психолога передбачає усунення (зменшення) негативних переживань, викликаних нестачею чогось, сприяння особистісному зростанню того, на кого спрямовується цей вплив, орієнтацію його на власний вибір, актуалізацію здатності до творчої адаптації, самозміни, розвитку [6]. Авторка розмірковує також над тим, що активність здійснення фасилітаційних впливів детермінується наявністю в суб'єкта спеціальних здібностей, властивостей, якостей. Вченою доведено, що здатність до фасилітаційних впливів є складною синтетичною системою особистісних характеристик, які, будучи детермінованими гуманістичними, духовними цінностями, дозволяють продуктивно сприяти просуванню комуніканта шляхом усунення негативних, дефіцитарних станів і переходу до особистісного зростання, підвищення рівня внутрішньої свободи [6, с. 56].

Як бачимо, здатність фахівця соціономічної сфери здійснювати фасилітаційний вплив на учнів (вихованців) є складним утворенням, а успішність здійснення фасилітаційної дії напряму залежить від суб'єктних властивостей спеціаліста.

Педагогічний контекст фасилітації досліджувала в наукових напрацюваннях А. Гельбак [2], стверджуючи, що фасилітація в роботі вчителя напряму пов'язана з гуманізацією всієї системи відносин в освітньому просторі навчального закладу. Авторка зауважувала, що традиційне навчання робить акцент на набутті учнем знань, що передає вчитель у готовому вигляді, а гуманістичне навчання прагне виробити в учневі внутрішню потребу в знаннях та самоосвіті. Демократизація відносин між учасниками навчально-виховного процесу сприяє формуванню суб'єкт-суб'єктних відносин, де учень виступає в ролі замовника знань, умінь і навичок. Головна перевага недирективної системи навчання, продовжує науковець, в основу якої покладено суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію й діалогічність, над традиційною полягає в тому, що специфічна позиція педагога, спрямована на ненасилля, довіру, взаєморозуміння, співпереживання, взаємодопомогу сприяє розвитку аналогічної поведінки в дітей. Тобто комунікативна модель, яку задає вчитель, сприймається, переймається й засвоюється учнями [2, с. 113].

На думку А. Гельбак, одним із показників демократичного стилю суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії є фасилітація педагогічного процесу. Водночас створення фасилітатором атмосфери прийняття, довіри, безпеки, сприяння зростанню групової згуртованості й формуванню колективного суб'єкта і, одночасно, – конструювання ситуацій невизначеності, яка є могутнім джерелом дестабілізації в групі, свідчить про суперечливий характер психолого-педагогічного управління груповим процесом. У зв'язку із цим фасилітатор виконує як функцію полегшення комунікації, так і функцію провокації зіткнення [2, с. 21].

Суголосну думку висловлює О. Галіцан, наголошуючи, що для здійснення педагогічної фасилітації важливими є, передусім, особистісні доміанти вчителя як фасилітатора. Дослідницею доведено, що педагогічна фасилітація надає можливість досягти такої взаємодії з учнем, яка буде підтримувати в дитині прагнення до самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку, допомагати в усвідомленні себе як самоцінності, налаштовувати на особистісне зростання та розвиток здібностей. Авторка також звертає увагу на те, що ця взаємодія вирізняється виключно гуманістичним, діалогічним, суб'єкт-суб'єктним характером відносин. Здатність учителя забезпечувати таку взаємодію з учнем, здатність позитивно впливати, активізувати, стимулювати процес навчання та виховання, продовжує науковець, проявляється найбільш повно в його професійній діяльності [1, с. 13].

У сучасних науково-педагогічних джерелах фасилітація розглядається також у контексті специфічного виду педагогічного спілкування – фасилітаційного спілкування в освітньому процесі. Своєрідністю фасилітаційного спілкування є тлумачення її як педагогічної дії. Відтак фасилітаційне спілкування є видом педагогічної взаємодії, в ході й у результаті якої за певних умов здійснюється усвідомлений, інтенсивний й продуктивний саморозвиток усіх суб'єктів освітнього процесу.

Дослідниця С. Коломійченко фасилітаційне спілкування визначає як вид гуманістичної педагогічної взаємодії вчителя й учнів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, взаємоповаги, співпереживання, толерантності, надання допомоги, сприяння [4].

Продуктивні в контексті нашого дослідження наукові роздуми авторка розпочинає з констатації того, що у світовій філософській і психологічній науці склалися підходи, що пояснюють джерела потреби людини у фасилітаційному спілкуванні. До них дослідники відносять інтенціональність як активність і предметність пізнання, спрямованість акту сприйняття й пізнання в цілому; інтерактивність як спеціальну організовану пізнавальну діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість, визнання розмаїття індивідуальних відмінностей при спільності потенційних прагнень. Ці підходи підкреслюють власне соціальність природи людини. Знайшла своє висвітлення в різних галузях філософії й психології, продовжує С. Коломійченко, ідея фасилітаційного спілкування як «надихаючого», тобто такого, що забезпечує вплив однієї людини на іншу в плані саморозвитку, змін особистості. Таке спілкування має за результат активізацію прагнення людини діяти з актуалізованими в ній мотивами досягнення, компетентності, значущості для іншого й поваги до себе. Авторка зазначає також, що роль фасилітаційного спілкування, що здійснюється як глибинне, духовно-моральне саморозкриття особистісних потенціалів для процесів самореалізації, полягає в спрямуванні студента на максимальне розкриття власних творчих здібностей, на адекватну й гнучку поведінку, на виконання дій, що відповідають власним очікуванням і є значущими для інших [4, с. 67].

Принципово важливим в контексті нашого дослідження є те, що С. Коломійченко визначила компоненти готовності вчителя здійснювати фасилітаційне спілкування як педагогічну дію. Готовність до організації фасилітаційного спілкування, на думку С. Коломійченко, передбачає володіння студентами комунікативними вміннями (установлювати й підтримувати контакти; використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації; орієнтуватися в партнерах по спілкуванню та в ситуації спілкування; забезпечувати зворотний зв'язок; знати й виконувати правила спілкування; забезпечувати ясність позицій учасників у конфліктній ситуації, уміти долати конфлікт), емпатійними (розуміти партнера, співпереживати йому; чути й зрозуміти іншого, відчувати його настрій, труднощі, з якими він стикається; надавати допомогу іншим і звертатися за допомогою; приймати інших), оцінно-рефлексивними (аналізувати ситуацію спілкування; контролювати власні емоції та поведінку; співвідносити себе, свої можливості й погляди з думками інших учасників спілкування; об'єктивно оцінювати результати спілкування; здійснювати корекцію власної поведінки, самоаналіз, самооцінку і самоспостереження, розвивати потребу в саморозвитку) [4, с. 73].

Дещо з інших позицій розглядає фасилітацію в професійній діяльності вчителя науковець О. Фісун [9]. Авторка зазначає, що з огляду на те, що освітній процес у школі є складною динамічною системою, яка поєднує в собі різні види взаємодій (між учителем і окремим учнем, між педагогом і групою школярів, учнів між собою, між учителями тощо), забезпечення фасилітації під час здійснення навчально-виховного процесу дозволяє створити особливі взаємовідносини між його суб'єктами, які допомагають кожному з них прийняти себе як унікальну цінність, сформувавши мотивацію до позитивних самозмін. Важливою передумовою становлення суб'єкт-суб'єктного підходу в шкільній освіті, розвитку гуманних і взаємошанобливих стосунків між усіма учасниками педагогічного процесу, на думку О. Фісун, є зміна професійної позиції вчителя. Поняття «позиція» науковець розкриває як складну, відносно усталену систему ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується в процесі своєї життєдіяльності, що визначає положення індивідуума в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [9, с. 386].

Спираючись на це, О. Фісун доведено, що фасилітуюча позиція вчителя є системою настанов, яка зумовлює визначення ним цілей професійної діяльності, власного місця в ній, вибір засобів, дій, методів оцінки отриманих результатів. У дослідженнях науковця з'ясовано, що основними ознаками педагогічної фасилітації є: 1) відкритість, щирість у виявленні вчителем своїх думок, поглядів, переконань; 2) сприйняття та прийняття кожної дитини як безумовної цінності, прояв поваги та толерантності до її інтересів, потреб, прагнень, упевненість у її широких можливостях; 3) демонстрація вчителем «емпатичного розуміння» дитини, здатність «подивитися» на внутрішній світ і поведінку учня мовби його очима; 4) стимулювання, ініціювання й заохочення саморозвитку й самовиховання учнів у процесі педагогічної діяльності [10, с. 179].

Отже, за О. Фісун, фасилітуюча позиція передбачає, що вчитель не намагається формувати особистостей з попередньо визначеними якостями, а допомагає їм саморозвиватися на основі врахування власних схильностей і прагнень, відпрацьовувати індивідуальний спосіб життя. Причому фасилітація для кожної дитини розбудовується на основі врахування її індивідуального досвіду, життєвих принципів, уподобань тощо [9, с. 389].

Виходячи з того, що підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах освіти підпорядковується компетентнісній парадигмі функціонування вищої освіти в Україні, на нашу думку, здатність педагога здійснювати педагогічну фасилітацію системно на професійному рівні віддзеркалює феномен «фасилітаційна компетентність учителя».

У переважній більшості наукових досліджень професійна компетентність педагога тлумачиться як система професійних знань, умінь і навичок у поєднанні з мобільністю, критичністю мислення, саморефлексією, прагненням до безперервного професійного зростання [5].

Відповідно із цим фасилітаційна компетентність учителя може бути тлумачена як конструкт, який вміщує спеціальні знання щодо своєрідності фасилітаційної взаємодії з учнями, вміння застосовувати механізми педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка, педагогічний супровід), прагнення вибудовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з доволішніми за принципами «емпатія–конгруентність–толерантність».

Спираючись на вищезазначене, робимо певні висновки.

Результати аналізу наукових напрацювань учених (О. Галіцан, А. Гельбак, С. Коломійченко, О. Фісун) дозволяють конкретизувати поняття «фасилітація» як вид педагогічної взаємодії, яка забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і яка ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості. Основними характеристиками такої педагогічної взаємодії є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між всіма учасниками освітнього процесу. У такому випадку процес трансляції від учителя вихованцям певних знань і цінностей перетворюється у вільний акт співробітництва, співтворчості, який активізує саморозвиток кожного суб'єкта, його повноцінну самореалізацію як особистості (за О. Фісун).

Поняття «педагогічна фасилітація» уточнюємо як специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати учневі в усвідомленні себе як самоцінності; підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення; сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей; актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури, шляхом організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування; створення атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри (за О. Галіцан).

Це дає підстави тлумачити фасилітаційну компетентність учителя як конструкт, що відображає можливості педагога використовувати весь потенціал та механізми педагогічної фасилітації – педагогічну підтримку особистісного зростання учня та педагогічний супровід його навчальних досягнень. Фасилітаційна компетентність учителя забезпечує взаємодію між учителем та учнем, яка базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами української, зарубіжної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки і практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному контексті є визначення компонентної структури фасилітаційної компетентності вчителя та педагогічних умов, що забезпечують її формування в студентів – майбутніх учителів.

Використана література:

1. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі: автореферат дис. канд. пед. наук / О. А. Галіцан // 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Одеса, 2010. – 21с.
2. Гельбак А. М. Розвиток комунікативних навичок підлітків засобами фасилітаційного впливу : дис. ... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / А. М. Гельбак. – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – Київ, 2010. – 186 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями: дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / С. Ю. Коломійченко. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, 2010. – 190 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) [Коллективна монографія] / Н. М. Бібік та ін.; під загальною редакцією О. В. Овчарук. – Київ : Видавництво «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07: «Педагогічна та вікова психологія». – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ, 2004. – 170 с.
7. Носова Н. В. Готовність педагогів до реалізації фасилітаційної дії у навчально-виховному процесі // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Т. VIII, вип. 4. – К. 2006 – С. 258.
8. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
9. Фісун О. В. Реалізація ідей фасилітації в діяльності вчителя / О. В. Фісун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. – Запоріжжя : Запоріж. обл. ін-т післядипломної пед. освіти, Гуманіт. ун-т «ЗІДМУ», 2009. – Вип. 5(58). – С. 385–391.
10. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя / О. В. Фісун // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць. – Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2009. – Вип. 31. – С. 178–181.
11. Rogers C. Freedom to learn: A view of what education might become. – Columbus, OH : Merrill, 1968. – P. 180.

References:

1. Halitsan O. A. (2010). Formuvannia pedahohichnoi fasylytatsii maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Forming pedagogical facilitation of future teachers in the process of studying at a higher educational institution]. Extended abstract of candidate's thesis. Odesa. 21s. [in Ukrainian]
2. Helbak A. M. (2010) Rozvytok komunikatyvnykh navychok pidlitkiv zasobamy fasylytatsiinoho vplyvu [Development of communicative skills of adolescents by means of facilitation influence]: dys. kand. psykhol. nauk za spetsialnistiu 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia. – DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity». – (Extended abstract of candidate's thesis.) Kyiv. 186 s. [in Ukrainian]
3. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. K.: Lybid. 375s. [in Ukrainian]
4. Kolomiichenko S. YU. (2010) Pidhotovka maibutnoho vchytelia u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh do orhanizatsii fasylytatsiinoho spilkuvannia z uchniamy [Training of a future teacher in higher education pedagogical educational institutions to the organization of facilitation communication with students]: dys. kand. ped. nauk zi spetsialnosti 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiynoi osvity. – Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, Kharkiv. 190 s. [in Ukrainian]
5. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti [Competency approach in modern education]: Svitovyy dosvid ta ukrainski perspektyvy (Biblioteka z osvითnoi polityky) [Kolektyvna monohrafiia] / N. M. Bibik ta in.; Pid zahalnoiu redaktsiieiu O.V. Ovcharuk. – Kyiv : Vydavnytstvo «K.I.S.», 2004. 112 s. [in Ukrainian]
6. Kondrashykhina O. O. (2004). Formuvannia zdutnosti do fasylytatsiinykh vplyviv u maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Forming capability for facilitative impacts in future practicing psychologists]. Extended abstract of candidates thesis. Kyiv : 170 s. [in Ukrainian]
7. Nosova N. V. (2006) Hotovnist pedahohiv do realizatsii fasylytativnoi dii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Readiness of teachers to implement facilitative action in the educational process] T. VIII, vyp. 4. – K. – S. 258-267. [in Ukrainian]
8. Rapatsevych E. S. (2001) Sovremennyi slovar po pedahohyke [Modern Dictionary of Pedagogy] Mn.: «Sovremennoe slovo». 928 s. [in Russian]
9. Fisun O. V. (2009) Realizatsiia idei fasylytatsii v diialnosti vchytelia [Realization of ideas of facilitation in the teacher activity] Humanit. un-t «ZIDMU». – Vyp. 5(58). – S. 385–391. [in Ukrainian]
10. Fisun O. V. (2009) Formuvannia fasylytativnoi pozytsii vchytelia [Formation of the facilitating position of the teacher] Uman : UDPU im. Pavla Tychny. – Vyp. 31. – S. 178–181. [in Ukrainian]

Фокиа Е. М. Теоретический анализ проблемы формирования фасилитационной компетентности у будущих учителей.

Статья раскрывает теоретический анализ научных источников с целью установления терминологических границ феномена «фасилитационная компетентность учителя». Опираясь на результаты анализа научного фонда, можно сказать, что: фасилитация в общем виде является процессом помощи и поддержки личности в различных ситуациях межличностного взаимодействия; педагогическая фасилитация является специфическим видом педагогической деятельности учителя, которая обеспечивает гармоничное развитие ученика как личности, его полноценную жизненную самореализацию и самоактуализацию; фасилитация общения является видом педагогического взаимодействия, в результате которого при определенных условиях осуществляется осознание интенсивного и продуктивного самораз-

вития всех субъектов образовательного процесса. Обобщая специфические особенности педагогической фасилитации и профессиональные позиции учителя как фасилитатора, автор определяет фасилитационную компетентность как способность и готовность педагога использовать механизмы и принципы педагогической фасилитации в профессиональной деятельности – педагогическую поддержку развития личности учащихся и педагогическое сопровождение их учебных достижений.

Ключевые слова: фасилитация, педагогическая фасилитация, фасилитационное взаимодействие, фасилитационное общение, фасилитационная компетентность, будущий учитель.

Foksha O. M. Theoretical analysis of the problem of formation of future teachers facilitation competence

The article focuses on the theoretical analysis of scientific sources in order to establish the terminological boundaries of the phenomenon called "teacher facilitation competence". Relying on the results of the analysis of the scientific fund, it is determined that: generally speaking, facilitation is the process of assistance and support of an individual in various situations of interpersonal interaction; pedagogical facilitation is a specific kind of pedagogical activity of the

teacher, which ensures the harmonious personality formation of the student, his full-fledged self-realization and self-actualization; facilitation communication is a kind of pedagogical interaction, which results under certain conditions in individualized, intensive and productive self-development of all subjects of the educational process. Summarizing the specific features of pedagogical facilitation and professional positions of the teacher as a facilitator, the author defines the facilitation competence as the ability and readiness of the teacher to use the mechanisms and principles of pedagogical facilitation in the professional activity - the pedagogical assistance of the students personal formation and the pedagogical support of their educational achievements.

Key words: facilitation, pedagogical facilitation, facilitation interaction, facilitation communication, facilitation competence, future teacher.

MULTIFACETED TEACHERS' ROLE FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION

The purpose of this article is to explore the role of teachers in promoting students' motivation and its influence on students' overall success. Due to the recent increase in popularity of distance learning, abundance of various online courses and availability of easily accessed information the role of teachers in the learning process is being diminished. However, a close study of the factors which motivate students' learning proves that teachers' role is crucial for both academic and social success. The research also identifies the main types of motivation such as intrinsic and extrinsic with the former being of greater importance for students' success as it causes the desire to learn without any external pressure or rewards. This motivation may be influenced for the benefits of the students by means of adequate teacher's guidance.

Key words: students; teachers; intrinsic motivation; extrinsic motivation; syllabus.

Статтю подано мовою оригіналу

Introduction. The necessity of communicating in a foreign language in a modern globalized society should not be underestimated. Rapid development of economic, cultural and political relationship between Ukraine and other countries worldwide has created favorable conditions for students' exchange, cooperation between educational institutions, participation of both students and teachers in joint projects as well as carrying out mutual research in various professional areas. Thus, it is out of the question that the ability to communicate fluently in a foreign language (especially English which is learned worldwide) is the key factor for interaction between representatives of different cultures.

Taking into consideration these aspects teachers should ensure that after doing a course Foreign Language for specific purposes students acquire communicative skills necessary to become competitive on the international job market. However, being first year students most of them rarely realize the importance of those skills for their future career which seems too distant at the time. The aim set by most students is to get their grade on the course or pass the exam but this is not enough for their future success in the long run. In order to be well-qualified and competitive students it is necessary to be motivated and to make an effort.

This paper aims to investigate what influences students' motivation to study and the ways of enhancing it. Very little if any learning occurs without motivation. The notion of motivation is defined as "internal state that activates, guides, and maintains behavior [1]. Two types of motivation are identified by various psychologists and scholars. The aim of doing successfully throughout the course indicates that what is important for the students is the grade they get not the process of learning and what motivates them to study is their academic achievement not the learning process itself. This kind of motivation is defined as extrinsic motivation. This motivation includes compliance (the desire to meet teachers' or parents' expectation), recognition (to be publicly acknowledged by peers or others) and competition. Intrinsic motivation includes students' involvement (the desire to be involved), curiosity (find out more about their interests), challenge (figuring out the complexity of a topic), and social interaction (creating social bonds). Students who are motivated externally are at a greater risk of having a poorer academic performance lower than intrinsically motivated students. Students who are motivated intrinsically tend to develop high regard for learning course information without the use of external rewards or reinforcement. On the other hand, those students who are motivated extrinsically rely solely on rewards and desirable results for their motivation [2].

Although intrinsic motivation generates self-sustaining behavior, it is not necessarily a self-sustaining factor: it may arise in response to certain stimuli and disappear in presence of some inhibiting factors; likewise, it may increase and develop but also diminish and be suppressed. So, intrinsic motivation depends on other factors and contexts and accordingly may be controlled [3].

So, the question arises. What are those factors that influence students' motivation? The five key ingredients which impact students' intrinsic motivation are: student, teacher, content of studies, method of teaching and learning environment.

If we consider these elements thoroughly we may come to the solution of how to raise students' intrinsic motivation. Since the student is the one whose motivation is the topic of this article it should be stated that students' motivation may be affected by various individual and social factors which are not always connected with their studies. For example, by the reason for choosing the faculty, the probability of finding a job after graduation, the future expectation and desire to complete a Masters' degree, the attitude towards the teacher, the peer group, the level of income, the adequacy of teaching materials, student's self-esteem etc. These factors may influence students' motivation and are to be presumed by teachers.

Since students themselves are rarely motivated to learn just for the sake of learning it is the teacher whose job is to evoke their interest to studies and thus influence their motivation. A well-qualified and knowledgeable teacher who is able to create the right atmosphere, build social bonds with students, and point out important points without making students memorize unsurmountable amount of information will bring about students' desire to learn and urge them to work individually without any additional external pressure such as grades or other rewards. On the contrary if a teacher is constantly critical of a student it may lead to a situation when the student will not feel accepted or

that he or she belongs. Low self-esteem will make the student feel unappreciated and unrecognized. So in this case it is the teacher who has to provide encouragement or opportunities. Teachers' role is probably of greatest importance for students' motivation. Teachers should encourage students, teach them how to use information to make proper decisions for real life, motivate them to achieve at their maximum level, go beyond the confines of the academic setting, capture the interest of students, learn students' individual needs and respond appropriately, promote practical work experience and be creative and enthusiastic.

Thus, a good teacher makes a difference to the students' intrinsic motivation.

What is also important is the content of the course. It should be relevant and useful to the students in their life. It is a good idea to take a closer look at the syllabus for the course 'Foreign language for specific purposes' which the first year students are to master throughout the course. It embraces four major topics known as modules. They comprise Socialising in Academic and Professional Environment [4]. Searching for and Processing Information, Presenting Information, Application Procedure. Communicative approach to learning a foreign language is considered to be the core one so first year students should start with developing general communication skills relevant to everyday life rather than professional sphere as it is easier for them to deal with everyday English and it will pave the way to a more complex formal communication. By the end of the first module students are expected to be able to maintain a conversation on the topic connected to their profession, studies interests and social life, make arrangements on the phone, leave or take messages, write emails, forum posts and comments expressing their own opinion, be able to fill application and registration forms. Second module aims at teaching students how to extract general and specific information, distinguish between important and less important, relevant and irrelevant information, identify general and detailed information from the sources in job-related or academic environment. Thus students will acquire skills relevant to their life being able to search for students' exchange programmes on the Internet, understand the requirements necessary for applicants, fill in application forms etc. The third module concentrates on teaching students the basis of giving presentations, using both linguistic and non-linguistic means of communication, demonstrating sufficient knowledge of academic and job-related vocabulary and the ability to use visual aids, such as graph charts, pie charts, bar charts etc. Finally, the fourth module deals with application procedure which includes students' ability to write education and employment-related papers such as resumes and cover letters, attend job interviews and perform there successfully using relevant language while asking and responding to the interviewer's questions. Thus it may be concluded that the structure of the course syllabus is relevant to life and will serve a purpose for the students in their future. However, it should be stated that it is also the teacher whose task is to convey the message and present the required information according to the syllabus to the students in the way which will emphasize the link between the learned issues and applying them in real life.

If the students acknowledge this link and the necessity of the content, they become motivated to acquire it. The methods teachers use are also of vital importance to enhance students' motivation. There are numerous methods of presenting the information to the students such as lecturing, giving presentation, collaboration, class discussions, discussing novel, controversial and discrepant issues, critical thinking, research etc. While all of them prove to be efficient it is teacher's decision which ones to choose and how to combine these methods in order to achieve the best possible results. Teachers should create challenging situations which encourage students to apply their knowledge, develop creative learning and do individual research. In any case the more varied these methods are the better results may be expected.

Last but not least, the environment in which students study plays an important part for their motivation. It should be available and accessible. The environment of openness and freedom to learn from mistakes can foster motivation to learn, setting clear objectives, equal engagement in classroom activities, teacher's justified feedback on students' progress, fair assessment, positive peer interaction, developing positive attitude all make a difference and create comfortable environment for learning process thus enhancing students' motivation to learn.

Thus having researched the notion of students' motivation it should be stated that teacher's role in this process is essential and can enhance not only students' motivation but also lead to much more substantial advancement providing that teachers challenge students by setting novel or discrepant tasks; increase the meaningfulness of content and tasks by relating them to students' lives; use a variety of different types of activities and tasks; engage students in the lesson; allow students to work individually or collaboratively in situations that do not encourage competition; provide assessment feedback; model enthusiasm, critical thinking, dealing with errors challenges; are supportive, reassuring, and attentive to the students. Therefore, it is estimated that teachers' main role is to ensure students' high level of motivation, create the environment which will promote it while learning a foreign language and consequently lead to the increase of learning efficiency [5].

Conclusions. The article points out the influence of teachers on students' motivation and their core role in formation students' attitude to the learning process. While the external pressure on the student causes extrinsic motivation which does not have a long-lasting expected effect as it only results in getting a grade or passing the exam, the students' desire to learn for the sake of learning which is caused by intrinsic motivation is crucial. The key factors that have impact on intrinsic motivation are the student, the teacher, the content, the methods and the learning environment. Having considered all these components in the article, it should be concluded that it is the teacher who creates adequate learning environment for the students, engaging everyone in collaborative tasks, promoting discussions, developing critical thinking skills, giving feedback on the progress, creating social bonds,

assessing the progress, choosing the methods of presenting information, varying the tasks, forming links with the real life situation, challenging students with the tasks which develop creativity, confidence, boost self-esteem, and, thus, result in motivation to learn.

References:

1. Green S. K. Using an expectancy-value approach to examine teachers' motivational strategies / S.K Green // Teaching and Teacher Education. – 2002. – № 18. – P. 989–1005.
2. Lei S. A. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives / S.A. Lei // Journal of Instructional Psychology. – 2010. – № 37(2). – P. 153-160.
3. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // University of Rochester. American Psychologist. – 2000. – № 55(1). – P. 68-78.
4. Syllabus for the Course "Foreign Language for Specific Purposes" / Lviv National Polytechnic University // Lviv. – 2016.
5. Palmer D. Research Report. A Motivational View of Constructivist-informed Teaching / D. Palmer // University of Newcastle, Australia, International Journal of Science Education. – 2005. – № 27(15). – P. 1853-1881.
6. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / Richard M. Ryan, Edward L. Deci // Journal of Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25 (1). – P. 54-67.
7. URL: <https://www.fastcompany.com/3047370/the-only-type-of-motivation-that-leads-to-success>.
8. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/motivating-students/>.

Хамуляк Н. В. Багатогранна роль викладача для підвищення мотивації студентів

Метою цієї статті є визначення ролі вчителів у популяризації мотивації студентів та її впливу на загальні навчальні досягнення студентів. У зв'язку із зростанням популярності дистанційного навчання, великої кількості різних онлайн-курсів та наявності легкодоступної інформації роль вчителя в процесі навчання применшується. Однак уважне вивчення факторів, що мотивують навчання студентів, доводить, що роль вчителя є вирішальною для академічного та соціального успіху студентів. Дослідження також визначає основні типи мотивації, такі як внутрішня та зовнішня, перша з котрих має важливе значення для успішності студентів, оскільки обумовлює бажання навчатися без будь-якого зовнішнього тиску чи нагороди. Ця мотивація може корегуватися за умови належного керівництва вчителем.

Ключові слова: учні, вчителі, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, навчальна програма.

Хамуляк Н. В. Многогранная роль преподавателя для повышения мотивации студентов

Целью этой статьи является определение роли учителей в популяризации мотивации студентов и ее влияния на общие учебные достижения студентов. В связи с ростом популярности дистанционного обучения, большого количества различных онлайн-курсов и наличия легкодоступной информации роль учителя в процессе обучения уменьшается. Однако внимательное изучение факторов, мотивирующих обучение студентов, доказывает, что роль учителя является решающим для академического и социального успеха студентов. Исследование также определяет основные типы мотивации, такие как внутренняя и внешняя, первая из которых имеет важное значение для успешности студентов, поскольку обуславливает желание учиться без какого-либо внешнего давления или награды. Эта мотивация может корректироваться при условии надлежащего руководства учителем.

Ключевые слова: ученики, учителя, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, учебная программа.

УДК 378

Черкашин С. В.

**БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС У НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ:
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ**

У статті визначено, що останнім часом у сучасній науковій літературі відсутня будь-яка інформація щодо подальшої долі Болонського процесу в Європі. Це враження посилюється також через відсутність публікації спільних документів, котрі відбивають спільне бачення учасниками Болонського процесу попередніх підсумків реформування, узагальнення спільних проблем та недоліків, шляхи їх усунення тощо. Такий стан речей посилює невизначеність ситуації і викликає певну стурбованість німецької та європейської освітянської спільноти, яка значною мірою не задоволена результатами перетворень. Автор статті зазначає, що ця спільнота констатує успішність структурних перетворень у галузі університетської освіти, але не бачить суттєвих зрушень у поліпшенні якості освіти і досліджень, котре було проголошено метою створення єдиного європейського освітнього простору.

Ключові слова: суперечливість процесу глобалізації, уніфікація і стандартизація діяльності вишів, вихолощування змісту науки, комерціалізація університетів, ідея створення «інноваційного» університету.

Протягом тривалого часу поняття «Болонський процес» займало значне місце в дискурсі у сфері університетської науки і викладання, а також у галузі управління цією галуззю. Проте виникає враження, що в контексті дискусій, котрі відбуваються в академічному середовищі Німеччини, відсутня будь-яка інформація щодо завершення Болонського процесу. Це говорить про те, що він ще не завершився або завершився з досить невизначеними або несподіваними результатами, котрі потребують обміркування. У сучасній науковій літературі даються досить різні оцінки стану німецького університету після майже двох десятиліть здійснення Болонської реформи. З одного боку, ці статті містять досить оптимістичні висловлювання про успіх структурних перетворень і необхідність подальшого удосконалення університетської діяльності шляхом наповнення її новим змістом. З іншого боку, ці праці містять твердження про хибність реформ і можливу смерть не тільки німецького університету як освітнього закладу, але й європейського університету в цілому, на що указує Дж. Рітцер [2]. Така розбіжність оцінок пояснюється тим, що діяльність сучасних університетів важко оцінити, використовуючи формальні критерії та в певній мірі застарілі, або навіть догматичні підходи. Це пояснюється тим, що сучасний університет як об'єкт оцінювання являє собою досить складне явище через суперечливість процесу глобалізації, котрий ускладнює і швидко змінює умови існування університету. Використання уже традиційних критеріїв оцінювання діяльності університетів, котрі застосовуються, наприклад, під час акредитації вищих навчальних закладів і визначають їх рейтинг, не дозволяє судити у повній мірі про реальний стан речей у тому чи іншому університеті.

У сучасному університетському дискурсі університет як науковий навчальний заклад іменують по-різному. Його називають храмом науки, або підприємством, котре займається конвеєрним виробництвом знань, навичок і умінь, або навіть лабораторією, котра виконує завдання прикладної науки та задовольняє інтереси певних комерційних структур, що й відбиває розмитість характеру сучасних німецьких університетів і розбіжність у поглядах на результати перетворень, котрі тривають.

Як добре відомо, сучасні німецькі університети є в переважній більшості державними установами, котрі виконують соціально детерміновані завдання, задовольняючи освітні і дослідницькі потреби індивідуумів і суспільства в цілому. Зміни, котрі відбуваються в сучасному німецькому суспільстві, викликають утворення нових потреб у членів суспільства і нових умов для функціонування університету. Незважаючи на швидкі зміни в сучасному німецькому суспільстві і докорінні реформи у галузі вищої освіти, університет продовжує займатись вирішенням гносеологічних і соціальних проблем, котрі постають перед суспільством. Проте виникає питання, наскільки успішно німецький університет вирішує ці проблеми і виконує свої основні функції на тлі структурних змін, котрі відбулись у ньому в процесі реформування.

Мета цієї статті полягає в підведенні деяких попередніх підсумків реалізації Болонської реформи в галузі університетської освіти Німеччини, у виявленні недоліків і проблем, що дасть змогу зосередитися на їх усуненні і вирішенні й намітити перспективи подальшого реформування та розвитку німецької університетів.

Освітлення проблеми у сучасних наукових працях. Складність і суперечливість процесу реформування європейських університетів у цілому та, зокрема, німецьких університетів у рамках Болонської реформи знаходиться в центрі уваги викладачів, соціологів, філософів та інших фахівців, про що свідчить значна кількість публікацій, серед яких найбільш цікавими, на нашу думку, є праці Дж. Рітцера [2], Д. Гелера [4] П. Пастернака [4, 8], А. Деміровича [3], М. Генріха [5], Ж.Ф. Ліотара [1], Р. М. Райсса і М. Штока [9], Й. Мессе [6], Д. Урбані та Д. М. Майстера [10] та ін.

Сучасний німецький університет існує в умовах суспільства, котре називають постіндустріальним, інформаційним суспільством, а також суспільством знань. Знання, як зазначає французький філософ Ж.Ф. Ліотар, у сучасному суспільстві стало товаром, котрий придбає окрема особа або група осіб для досягнення певного успіху на світовому ринку праці. Цей ринок є частиною економіки, характер котрої радикально змінився і

більше не відповідає поняттям класичної політичної економії, тому що економіка перестала бути промисловою і трансформувалась в економіку знань та інформаційних технологій. Зміни відбулися також у процесі набуття нових знань, а також у самій природі університетської науки.

Цю науку більше не може задовольнити проведення досліджень задля самої науки і знаходження в достатньо абстрактному і нескінченно довготривалому процесі пошуку істини, котрий відбувається у «вежі зі слонової кістки». Сучасні знання швидко старіють, тому вони мусять бути отримані швидко і ефективно і так само застосовуватись. Від цього залежить доля не тільки окремих галузей економіки, а також доля цілих регіонів, країн та континентів. Як відомо, категоріями сучасної економіки перестали бути земля, праця і капітал, але стали знання, технології та ідеї. Якщо раніше наука займалась набуттям неприхованих знань у процесі відкриття, то сьогодні йдеться про отримання прихованих, тобто неявних знань у результаті впровадження винаходів.

Зміни в природі економіки призвели до зміни в природі навколишнього світу, котрий зазнав глобалізації. Глобалізація викликала зростання конкуренція між державами і регіонами не тільки за ринки збуту продуктів і послуг, але й за капітал, нові ідеї, технології та знання. За сучасних умов успішне конкурування залежить від набуття нових знань, розробки та використання нових унікальних технологій.

Зміни, котрі відбуваються в сучасному світі, змушують політиків приділяти більше уваги розвитку науки й освіти. У зв'язку з розумінням важливості цього питання для Європи, котра програвала конкуренцію в галузі науки та вищої освіти на початку 1990-х років Сполученим штатам Америки, була реалізована Болонська реформа, котра призвела до запровадження єдиних стандартів освіти в європейському просторі. Стандартизація й уніфікація сфери вищої освіти в країнах Європи була зведена до структурних змін у галузі вищої освіти. В європейському академічному середовищі лунають різні оцінки результатів Болонської реформи, повідомляється про завершення першого етапу реформування, проте після 2010 р. між країнами-учасниками Болонського процесу не було підписано жодного спільного документу, котрий міг би свідчити про підведення підсумків реформування або про подальші перспективи цього процесу. Невизначеність ситуації, котра склалась, дозволяє деяким діячам науки і освіти робити песимістичні висновки щодо припинення Болонського процесу або навіть смерті Болонської ідеї.

Оптимісти, однак, стверджують, що в Європі насправді відбулося формування «професійного» університету, котрий прийшов на зміну різним формам класичного (або олігархічного) університету. Зрозуміло, що класичний німецький університет припинив своє існування, хоча певні представники академічного середовища Німеччини, не вдоволені результатами перетворень, усе ще закликають повернутись до ідеалів В. фон Гумбольдта. Ці заклики викликані суперечливістю результатів ліберальних технократичних реформ, котрі призвели все ж таки до створення нових або оновлених структур. Ці структури, на думку багатьох авторитетних німецьких науковців, забезпечують підготовку фахівців із середнім рівнем кваліфікації і виконання такого самого рівня наукових розробок, що не можна розглядати як успіх реформ.

У всякому разі, в процесі критичного оцінювання сучасних тенденцій розвитку галузі вищої освіти не варто посилатися на ідеологічну спадщину В. фон Гумбольдта. Новий етап технократичної реформи вищої школи виключає можливість воскресіння гуманістичних, але по суті консервативних ідеалів освіти, котрі втратили свою актуальність на початку минулого століття. На початку 20-го століття змінилася природа науки в цілому, оскільки вона стала невід'ємною частиною соціального процесу творення і відтворення. Ці зміни не є виключно атрибутом епохи глобалізації, але за їх виникненням можна спостерігати вже із середини минулого століття, коли вони спричинили започаткування реформ у галузі вищої освіти Німеччині та інших європейських країн.

Саме на той час прийшовся початок ліберальних технократичних реформ у вищій освіті. Їх зміст був зведений до здійснення структурних змін і, в кінцевому рахунку, до запровадження багатоступеневої системи набуття вищої освіти, плати за навчання та до скорочення строків навчання у ВНЗ. Плани неоліберального технократичного реформування вищої освіти Німеччини були затверджені на засіданні Наукової ради у 1966 р., але цілі цієї реформи не були досягнені значною мірою через масові протести в німецькому суспільстві за участю широкого спектра політичних сил.

Проте значна частина планів здійснення реформи, котрі не були реалізовані в 1960-і рр. через гостру критику цієї неоліберальної технократичної трансформації, стали невід'ємною частиною сучасної університетської реальності. Успіх нової фази нового етапу неоліберальних технократичних реформ не призвів до підвищення якості освіти в німецьких університетах, хоча метою будь-якого реформування мусить бути поліпшення незадовільного стану речей. Якість освіти, як відомо, визначається можливостями практичного застосування студентами отриманих ними знань, навичок і здібностей у їхній майбутній професійній діяльності, а також наявністю в молодих спеціалістів особистісних якостей, котрих потребує сучасне демократичне суспільство.

Як відомо, знання не призначені до їх простого механічного споживання індивідами. Вони відтворюються, виробляються, обробляються, розширюються й поглиблюються. Знання мають соціальний характер і формуються у процесі спілкування з іншими членами суспільства, що має велике значення для окремого студента, дозволяє йому сформувати свою самобутність, а також визначити свої схильності, здібності і здатність відкривати і інтерпретувати світ навколо себе.

Цілком зрозуміло, що наукова освіта має на меті формування і розвиток здібностей людини до відбиття явищ навколишнього світу, відкритості до нових знань, розвиток навичок спілкування і здібностей

до критичного оцінювання знань і їх застосовування у професійній практиці. Освіта робить людину здатною сприймати сутність проблеми не механічно, а в системі, розкривати наукові й систематичні комплексні відносини, сприймати істину, навіть якщо вона суперечить традиційним поглядам на певні явища, розуміти взаємозв'язки та скороминущий характер аксіом. Освічені молоді професіонали повинні вміти застосовувати знання, уміння та навички у вирішенні професійних складних проблем і бути в змозі приймати рішення, адекватні певній ситуації.

При такому розумінні освіти найбільш шкідливим для молодих фахівців є набуття неповної наукової освіти, котра характеризується відсутністю науковості як базової характеристики освіти. У процесі впровадження технократичних неоліберальних реформ виникає сильне відчуття того, що вони, ймовірно, можуть призвести до вихолощування змісту вищої освіти й до трансформації університетів у професійно-технічні заклади, котрі готують фахівців з уніфікованим і стандартизованим набором знань, навичок і умінь. У даному випадку ідеться про ключові компетенції, котрі можуть бути успішно застосовані молодими професіоналами у вузькій сфері діяльності. Однак наявність тільки набору компетенцій і вузького наукового світогляду не дозволяє молодим фахівцям виконувати відповідальну роботу, котра вимагає оперативного прийняття інноваційних рішень на основі виявлених логічних взаємозв'язків між певними явищами.

Реформування німецьких університетів передбачає посилення рівня вимог до підготовки вступників, використання критеріїв ефективності в процесі їхнього відбору, публічне оголошення кількості абітурієнтів та наявної кількості навчальних місць в університетах. Ця ідея не може викликати будь-якого раціонального заперечення, однак певні сумніви виникають стосовно переліку критеріїв відбору, методів їх застосування до певних категорій студентів і до запропонованого університетами переліку спеціальностей.

Протягом багатьох років основним критерієм відбору абітурієнтів до вступу до німецьких університетів був і залишається високий середній бал атестату зрілості. Зазвичай ця група абітурієнтів уже заздалегідь, тобто ще в школі, визначилась у своєму виборі на користь таких популярних спеціальностей, як медицина або юриспруденція, керуючись виключно меркантильними міркуваннями. Відбір абітурієнтів здійснюється без урахування критеріїв їхньої професійної компетентності та особистісних якостей, необхідних для конкретної галузі їхньої майбутньої діяльності. Максимальний середній бал атестату зрілості виключає вступ заявника на менш престижну спеціальність, наприклад педагогіку, філологію тощо, оскільки такий вибір суперечить сформованій уже в гімназії і зафіксованій у свідомості абітурієнтів ієрархії навчальних предметів і спеціальностей.

Власники високого середнього балу атестату вважають себе членами шкільної еліти, що є частково результатом їхнього власного суб'єктивного позиціонування і сформованої в шкільному середовищі точки зору. Незважаючи на свій ілюзорний характер, ідея елітарності знайшла своє застосування в процесі формування німецької елітних університетів. Ініціатори їх створення були зосереджені на американському, на їхню думку, абсолютно позитивному досвіді організації таких університетів і залишили поза увагою можливі негативні наслідки застосування принципу елітарності у вищій школі. Як відомо, такі елітні американські університети, як Гарвардський або Стенфордський, формували свою репутацію протягом тривалого періоду часу. Вони змогли сконцентрувати у своїх руках значні фінансові ресурси та створити найкращі умови праці для вчених світового рівня. У діяльності цих університетів можна убачати реалізацію успішних PR-стратегій, спрямованих на максимальне забезпечення престижу університету і визначення розміру суми, котру майбутні студенти готові сплатити за набуття освіти в престижних університетах у надії на успішне інвестування у своє професійне майбутнє.

Престижність університету, тим не менш, не завжди корелює з якістю науки і освіти, однак тут спрацює ефект громадської думки: якщо викладачі є видатними особистостями, то їхніх студентів також можна зарахувати до освітньої еліти. В академічних або наукових колах часто має місце скептичне ставлення до фіксованості в суспільній свідомості рівня кваліфікації студентів і викладачів «елітних» університетів. Об'єктивних критеріїв для визначення репутації цих вишів як ефективних навчальних та дослідницьких центрів не існує, оскільки в цьому випадку спрацює складний механізм, заснований на монополійній владі панівного соціального класу. Цей клас визначає те, що, на його думку, є наукою. І це визначення не обов'язково враховує якість досліджень та рівня академічного дискурсу.

Безумовно, елітні університети насправді є реальним утіленням передового досвіду створення необхідних, тобто оптимально комфортних і стабільних, умов праці для своїх співробітників. Елітні вищі навчальні заклади мотивують вчених до вирішення конкретних наукових проблем з урахуванням довгострокової перспективи їх вирішення і зазвичай широко залучають студентів до участі в науково-дослідній діяльності. У німецьких університетах, навпаки, діяльність викладачів зводиться до повідомлення студентам стандартизованого набору знань. Безперервне оновлення структурних планів, котре вимагає величезних капітало-вкладень, витрат часу і зусиль, виконання адміністративних обов'язків, залучення додаткових коштів, велика кількість студентів, які потребують регулярних консультацій і безперервної перевірки рівня знань, – усе це перелік обов'язків викладачів не може гарантувати досягнення достатнього рівня якості викладання і досліджень. Якість наукового персоналу вищих навчальних закладів не може бути оцінена за кількістю наданих ними рецензій і кількістю публікацій, котрі не викликають великого наукового інтересу у наукових колах.

Усі ці складові частини рутинної роботи університету обмежують можливості німецької науки і слугують аргументами на користь скептичного ставлення до репутації німецьких університетів, котре формується під впливом суспільних механізмів. Ідея створення елітного університету не може вирішити проблему підвищення престижу німецьких університетів, перешкоджає створенню стимулів для підвищення якості освіти та використання ресурсів для реформування університетів у межах розумного з урахуванням всього діапазону їх діяльності.

Ці міркування порушують питання про перспективи розвитку європейських і німецьких університетів у рамках «посткласичної» парадигми розвитку освіти. Можна погодитись із твердженням про те, що в процесі інтенсивних реформ масовий німецький університет став професійним. Але цей факт, дивлячись на відсутність видимих ознак покращення якості університетської освіти і науки, не викликає задоволення. Деякі дослідники убачають перспективи розвитку європейських університетів шляхом їх трансформації в «інноваційні» університети, «мультиверситети», «технополіси», «міста мізків». На їхню думку, це дозволить університетам зосередити свою увагу на розробці й передачі технологій, призведе до загальної комерціалізації їхньої наукової діяльності і зробить університети повністю самодостатніми і незалежними від держави.

Проте упровадження ринкових механізмів управління та комерціалізація повсякденної діяльності університетів тільки вирішує частину проблем, але створює в той же час нові. «Маркетизація» освіти може призвести до вихолощування змісту освіти, котра передбачає не лише професійну підготовку студентів, але й формування їхнього наукового світогляду, а також формування молодих фахівців як особистостей, котрі несуть відповідальність не тільки за самих себе, але й за свою родину, суспільство і світ.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що вихід із цієї ситуації, з одного боку, полягає в гармонізації та стандартизації пріоритетних напрямів діяльності німецького університету, окремих спеціальностей, певних навчальних програм, але й, з іншого боку, в збереженні усього різноманіття університетів. Фізично неможливо собі уявити досягнення абсолютної уніфікації і стандартизації вищів, оскільки кожний університет уявляє собою багатоскладову модель, компоненти котрої різняться в залежності від регіону, від історично сформованих традицій та університетської культури, котра відбивається у формі, змісті, меті та завданнях кожного університету. Не кожний престижний німецький університет здатний стати технополісом, але кожний може вирішити певні найбільш гострі проблеми у своєму регіоні. Пошук універсальної для всіх університетів ідеї є контпродуктивним, оскільки конструювання в університетах унікальних навчальних продуктів, конкурентоспроможних на глобальному освітньому ринку і ринку праці може відбуватись за умов збереження університетами своєї неповторності і різноманітності.

Використана література:

1. Лiotар Ж. Ф. Состояние постмодерна. Перевод с французского Н. А. Шматко. – «Институт экспериментальной социологии», Москва Издательство «АЛЕТЕЙЯ», Санкт-Петербург, 1998. – 160 с.
2. Ритцер Дж. Шанс для европейских университетов. Или как избежать кризиса, надвигающегося на её университеты. – Москва; Логос, 2011. – 296 с.
3. Demirovic' A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Verlag VSH Hamburg, 2015. – 263 S.
4. Hechler D., Pasternack P. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform. S. 6-17. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. № 2/2009. – 209 S.
5. Heinrich M. Qualität der Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation Zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen. – Johannes Kepler Universität Linz. 2005. – 283 S.
6. Maeße J. Konsensstrategien in der Hochschulpolitik. Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert. S. 17–24. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. № 2/2009. – Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. – 209 S.
7. Nickel S. Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? S. 8-20. In: Sigrun Nickel (Hg.). Der Bologna-Prozess aus Sicht der
8. Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Ministerium für Bildung und Forschung. Arbeitsblatt 148, September 2011. – 293 S.
9. Pasternack P. Qualitätsstandards für
10. Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen
11. Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld, 2014. – 230 S.
12. Reisz R. D. Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. In: HOF Arbeitsberichte. № 6. 2011. – Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg. 2011. – 41 S.
13. Urbani D., Meister D. M. Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik, S 104-120. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.5/Nr.4 (Dez.2010) www.zfhe.at – 160 S.

References:

1. Liotar Sh. F. Ssostoyaniye postmoderna. Perevod s frantsuskogo N. A. Shmatko. – “Institut experimentalnoy sotsiologii”, Moskva Izdatelstvo “Aleteya”, Sankt-Peterburg, 1998. – 160 s.
2. Ritsers Dsh. Shans dlja yevropejskikh universitetov. Ili kak izbjeshat krizisa, nadvigayustchegosya na universitety. – Moskva : Logos, 2011. – 296 s.

3. Demirovic' A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. – Verlag VSH Hamburg, 2015. – 263 S.
4. Hechler D., Pasternack P. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform. S. 6-17. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. № 2/2009. – 209 S.
5. Heinrich M. Qualität der Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation Zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen. – Johannes Kepler Universität Linz, 2005. – 283 S.
6. Maeße J. Konsensstrategien in der Hochschulpolitik. Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert. S. 17–24. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. № 2/2009. – Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2009. – 209 S.
7. Nickel S. Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? S. 8-20. In: Sigrun Nickel (Hg.). Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Ministerium für Bildung und Forschung. Arbeitsblatt 148, September 2011. – 293 S.
8. Pasternack P. Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld, 2014. – 230 S.
9. Reisz R.D. Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. In: HOF Arbeitsberichte. № 6. 2011. – Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg. 2011. – 41 S.
10. Urbani D., Meister D.M. Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik, S 104-120. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.5/Nr.4 (Dez.2010) www.zfhe.at – 160 S.

Черкашин С. В. Болонский процес в немецких университетах: актуальные проблемы и перспективы дальнейшего развития

В статье определено, что в последнее время в современной научной литературе отсутствует какая-либо информация относительно дальнейшей судьбы Болонского процесса в Европе. Это впечатление усиливается также из-за отсутствия публикации совместных документов, отражающих общее видение участниками Болонского процесса предварительных итогов реформирования, обобщение проблем и недостатков, пути их устранения и т.д. Такое положение вещей усиливает неопределенность ситуации и вызывает определенную обеспокоенность немецкого и европейского образовательного сообщества, которое в значительной степени не удовлетворено результатами преобразований. Автор статьи отмечает, что это сообщество констатирует успешность структурных преобразований в области университетского образования, но не видит существенных сдвигов в улучшении качества образования и исследований, которое было провозглашено целью создания единого европейского образовательного пространства.

Ключевые слова: *противоречивость процесса глобализации, унификация и стандартизация деятельности вузов, выхолащивание содержания науки, коммерциализация университетов, идея создания «инновационного» университета.*

Tcherkashyn S. V. Bologna process at german universities: actual problems and perspectiv of futher development

The article states that actual scientific literature contains no information on the further fate of the Bologna process in Europe. This impression is also amplified due to the lack of publication of joint documents reflecting the common vision of the Bologna process by the realized reforms, generalization of common problems and shortcomings, ways of their elimination, etc. This state of affairs increases the uncertainty of the situation and causes some concern for the German and European educational community, which is largely dissatisfied with the results of the transformations. The author of the article notes that this community points out to the success of structural reforms in the field of university education, but does not see any significant progress in improving the education and research quality that was proclaimed to create a single European educational space.

Key words: *contradictory globalization process, unification and standardization of the activity of universities, erosion of the science content, commercialization of universities, idea of creating an «innovative» university.*

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті порушено проблему важливості використання нетрадиційних форм організації навчання майбутніх економістів іноземної мови. Обґрунтовано важливість проведення занять з іноземної мови з урахуванням нетрадиційних елементів, таких як професійні ділові ігри, перегляд відео мовою оригіналу, створення проектів. Здійснено спробу довести, що в процесі підготовки майбутніх фахівців з економіки у вищому навчальному закладі проведення занять з іноземної мови нетрадиційної форми зумовлює розвиток творчих здібностей, винахідливості, швидкого засвоєння знань у студентів, а також сприяє ефективному формуванню їхнього саморозвитку, самопроекткування, породжує бажання до самоосвіти. Визначено, що використання нетрадиційних форм організації навчання на заняттях з іноземної мови є важливою умовою для формування професійної мобільності майбутніх економістів.

Ключові слова: нетрадиційні форми організації навчання, заняття з іноземної мови, майбутні економісти, формування професійної мобільності, процес навчання.

У період безперервного технологічного та інформаційного розвитку постає потреба в підготовці фахівців, здатних до постійного освоєння нових знань. Сьогодні, в процесі навчання, важливого значення набуває досягнення майбутнім спеціалістом здатності до особистісного розвитку та саморозвитку. Тому в процесі навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні здобути ефективні знання, які вони зможуть застосувати на практиці в майбутній професійній діяльності. Стандартні, одноманітні заняття часто призводять до незацікавленого ставлення студентів, що впливає на ефективність засвоєння знань. У результаті майбутній фахівець не здобуває відповідного рівня володіння іноземною мовою, необхідного для подальшої професійної діяльності. Тож постає потреба в особистісно-орієнтованому навчанні, яке, на відміну від традиційного, спрямоване на когнітивну сферу та розвиток мислення. На таких заняттях застосовуються різні тренінги, професійні ділові ігри, рольові ігри тощо. Аналіз наукової літератури вказує на те, що проведення таких занять сприяє розвитку винахідливості та творчих здібностей, багаторазово підвищується ефективність засвоєння знань, створюються умови для розкриття особистості студента. Проте переваги проведення таких занять для навчання майбутніх економістів іноземної мови недостатньо висвітлені.

Відповідно, **метою статті** є обґрунтування переваг використання нетрадиційних форм організації навчання на заняттях з іноземної мови як важливу умову формування професійної мобільності майбутніх економістів.

Нетрадиційне – це таке заняття, на якому традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і, таким чином, структура цього заняття суттєво відрізняється від структури традиційного заняття.

Причиною створення та формування нетрадиційного заняття, на думку І. Підласого, стало зниження зацікавленості студентів до навчання на стандартних заняттях. Нестандартне заняття містить в собі елементи імпровізації та має нетрадиційну структуру [8, с. 576].

У своєму посібнику С. Кульневич класифікує заняття на підставі не зовсім звичайних і зовсім незвичайних методів і форм їх проведення. До них належать:

1) заняття зі зміненими способами організації: урок-лекція, лекція-парадокс, захист знань, урок-зустріч та інші;

2) заняття, які спрямовані на фантазію: урок-твір, урок винахідництва, урок-виставка, урок-сюрприз та інші;

3) заняття, на яких відбувається імітація будь-якого виду роботи: екскурсія, заочна екскурсія, прогулянка, подорож в минуле (майбутнє), урок-експедиція та інші;

4) заняття, на основі гри, змагання: урок-гра «Придумай проект», урок-«доміно», кросворд, урок у формі гри «Лото», урок-ділова гра, урок типу КВК, урок: «Що? Де? Коли?», урок-естафета, конкурс, гра, дуель, змагання, урок-вікторина та інші;

5) заняття, що передбачають трансформацію стандартних способів організації: експрес-опитування, урок-залік, захист оцінки, урок-консультація, телеурок без телебачення, підсумкова співбесіда та інші.

Науковець виділяє три періоди заняття: підготовчий, власне урок і його аналіз. На підготовчому періоді нестандартного заняття активну участь беруть і викладачі, і студенти, на відміну від підготовки до традиційного де діяльність проявляє лише викладач. Власне урок поділяється на три етапи. На першому етапі зумовлюється формування і розвиток мотиваційної сфери учнів. Другий етап передбачає повідомлення нового матеріалу, формування знань студентів в різних «нестандартних» формах організації їх розумової активності. Третій етап присвячений формуванню умінь і навичок. Відповідно, на третьому періоді проводиться аналіз засвоєних знань студентами та викладачем [5, с. 175].

На думку О. Ваніної, нестандартні заняття є найкращим способом формування соціокультурної компетенції, оскільки саме на них у студентів з'являється можливість поглиблено вивчити культуру, національні

особливості, особливості мови країн, що вивчається. І не тільки вивчити, але ще і збільшити інтерес до самої мови. Нестандартні форми заняття є ефективними для підвищення результативності освітнього процесу шляхом активізації діяльності студентів на заняттях; дають можливість не тільки збільшити цікавість до предмета, який вивчається, а також і розвивати творчу самостійність студентів, навчати працювати з різними, незвичайними джерелами знань. Для студентів заняття нестандартної форми є переходом в інший психологічний стан, інший стиль спілкування, який зумовлює позитивні емоції, відчуття обов'язків і відповідальності [2].

Нам близькою є думка О. Орловської, яка теоретичні форми навчання іноземної мови розглядає як заучування певного матеріалу. У результаті такого навчання студенти опановують мінімальний запас слів та здобувають вміння відтворювати певні фрази, відпрацьовані тексти, вивчені діалоги. Науковець відзначає, що ефективність методу проведення заняття, на якому відбувається стимулювання активної розумової діяльності студентів і спонування висловлювати свої думки англійською мовою, зумовлює її ефективніше вивчення. Такий комунікативний напрямок навчання потребує змін у навчальному процесі та реалізуватиметься у випадку використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування на заняттях з іноземної мови [6].

Перевагою нетрадиційного заняття є залучення всіх учасників групи до навчання, що поєднує зорові, слухові та візуальні елементи сприйняття іноземної мови. У таких умовах в невимушених обставинах забезпечується ділова робоча атмосфера; здійснюється контроль знань та оцінювання вмінь студентів, а також зникає психологічний бар'єр, який присутній на традиційних заняттях, у зв'язку зі страхом студентів зробити помилку. Нетрадиційні заняття варто проводити після вивчення нової теми та засвоєння відповідного матеріалу.

На сучасному етапі розвитку освітнього процесу нетрадиційні форми занять з іноземної мови набувають дедалі більшої актуальності та використовуються все частіше для навчання студентів. Традиційне заняття фактично є формою передачі знань викладача студентам, яка зазвичай являється нудною і не цікавою. Таким чином зумовлюється не ефективне сприйняття та запам'ятовування нового матеріалу. Тому варто врахувати нові, більш сучасні, активні методи для організації заняття з іноземної мови, спрямовані на пізнання та дослідження, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків. На нестандартних заняттях краще і простіше сприймається іншомовний матеріал, у зв'язку із зацікавленістю студентів. Таким чином, відбувається оптимально швидке та результативне вивчення іноземної мови в процесі підготовки майбутніх фахівців.

Часто для навчання іноземної мови використовують метод читання та перекладу іншомовних текстів, літературних творів. При такій підготовці відбувається тренування розуму, вивчення та запам'ятовування певних слів та виразів, майбутній фахівець засвоює перекладацькі здібності. Проте такі знання є не достатніми при потребі спілкування із закордонними партнерами, що передбачає професійна діяльність економіста. Тож для результативного використання набутих знань з іноземної мови на практиці варто враховувати формування комунікативних навичок студентів, використання інноваційних технологій, нетрадиційних форм організації навчання на заняттях з іноземної мови.

Інноваційні методи активно витісняють прямий, класичний, граматико-перекладний спосіб вивчення іноземної мови. Сьогодні існує велика кількість різноманітних, абсолютно нових методик навчання іноземної мови. Відповідно, зростає кількість авторів, які, не погоджуючись із класичними прийомами, пропонують свої шляхи та способи для вивчення іноземних мов.

Наприклад, О. Драгункін використовує досить незвичайну форму навчання іноземної мови. Змістом цієї методики є класична система вивчення правил читання англійських слів, де використання міжнародного фонетичного алфавіту замінюється транскрипцією рідною мовою особи яка вивчає [3]. Таким чином, полегшується засвоєння матеріалу, збільшення словникового запасу, після чого відбувається удосконалення граматики. Проте недоліком даної методики є те, що недостатня увага приділяється правильності вимови слів.

За матричною методикою М. Замяткіна передбачається прослуховування тексту англійською мовою багато разів. Після цього прослуханий матеріал потрібно багаторазово промовляти вголос. Таким чином, певний матеріал запам'ятовується шляхом постійного руху губ, язика, м'язів обличчя і горла, оскільки повністю відкидається увага рідної мови. Дана методика не зумовлює використання пам'яті для вивчення англійської мови. Увага акцентується на тренуванні органів, які відповідають за мову, що сприяє точній вимові почутої інформації [4].

Нам близькою є методика Д. Петрова, яка передбачає «генератор фраз», завдяки якому будується правильне речення і прослуховується вимова. Уся увага приділяється мовному середовищу через перегляд відеофільмів. Знижується напруження при вивченні іноземної мови, оскільки засвоюється матеріал у невеликій кількості, проте регулярно, шляхом повторення простих, наочних схем зі словами. Не потрібно витрачати багато часу, адже короткотривалі повторення набагато ефективніші. За короткий термін вивчаються фрази та цілі речення [7]. Проте, застосовуючи такий метод, варто врахувати ще й вивчення граматичних правил.

На нашу думку, на заняттях з англійської мови важливо застосовувати візуальні та слухові компоненти сприйняття певного матеріалу комплексно. Для цього ефективним є перегляд фільмів, серіалів англійською мовою з подвійними субтитрами. Враховуючи те, що предметом нашого дослідження є майбутні фахівці з економіки, то варто врахувати специфіку їхньої професійної діяльності. Тож, окрім цього, потрібно організувати

перегляд різних телепередач, інтерв'ю на економічну тематику мовою оригіналу, що, через емоційний вплив, сприятиме ефективнішому запам'ятовуванню слів і фраз іноземною мовою. Таке заняття зумовлює зацікавлення студентів, оскільки під час перегляду виникає атмосфера невимушеної спільної пізнавальної діяльності. Таким чином відбувається швидке засвоєння знань, оскільки студенти одночасно чувають мову і вивчають написання та переклад окремих слів і фраз. Проте варто врахувати ієрархію процесу такого навчання іноземної мови: спершу потрібно переглядати короткі ролики з виразною чіткою вимовою, поступово ускладнюючи їх. Чим більше епізодів переглядається, тим ефективніше розвиваються артикуляційні навички.

Проведення декількох нетрадиційних занять на рік, як зазначає Е. Базаркіна, при дотриманні розмаїття жанрів, чіткої продуманості структури, натхнення на ту чи іншу ідею, спільну підготовку, стане безсумнівною запорукою успіху засвоєння знань [1, с. 119].

Для вибору форми навчання іноземної мови спершу варто визначити мету, відповідно до якої обирається спосіб вивчення. Оскільки наше дослідження спрямоване на навчання майбутніх економістів іноземної мови, варто врахувати особливості їхньої професійної діяльності. Тож доцільним буде використання економічної тематики при проведенні заняття нетрадиційної форми.

Досліджуючи проектну методику, О. Теслина відзначає, що при її здійсненні проявляється кооперативний характер виконання завдань. Під час праці над проектом, відбувається творча діяльність, орієнтована на особистість. Таким чином розвивається активне самостійне мислення, що забезпечує швидке запам'ятовування, набуття навичок відтворення знань та вміння застосовувати їх на практиці [9, с. 41–46].

Під час підготовки майбутніх економістів на заняттях з іноземної мови варто враховувати економічну специфіку. Для проведення такого заняття, звісно, потрібно попередньо підготувати студентів. Студенти повинні одержати відповідний матеріал, відомості про всі особливості створення проекту, час та можливість для його створення. Після чого потрібно ознайомити їх із варіантами назв проектів. Наприклад, вивчаючи тему “Successful business” («Успішний бізнес») студенти, розділяються на групи, шукають та досліджують інформацію про створення власного бізнесу. Далі обирають вид бізнесу, який вважають найприбутковішим і методи його створення. Далі відбувається сама робота над проектами. Чи не найважливішим етапом цього процесу є презентація власного проекту іноземною мовою, оскільки студенти удосконалюють свої знання як з іноземної мови, так і з економічних дисциплін, вивчають нову економічну термінологію іноземною мовою та закріплюють уже набуті знання. Робота над проектом вимагає високого рівня самостійності у пошуковій діяльності, узгодження думок та рішень зі своїми колегами, дослідницької, виконавчої та комунікативної взаємодії, що є важливою умовою для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Безперечно, нетрадиційні форми є ефективними в процесі організації навчання. Проте, на нашу думку, не варто повністю ухилитись від традиційних занять. Тож для різноманіття при проведенні стандартного заняття варто залучати нетрадиційні елементи. До прикладу, під час заняття з іноземної мови для майбутніх економістів при вивченні нової термінології з певної теми можна додати завдання, яке спрямоване на розвиток мислення студентів та кращого засвоєння нових термінів. Зміст такого заняття полягає в наступному: викладач пише на дошці три-чотири, не пов'язаних за змістом слова (одним з яких є економічний термін), а студенти за визначений час повинні скласти речення із цими словами. Така вправа дозволяє оцінити лексичні та граматичні знання студентів, а також сприяє розвитку їхніх розумових здібностей.

Висновок. Тож використання нетрадиційних форм організації навчання являється досить ефективним, оскільки акцент переноситься з виконання звичайних систематичних вправ на активну розумову діяльність студентів на заняттях з іноземної мови, що є неодмінною умовою для формування їхньої професійної мобільності в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Використана література:

1. Базаркіна Е. Л., Гордеева В. В. Нестандартные уроки / Е.Л. Базаркіна // Учитель. – Волгоград. – 2007. – 119 с.
2. Ванина О. О. Нестандартный урок-как одна из основ формирования социокультурной компетенции / О. О. Ванина. – Москва. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ds04.infourok.ru/uploads/doc/0e48/0007c2ef-8dd111f4.docx>.
3. Драгункин А. Малый прыжок в английский язык за 115 минут / А. Драгункин // Умная планета. – 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.e-reading.club/book.php?book=1023439>.
4. Замяткин Н. Ф. Вас невозможно научить иностранному языку/Аудиокнига, самоучитель английского / Н. Ф. Замяткин. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zamyatkin.com/book.
5. Кульневич С. В. Не совсем обычный урок : практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Воронеж : ЧП Лакоценин С. С., 2006. – 175 с.
6. Орловська О. В. Нетрадиційні методи комунікативно-орієнтованого навчання студентів-філологів англійської мови у вищому навчальному закладі / О. В. Орловська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – 5. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...PDF/...pdf.
7. Петров Д., Борейко В. Магия слова. / Д. Петров. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.twirpx.com>.
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2-х кн / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
9. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроках английского языка / О. В. Теслина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 41–46.

References:

1. Bazarkina E. L., Hordeeva V. V. Nestandartnye uroki // Uchytel. – Volhograd. – 2007. – 119 s.
2. Vanyina O. O. Nestandartnyi urok – kak odna iz osnov formirovaniya sotsiokulturnoi kompetentsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://ds04.infourok.ru/uploads/doc/0e48/0007c2ef-8dd111f4.docx>.
3. Drahunkin A. Malyy pryzhok v anhliyskiy yazyk za 115 minut // Umnaia planeta. – 2010. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1023439>.
4. Zamyatkin N. F. Vas nevozmozhno nauchyt ynostrannomu yazyku / Audyoknyha, samouchitel anhlyyskoho. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: zamyatkin.com/book.
5. Kulnevych S. V. Ne sovsem obychnyy urok: praktycheskoe posobie dlya uchitelei i klassnykh rukovoditelei, studentov srednikh i vysshykh pedahohicheskyykh zavedeniy, slushatelei IPK / S. V. Kulnevych, T. P. Lakotsenina. – Voronezh : ChP Lakotsenina S. S., 2006. – 175 s.
6. Orlovska O. V. Netradytsiyni metody komunikatyvno-oriyentovanoho navchannya studentiv-filolohiv anhlyyskoyi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi / Visnyk Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. – 2012. – № 5. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...PDF/...pdf.
7. Petrov D., Boreiko V. Mahiya slova. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.twirpx.com>.
8. Podlasyi Y. P. Pedahohyka. Novyi kurs: uchebnyk dlya studentov ped. vuzov. / Y. P. Podlasyi. – Moscow : Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 1999. – Kn. 1 : Obshchie osnovy. Protsess obucheniya. – 576 s.
9. Teslyna O. V. Proektnye formy raboty na urokakh anhlyyskoho yazyka / O. V. Teslyna // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2002. – № 3. – S. 41–46.

Черная И. И. Использование нетрадиционных форм организации обучения на занятиях по иностранному языку как важное условие формирования профессиональной мобильности будущих экономистов

В статье затронута проблема важности использования нетрадиционных форм организации обучения будущих экономистов иностранному языку. Обоснована важность проведения занятий по иностранному языку с учетом нетрадиционных элементов, таких как профессиональные деловые игры, просмотр видео на языке оригинала, создание проектов. Предпринята попытка доказать, что в процессе подготовки будущих специалистов по экономике в высшем учебном заведении проведение занятий по иностранному языку нетрадиционной формы обуславливает развитие творческих способностей, изобретательности, быстрого усвоения знаний у студентов, а также способствует эффективному формированию их саморазвития, самопроектирования, порождает стремление к самообразованию. Определено, что использование нетрадиционных форм организации обучения на занятиях по иностранному языку является важным условием для формирования профессиональной мобильности будущих экономистов.

Ключевые слова: нетрадиционные формы организации обучения, занятия по иностранному языку, будущие экономисты, формирование профессиональной мобильности, процесс обучения.

Chorna I. I. The use of non-traditional forms of organization of training in foreign language classes as an important condition for the formation of professional mobility of future economists

The article raises the problem of the importance of using non-traditional forms of training for future economists of a foreign language. The importance of conducting classes in a foreign language based on non-traditional elements, such as professional business games, video in the original language, project creation, is substantiated. An attempt has been made to prove that, in the process of preparing future specialists in economics in higher educational institutions, conducting classes in a foreign language of an unconventional form determines the development of creative abilities, ingenuity, rapid assimilation of knowledge among students, and also promotes the effective formation of their self-development, self-design, creates a desire for self-education. It is determined that the use of non-traditional forms of organization of training in foreign language classes is an important condition for the formation of professional mobility of future economists.

Key words: non-traditional forms of organization of training, classes in a foreign language, future economists, formation of professional mobility, learning process.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ФАХОВИХ ШКОЛАХ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ (1918–1939)

З'ясовано роль громадських організацій у розбудові системи української приватної фахової освіти Східної Галичини в міжвоєнне двадцятиліття. Головні напрями професійної підготовки спеціалістів економічної сфери окреслено на основі детального аналізу навчальних планів і програм, в яких поєднувалися предметно-змістовий та загальноосвітній компоненти навчання. Акцентовано увагу на стратегічному значенні для педагогічної еліти краю національно-патріотичного виховання учнівської молоді. Доведено доцільність застосування позитивних здобутків та ідей тогочасної педагогіки в сучасних умовах реформування освітньої галузі України.

Ключові слова: Східна Галичина, фахове шкільництво, торгівельна школа, купецька гімназія, навчальний план, виробнича практика, позакласна робота.

На етапі становлення та розвитку українського демократичного суспільства відбуваються істотні зрушення й радикальні зміни в усіх сферах громадського життя. Такі процеси детермінують запит на спеціалістів із фундаментальними знаннями, сформованими фаховими вміннями й навичками, які здатні здійснити прорив у стратегічно важливих галузях економіки та вивести її на конкурентоспроможні позиції у світі. Вирішення таких завдань безпосередньо пов'язане з розробкою та застосуванням нових ідей і підходів у теорії та практиці навчання, яке потребує осучаснення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу у провідних ВНЗ України. Оновлення загальнодидактичних і методичних принципів, інноваційних підходів до викладання фахових дисциплін спонукає до переосмислення й узагальнення історико-педагогічної спадщини галицьких освітян й кооперативних практиків, яким, в умовах чужоземної польської національно-освітньої політики у міжвоєнний період, вдалося сформувати рідномовну вузькогалузеву модель фахового шкільництва для комплексної профільної підготовки висококваліфікованих торгівельних і кооперативних кадрів. Критичне вивчення освітньо-виховних й національно-просвітницьких ідей української приватної освіти Східної Галичини, в розбудові якої провідну роль відіграли громадські об'єднання та організації, дасть змогу виокремити позитивні здобутки вітчизняної педагогіки та використати їх в умовах соціальних перетворень сучасної України.

У ході дослідження виявлено, що в наукових публікаціях, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях вітчизняних педагогів Д. Герцюка [1], Т. Завгородньої [3], Т. Савшак [14], В. Стинської [15], Б. Ступарика [16] виокремлено дидактичні вимоги до уроків у початковій і середній школах, охарактеризовано окремі аспекти організації навчально-виховного процесу у фахових освітніх закладах Східної Галичини окресленого періоду, розкрито принципи й методи професійної діяльності тогочасних освітян та ін. Проте належного наукового висвітлення не набули проблеми формування національного фахового шкільництва, зокрема навчально-методичний комплекс приватних освітніх закладів, особливості організації навчальної та позакласної роботи учнів, впровадження в навчальний процес авторських методичних розробок тощо.

З огляду на це **метою** нашого дослідження є вивчення основних принципів і методів організації навчально-виховного процесу в приватних фахових школах Східної Галичини впродовж міжвоєнного періоду.

Складні процеси націотворення на західноукраїнських землях наприкінці ХІХ – в першій третині ХХ ст. відбувалися паралельно з формуванням концепції національної освіти та впровадженням кооперативної ідеї як фундаментальних засад створення власної держави з найвищим рівнем вияву національної свідомості українського народу. Освітня політика Другої Речі Посполитої, яка формувалася під впливом поширення передових педагогічних течій Західної Європи, загострення міжетнічних відносин з поляками, переосмислення українцями власних досягнень у галузі політики, економіки, культури призвело до утвердження національної ідеї як стрижневої в загальнокультурному поступі галичан, який виражався в усвідомленні ними значення рідномовної освіти для духовного відродження української нації.

Суспільні й педагогічні пріоритети громадськості та інтелігенції Галичини у сфері освіти, основні етапи та засоби формування національно свідомого покоління в умовах денационалізації знайшли своє відображення в резолюції, ухваленій загальним з'їздом учителів Галичини у Львові 16 травня 1932 р. з нагоди 50-річчя освітньо-виховного товариства «Рідна школа». Автори даного документу закликали: «1 б) Домагатися такого змісту навчання і виховання (програми, підручники, виховна система), щоб державні і приватні школи всіх типів і ступенів відповідали національним, культурним і суспільним потребам українського народу та спиралися на джерела його культури і традиції. 1 д) Домагатися, щоб Управа українського шкільництва була в українських руках і щоб в українських школах українську молодь вчив і виховував український вчитель. II. Загальний з'їзд звертається до всіх одиниць вчителів і до всього українського громадянства з зазивом зосередити усі сили довкола змагань за українську державну школу всіх типів, за національний зміст школи» [14, с. 446].

Практичним виходом із ситуації обмеженого доступу українців до державних навчальних закладів та занепаду економічного й культурного життя була самоорганізація як засіб самозахисту народу перед економічним, соціальним і національним гнобленням. За твердженням О. Ковалевського, «не маючи своїх шкіл, вчителів, духовенства, не маючи того, що підтримувало б український культурно-національний рух – нам залишалася лише кооперація і просвіта. Це була права і ліва рука українського відродження» [11].

Стратегічними центрами формування національно-свідомої та фахово обізнаної молоді стали громадські об'єднання й організації, які, діючи в складних умовах політичної конфронтації з польськими владними структурами, засновували рідномовні навчальні заклади.

«Рідна школа» як ідейний натхненник українського шкільництва стала центральною освітньою установою яка у міжвоєнне двадцятиліття перейняла провід у ширенні фахових знань. Функціонери товариства скликали «Комісію фахового шкільництва» для регламентації та координації поточної роботи розгалуженої мережі приватних фахових навчальних закладів: однорічних нижчих крамарських шкіл, середніх чотирикласних гімназій та вищих економічно-кооперативних освітніх установ. Необхідною умовою для випускника всіх типів торгівельних шкіл було проходження виробничої практики в кооперативних або комерційних підприємствах.

Експерти комісії розробляли навчальні плани і програми для рідномовних торгівельних шкіл на основі опрацювання та критичного аналізу крайових і закордонних навчально-методичних розробок, підготовлених провідними вітчизняними й іноземними педагогами.

До обов'язкових фахових навчальних дисциплін в одно- і дворічних крамарських школах, згідно з новими напрацюваннями комісії, належали: організація і техніка торгівлі, товарознавство, торгівельна арифметика і калькуляція, книговедення, кооперація. Релігію, українську і польську мови, руханку (фізкультура – Г. Ш.) й науку про здоров'я було включено до циклу загальнообов'язкових допоміжних навчальних предметів [8, с. 105].

У середніх чотирикласних купецьких гімназіях спектр фахових дисциплін у перших трьох класах та загальна кількість годин, що припадали на їх вивчення, значно збільшувалася. Окрім обов'язкових фахових дисциплін, вивчали ще господарську географію та науку про народне господарство. Допоміжними і тісно пов'язаними з професійними знаннями стали: природничі науки, німецька мова з листуванням та господарська історія і устрій. Перелік допоміжних, але безпосередньо не пов'язаних з фаховим навчанням, був ідентичним із нижчими крамарськими школами, а до надобов'язкових віднесено стенографію і машинопис.

На четвертому році навчання, коли впроваджувалася кооперативна спеціалізація, з'явилися вузькогалузеві спеціальні навчальні предмети, вивчення яких поглиблювали та зміцнювали практичні знання майбутніх фахівців кооперативної справи. До переліку кооперативних дисциплін навчального плану увійшли: кооперативне рахівництво, енциклопедія сільського господарства, організація і практика рільничих кооперативів, ревізія і люстрація кооперативів, наука про податкові, поштові і залізничні приписи, кооперативний закон кооперативний статут, економіка, взірцевий магазин, товарознавство, усні і письмові вправи кооперативної пропаганди, робітничі кооперативи, господарська географія із загальним 28-годинним тижневим навантаженням [8, с. 105]. Навчальний процес впродовж четвертого року навчання тривав п'ять днів, а на шостий день тижня учні проходили практику в місцевих кооперативних спілках та комерційних установах.

Згідно з альтернативним навчальним проектом виробнича практика була включена до навчального плану (8 год. на тиждень), а до циклу обов'язкових спеціалізованих навчальних дисциплін увійшли: релігія, українська, польська і німецька мови, фізкультура, переробка і торгівля продуктами рільництва, практичне товарознавство, торгівля споживчими продуктами, баланс, кооперативне законодавство, ревізія кооперативів, практика, кооперативні вправи [8, с. 107].

Навчальний план чотирикласних купецьких гімназій, автором якого став А. Ковалисько, був узгоджений із міністерським планом і передбачав кооперативну спеціалізацію на четвертому році навчання. Свідченням цього було запровадження вузькоспеціалізованих навчальних предметів (організація і техніка кооперативної торгівлі, історія і ідеологія кооперації, суспільна економія, торгівельно-кооперативна арифметика і калькуляція, кооперативне книговедення, німецька мова з кореспонденцією) в четвертому випускному класі гімназії. Такий підхід в організації навчально-виховного процесу надавав можливість випускникам купецьких гімназій працевлаштовуватися в діючих кооперативних і торгівельних підприємствах [8, с. 107].

Згідно з навчальним планом чотирикласних економічних гімназій, який розробив К. Коберський, фаховими навчальними дисциплінами, обов'язковими для вивчення впродовж усього періоду навчання стали: господарська географія, товарознавство, арифметика і калькуляція, історія та ідеологія кооперації. Релігія, українська, польська і німецька мови, загальна історія Європи, гігієна, природа, фізкультура, наука про сучасну Польщу сформували цикл загальноосвітніх і допоміжних дисциплін для майбутніх економістів.

Навчальні плани та програми, розроблені Комісією фахового шкільництва, були покладені в основу навчальної діяльності всіх приватних українських фахових шкіл.

Зокрема, торгівельна школа «Просвіти» у Львові, яка у 1924 р. відійшла у підпорядкування «Рідної школи», надавала теоретичну і практичну підготовку молоді для роботи в торгівельних, банківських і промислових, а також кооперативних установах [4, с. 439]. Із цієї метою вводились нові навчальні дисципліни (релігія, українська, польська і німецька мови, історія, каліграфія, фізкультура як загальнообов'язкові, а книговедення і контора, ділове листування, купецькі рахунки, товарознавство, економічна географія, кооперація та наука про торгівлю як фахові) згідно з новим навчальним планом для аналогічних освітніх закладів.

В основу освітньої стратегії торгівельної школи було покладено кооперативне виховання, що проявилось в запровадженні кооперативної науки як загальнообов'язкового предмету в усіх класах. Вивчення кооперації полягало в ознайомленні учнів із зародженням спільництва в різних етнографічних регіонах і його значенням для економічного поступу, основними видами кооперативних об'єднань та загальними принципами їхньої роботи, кооперативним законодавством, міжнародною організацією спільництва, основами кооперативного виховання, економією, купецькою і політичною арифметикою, діловим листуванням, торгівельним, промисловим і кооперативним законами та товарознавством [5]. Кооперативна наука лягла в основу інших фахових дисциплін. Наприклад, під час вивчення книговедення і листування наводилися приклади з кооперативної практики, у викладанні товарознавства акцент робили на особливостях торгівлі кооперативними товарами та їх якійсній характеристиці.

Підручниками в перших двох класах затверджено праці А. Гаврилка «Кооператива, від якої походить споживча кооперація», «Підстави кооперації», «Кооперативи рільників», В. Татоміянца «Вступні відомості про кооперацію», у третьому – кооперативний закон, взірцеві статuti РСУК і «Кооперативний Буквар» К. Коберського, посібники: «Організація господарсько-споживчих кооперативів» й «Організація райфайзенки», лекції з історії української кооперації під редакцією К. Коберського [12, с. 5].

З 1930/1931 н. р. у торгівельній школі запроваджено нові вимоги до проведення випускних іспитів, згідно з якими вводився письмовий екзамен з української мови, ділового листування (листи українською, польською та німецькою мовами, надруковані на машинці, і листи, написані стенографічно), книговедення поєднане з купецькою арифметикою. На усному іспиті перевіряли засвоєння господарських знань, зокрема щодо економічних відносин Польщі і сусідніх держав, торгівлі та товарознавства [4, с. 440].

Докладно продумана методична та навчально-виховна праця учителів школи сприяла зростанню її популярності та залученню значної кількості абітурієнтів. У 1933/1934 н. р. чисельність учнів зросла до 149 осіб., з них 90% – українці [7].

Випускники торгівельної школи, згідно навчального плану, проходили обов'язкову практику у крайових повітових кооперативних «централях», а найталановитіші працевлаштовувались у кооперативних, банківських та торгівельних установах [10].

У результаті реорганізації професійного шкільництва в Польщі Львівська торгівельна школа в 1937/1938 н. р. змінила статус на купецьку гімназію (рівнозначну новітнім шестикласним гімназіям). Заклад готував торгівельний персонал для середніх та великих підприємств завдяки насиченню програми торгівельними та кооперативними дисциплінами на основі розроблених Комісією фахового шкільництва навчальних планів [17].

У майбутньому члени «Рідної школи» планували відкрити економічно-кооперативний інститут для випускників середніх шкіл, завданням якого визначено підготовку нової кадрової генерації кооперативних діловодів. Впродовж першого курсу навчання передбачалося охопити загальні господарські дисципліни, другого – лише кооперативні, а на третьому році вводилась вузька кооперативна спеціалізація (кредитна, споживча, закупівельна, збутова та молочарська). У такий спосіб мала бути сформована повна трирічна вища українська кооперативна школа. Окрім неї, надалі існувала б чотирирічна торгівельна школа, четвертий рік якої передбачав надання кооперативної підготовки [6, с. 3].

Д. Коренець впродовж 1928–1929 рр. розробляв пілотний проект навчального плану для економічно-кооперативного інституту. До загальних господарських дисциплін, які мали вивчати студенти першого курсу, належали: купецька і політична арифметика, книговедення, організація і техніка торгівлі, торгівельне і промислове право, господарська географія, товарознавство, кооперація, а також передбачалося опанування технікою стенографії, чужою (німецькою) мовою та машинописом. Кооперативна спеціалізація на другому курсі забезпечувалася викладанням вузькогалузевих навчальних дисциплін, а саме: основи і сучасний стан кооперації, кооперативне законодавство, кооперативна економічна політика, кооперативне книговедення, кооперативні рахунки і калькуляція, кооперативна організація і практика всіх видів, стилістика, організація торгівельних і промислових підприємств, ревізія кооперативів, культурно-освітня діяльність кооперативів, наукова організація праці та кооперативна пропаганда. На третьому році навчання планувалося збільшити кількість годин на практичні заняття в галузевих кооперативних спілках та установах і вивчати предмети, безпосередньо пов'язані з організацією професійної діяльності в них.

Першу спробу реалізувати цей освітній проект здійснено в 1929/1930 н. р., коли при Львівській торгівельній школі для випускників третього класу було започатковано вищий кооперативний курс [9, с. 105]. Його програма передбачала вивчення теорії та історії світової й української кооперації, кооперативного закону, рахівництва, науки про податки, вантажного транспорту, політичної економії, організації і практики кооперації, енциклопедії сільського господарства, молочарської техніки і книговедення, організації торгівлі та промислу, проведення семінарів, вправ у лабораторіях, молочарської практики і кооперативної ревізії. Предмети викладали М. Капуста, Д. Коренець, О. Луцький, А. Мудрик, В. Ольховий, Ю. Павликівський, В. Старосольський, Е. Храпливий [13]. У 1930-х роках цей курс не розпочато через малу кількість охочих та брак фінансових коштів, що звело нанівець намагання створити багатоступеневу структуру українського торгівельного шкільництва [5].

Такі реорганізаційні процеси відбувалися в контексті впровадження ідей реформаторської педагогіки, яку галицькі освітяни пов'язували із змінами культурно-політичного і соціально-економічного життя. Навчальні плани та програми орієнтувалися на вік і психічний розвиток дитини, пропонували не конкретні

теми навчання, а лише загальні напрямки й декілька варіантів їх виконання, залишали вчителю повну свободу щодо вибору матеріалів та змісту, яким можна заповнити визначені програмою межі.

Ефективність навчально-виховного процесу в приватних фахових школах забезпечувалася шляхом застосування різноманітних форм уроків (лекція, практичне заняття, виробничий семінар, бесіда), методів практичної діяльності учнів (письмові практичні вправи, самостійне виконання виробничих робіт) та інноваційних форм організації навчання (виробничі екскурсії); впровадження комплексної програми проходження виробничої практики випускниками навчальних закладів, організації позакласної роботи учнів (диспути, обговорення рефератів, проведення вечорів кооперації, заснування учнівських кооперативів), забезпечення повноцінного дозвілля учнівської молоді (гуртки, перегляд фільмів тощо).

Доброзичлива атмосфера в стінах рідномовних освітніх закладів сприяла активізації навчальної діяльності учнів впливала на формування їх моральної і громадянської позиції.

Яскравим прикладом багатогранності шкільного життя слугує позакласна робота учнівської молоді торгівельної школи (1924–1939), яка щотижня організовувала наукові семінари, на яких зачитувалися лекції, реферати на господарську тематику, які зазвичай викликали гострі дискусії. Самостійну громадську позицію вихованці закладу висвітлювали на шпальтах учнівської газети «Журавель» [2].

Виконання загальнообов'язкових навчальних планів і програм для українських приватних фахових шкіл різного профілю та рівнів забезпечувалося чисельною кількістю науково-методичних видань і посібників, авторами яких були відомі кооперативні діячі та педагоги: А. Гаврилко, К. Коберський, Б. Мартос, А. Ничай, П. Панченко, Дж. Рессель, І. Стернюк, М. Туган-Барановський, Є. Храпливий та Е. Шахнович. Ця література стала наочним відображенням суспільних перетворень, які відбулися в царині кооперації, і слугувала настільними книгами для кооператорів-практиків у процесі підвищення професійного рівня та кваліфікації.

Програмні засади навчального процесу в україномовних фахових школах Східної Галичини також були тісно пов'язані з проблемами статусу і вивчення рідної української мови, всесвітньої та історії рідного краю, збереження народних звичаїв та обрядів, релігії як ознак і засобів виховання національної ідентичності.

Вивчення суспільнознавчих дисциплін опиралося на засади «нового виховання», які розглядали навчання як засіб виховання, самовиховання та розвитку дитини, основу якого творили знання про власну історію, географію, літературу, мистецтво тощо.

Ідеї реформаторської педагогіки вплинули на зміст шкільного курсу та розвиток методики навчання історії в Галичині. Новітні тенденції у вітчизняній педагогічній думці сприяли становленню історії як самостійної навчальної дисципліни, збільшенню кількості годин на її вивчення, уведенню наукового плану, який передбачав перегрупування матеріалу та формування нового підходу до тлумачення історичних подій [14, с. 449].

Навчання історії в українських школах було погоджено із державними вимогами щодо змісту, форм та методичного забезпечення. У 30-их рр. ХХ ст. завершено розробку змістового циклу українознавства, до якого увійшла історія, а його метою стало формування національної свідомості учнів, збереження ознак національної ідентичності у складних умовах іноетнічного оточення.

Стратегічного значення у формуванні національної свідомості української молоді педагогічна еліта краю надавала вивченню рідної мови. Із цією метою було розроблено численні авторські проекти програм з української мови, які поєднували принципи науковості, систематичності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу до учнів, емоційності, регіоналізму та ін. [16, с. 128].

Навчально-методична література з української мови сприяла формуванню й удосконаленню дидактичних основ навчального процесу, підвищувала загально-освітній та культурний рівень випускників шкіл, а працюювані галицьких педагогів заслуговують на творче використання в навчально-виховному процесі освітніх закладів сучасної України.

Висновки. Організація навчально-виховного процесу у фахових школах Східної Галичини досліджуваного періоду відбувалася в складних суспільно-політичних і соціально-економічних умовах, що відображалася на дидактичних й методичних основах вивчення навчальних дисциплін. Тематичне насичення навчальних програм приватних шкіл залежало від їх галузевого спрямування. У торгівельних навчальних закладах опановували купецький хист завдяки вивченню профільних дисциплін: купецьких рахунків, політичної арифметики, книговедіння і контори, ділового листування, економії, товарознавства, економічної географії, кооперації, науки про торгівлю і закон, іноземних мов та стенографії. До головних рис організації навчальної діяльності учнів у фахових навчальних закладах Галичини першої третини ХХ ст. належали: стабільність і збалансованість навчальних планів; варіативність і творчий характер навчальних завдань, що стимулювало творчі здібності учнів; високий рівень професійної підготовки учителів гімназій, серед яких були автори підручників, вчені та громадські діячі. Нагромаджений історико-педагогічний досвід у продукуванні висококваліфікованих кадрів на національних засадах є цінним і повчальним у контексті цілісної реорганізації професійної освітньої системи в незалежній українській державі. Адже тогочасні навчально-виховні й методичні ідеї зберігають свою актуальність і нині, а їх критичне наукове переосмислення та застосування на практиці сприятиме розбудові економічного напрямку освіти у ХХІ ст.

Перспективи подальших досліджень. Детального вивчення в контексті проанонсованої проблематики потребують питання, пов'язані з формами організації навчання у фахових освітніх закладах, принципами навчально-виховної діяльності і профорієнтаційною роботою серед учнівської молоді тогочасних державних і приватних шкіл.

Використана література:

1. Герцюк Д. Розвиток української приватної школи в Галичині (кінець XIX – перша третина XX ст.) / Дмитро Герцюк // Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. – Львів, 2010. – Вип. 6. – С. 221.
2. До українського купецтва // Український купець, імпортер, експортер. – Ужгород, 1926. – 1 мая. – Чис. 1. – С. 2.
3. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919–1939 роки) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 167 с.
4. Коренець Д. 20-ліття нашої торговельно-кооперативної школи (5.X.1911–5.X.1931) / Д. Коренець // Кооперативна Республіка. – Львів, 1931. – Чис. 12. – С. 434–443.
5. Коренець Д. 25-ліття торговельної школи «Р. Ш.» / Денис Коренець // Рідна школа. – Львів, 1935. – Чис. 6. – С. 306.
6. Коренець Д. Наука кооперації в українській торговельній школі у Львові / Д. Коренець // Господарсько-кооперативний часопис. – Львів, 1933. – Чис. 40. – С. 2–3.
7. Коренець Д. Наша торговельна школа в шкільному році 1933–1934 / Д. Коренець // Рідна школа. – Львів, 1934. – Чис. 13–14. – С. 232.
8. Коренець Д. Організація торговельно-кооперативного шкільництва / Д. Коренець // Рідна школа. – Львів, 1935. – Чис. 2. – С. 104–107.
9. Коренець Д. Організація торговельно-кооперативного шкільництва / Д. Коренець // Рідна школа. – Львів, 1935. – Чис. 2. – С. 104–107.
10. Коренець Д. Практика для учнів торговельної школи / Д. Коренець // Господарсько-кооперативний часопис. – Львів, 1933. – Чис. 48. – С. 5.
11. Ковалевський О. Національна чи міщанська кооперація / О. Ковалевський // Господарсько-кооперативний вісник. – Львів, 1928. – Чис. 17. – С. 1.
12. Левицький В. Виховуючо-навчальна праця нашої кооперації / В. Левицький // Господарсько-кооперативний часопис. – Львів, 1933. – Чис. 39. – С. 5 ; Чис. 40. – С. 5–7.
13. Праця семінара економіки й кооперації на вищому кооперативному курсі РСУК // Кооперативна Республіка. – Львів, 1930. – Чис. 4. – С. 145.
14. Савшак Т. Історія як засіб виховального навчання в українських галицьких гімназіях від середини XIX ст. – до початку Другої світової війни в аспекті національно-мовної освіти / Т. Савшак // Рідне слово в етнокультурному вимірі : зб. наук. праць / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич : Посвіт. 2016. – С. 444–451.
15. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) : монографія / В. Стинська. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 180 с.
16. Ступарик Б.М. Національна школа : витоки і становлення : навчально-методичний посібник. / Б.М. Ступарик. – Київ : ІЗМН, 1998. – 336 с.
17. ЦДІАУ у Львові, ф. 179, оп. 4, спр. 2266, 32 арк.

References:

1. Hertsyuk D. Rozvytok ukraïnskoi pryvatnoi shkoly v Halychyni (kinets KhKh – persha tretyna KhKh st.) / Dmytro Hertsyuk // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohika. – Lviv, 2010. – Vyp. 6. – S. 221–228.
2. Do ukraïnskoho kupetstva // Ukraïnskyi kupets, importer, eksporter. – Uzhhorod, 1926. – 1 maia. – Chys. 1. – S. 2.
3. Zavhorodnia T. Dydaktychna dumka v Halychyni (1919 – 1939 roky) / T. Zavhorodnia. – Ivano-Frankivsk : Plai, 1998. – 167 s.
4. Korenets D. 20-littia nashoi torhovelno-kooperatyvnoi shkoly (5.Kh.1911–5.Kh.1931) / Denys Korenets // Kooperatyvna Respublyka. – Lviv, 1931. – Chys. 12. – S. 434–443.
5. Korenets D. 25-littia torhovelnoi shkoly «R. Sh.» / Denys Korenets // Ridna shkola. – Lviv, 1935. – Chys. 6. – S. 306.
6. Korenets D. Nauka kooperatsii v ukraïnskii torhovelni shkoli u Lvovi / Denys Korenets // Hospodarsko-kooperatyvnyi chasopys. – Lviv, 1933. – Chys. 40. – S. 2–3.
7. Korenets D. Nasha torhovelna shkola v shkylnim rotsi 1933–1934 / Denys Korenets // Ridna shkola. – Lviv, 1934. – Chys. 13–14. – S. 232.
8. Korenets D. Orhanizatsiia torhovelno-kooperatyvnoho shkylnytstva / Denys Korenets // Ridna shkola. – Lviv, 1935. – Chys. 2. – S. 104–107.
9. Korenets D. Orhanizatsiia torhovelno-kooperatyvnoho shkylnytstva / Denys Korenets // Ridna shkola. – Lviv, 1935. – Chys. 2. – S. 104–107.
10. Korenets D. Praktyka dlia uchniv torhovelnoi shkoly / Denys Korenets // Hospodarsko-kooperatyvnyi chasopys. – Lviv, 1933. – Chys. 48. – S. 5.
11. Kovalevskyy O. Natsionalna chy mishchanska kooperatsiia / O. Kovalevskyy // Hospodarsko-kooperatyvnyi visnyk. – Lviv, 1928. – Chys. 17. – S. 1.
12. Levytskyi V. Vykhovuiucho-navchalna pratsia nashoi kooperatsii / V. Levytskyi // Hospodarsko-kooperatyvnyi chasopys. – Lviv, 1933. – Chys. 39. – S. 5 ; Chys. 40. – S. 5–7.
13. Pratsia seminaru ekonomiky y kooperatsii na vyshchomu kooperatyvnomu kursu RSUK // Kooperatyvna Respublyka. – Lviv, 1930. – Chys. 4. – S. 145.
14. Savshak T. Istoriia yak zasib vykhovvalnoho navchannia v ukraïnskykh halytskykh himnaziiakh vid seredyny XIX st. – do pochatku Druhoi svitovoi viiny v aspekti natsionalno-movnoi osvity / T. Savshak // Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri : zb. nauk. prats / Drohobyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka. – Drohobych : Posvit. 2016. – S. 444–451.
15. Stynska V. Systema shkylnytstva v Halychyni (kinets XIX – pochatok XX st.) : monohrafiia / V. Stynska. – Ivano-Frankivsk : Hostynets, 2007. – 180 s.
16. Stuparyk B. M. Natsionalna shkola : vytoky i stanovlennia : navchalno-metodychnyi posibnyk. / B. M. Stuparyk. – Kyiv : IZMN, 1998. – 336 s.
17. TsDIAU u Lvovi, f. 179, op. 4, spr. 2266, 32 ark.

Шайнер А. И. Принципы организации учебно-воспитательного процесса в профессиональной школы Восточной Галиции (1918–1939)

Определена роль общественных организаций в развитии системы украинского частного профессионального образования Восточной Галичины в межвоенное двадцатилетие. Главные направления профессиональной подготовки специалистов экономической сферы очерчены на основе детального анализа учебных планов и программ, в которых совмещались предметно смысловой и общеобразовательный компоненты обучения. Акцентировано внимание на стратегическом значении для педагогической элиты края национально-патриотического воспитания учащейся молодежи. Доказана целесообразность применения положительных достижений и идей тогдашней педагогики в современных условиях реформирования образования Украины.

Ключевые слова: Восточная Галичина, профессиональное образование, торговая школа, купеческая гимназия, учебный план, производственная практика, внеклассная работа.

Shainer H. I. Principles of organizing educational process in vocational schools of East Galicia (1918–1939)

The role of public organizations in the development of the Ukrainian private vocational education system of Eastern Galicia in the interwar period has been clarified. Main directions of specialists' professional training in the economic sphere are outlined on the basis of a detailed analysis of curricula and syllabuses that combined the subjective and content as well as general educational components of education. The emphasis is placed on the educational elite being able to provide the student youth with national and patriotic upbringing. The expediency of using positive achievements and ideas of contemporary pedagogy in the modern conditions for reforming the educational branch of Ukraine has been proved.

Key words: Eastern Galicia, vocational schooling, commercial school, merchant gymnasium, curriculum, on-the-job training, extra-curricular work.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАПРЯМІВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Метою статті є висвітлення перспектив викладання іноземної мови для спеціальних цілей у технічному ВНЗ, використовуючи сучасні напрями інтегрованого навчання як можливий спосіб інтенсифікації та оптимізації в навчанні. Повсякденні зміни у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ спонукають щодо пошуку оптимальних методик та прийомів, використання яких буде сприяти високому рівню оволодіння ділової іноземної мови у студентів. Стверджується, що професійно орієнтоване навчання іноземній мові є чудовим підґрунтям щодо використання інтегрованого навчання в немовному ВНЗ та перераховуються його основні прийоми навчання. Акцентовується увага на ознайомленні з трьома спорідненими напрямами: навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція, інішомовне занурення та можливості їх запровадженні в немовному ВНЗ. Аналізуються особливості цих напрямів та надаються аргументи щодо переваг інтегрованого навчання над професійно орієнтованим навчанням іноземній мові. Приймаються до уваги можливі труднощі щодо використання інтегрованих технологій в технічному ВНЗ. Бездоганне володіння іноземною мовою викладача під час спілкування зі студентами має бути пріоритетним. Розглядаються пропозиції запровадження інтегрованого навчання в економічному ВНЗ та надаються терміни його запровадження. Пропонується можливість впровадження практичного застосування інтегрованого навчання в технічному ВНЗ та висловлюється думка щодо поєднання викладання традиційної методики професійно орієнтованого навчання та сучасних напрямів методики інтегрованого навчання. Пропагується перейняття світового досвіду щодо використання форм і модифікацій інтегрованого навчання іноземної мови для професійного спілкування в технічному ВНЗ із метою навчання компетентних спеціалістів міжнародного рівня.

Ключові слова: інтенсифікація та оптимізація, іноземна мова для спеціальних цілей, професійно орієнтоване навчання, прийоми навчання, навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція, інішомовне занурення, форми і модифікації інтегрованого навчання, інтегровані технології.

Розвиток сучасного суспільства швидкими темпами вносить зміни в усі сфери суспільного буття. Вища освіта перебуває в стані пошуку нових освітніх технологій та методів навчання, впровадження яких гарантуватиме появу компетентних спеціалістів міжнародного рівня. Сучасні дослідження в галузі методики навчання іноземним мовам (ІМ) скеровані знайти провідні та найефективніші напрями оптимізації та інтенсифікації оволодіння студентами іноземних мов для професійних цілей. На думку О.Б. Тарнопольського, в немовному ВНЗ такими напрямами можуть бути навчання іноземної мови (ІМ) через зміст спеціальних дисциплін (content – based second language instruction), змістовно-мовна інтеграція у навчанні (CLIL – Content and Language Integrated Learning) та інішомовне занурення (immersion) [4, с. 23].

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю ознайомлення із запропонованими напрямами, які широко використовуються в міжнародних університетах світу та можливістю їх впровадження в технічному ВНЗ.

Метою нашого дослідження є аналіз особливостей, переваг та недоліків названих напрямів у методиці навчання ІМ для професійного спілкування та порівняння з професійно орієнтованим навчанням, яке є пріоритетним в технічному ВНЗ.

Вагомий внесок у розробку теорії викладання професійно-орієнтованої іноземної мови внесли П. І. Образцов із співавторами. Вони обґрунтували принцип професійної спрямованості навчального матеріалу при навчанні іноземної мови в немовному ВНЗ. Автори підкресливали, що вивчення іноземної мови повинно бути не самоціллю, а засобом досягнення мети підвищення рівня освіченості, ерудиції в рамках своєї спеціальності. Врахування специфіки профілюючих спеціальностей, з їхньої точки зору, має проводитись за наступними напрямками: робота над спеціальними текстами, вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення, вивчення словника-мінімуму до відповідної спеціальності, створення викладачами посібників для активізації граматичного та лексичного матеріалу [2, с. 272]. Тобто професійно орієнтоване навчання іноземної мови базується на використанні розроблених систем вправ щодо навчання кожного виду мовленнєвої діяльності, а саме: читання, говоріння, аудіювання та письмо. На практичних заняттях формуються фонетичні, лексичні, граматичні, мовленнєві, аудитивні вміння та навички, а також вміння та навички читання різних видів текстів та письма (написання анотацій, ділових листів). Навчання іноземної мови відбувається в залежності від поставлених цілей викладачем та за тематикою, що висвітлена в робочій програмі кожної спеціальності.

Поняття навчання мови та спілкування нею через зміст інших навчальних дисциплін розтлумачується у монографії зарубіжними вченими Д. М. Брінтон, М. А. Сноу, М. Б. Веше та надається визначення такого навчання, під яким розуміють це термінологічне словосполучення як поєднання змісту дисциплін з цілями навчання іноземної мови/мов. Відбувається паралельне засвоєння знань з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних з мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею. Програма навчання ІМ тісно ув'язана або навіть безпосередньо базується на програмі навчання певної (немовної) дис-

ципліни, так що послідовність засвоєння мовного/мовленнєвого контенту відповідає потребам послідовного засвоєння контенту немовної дисципліни. Таким чином, навчання через зміст усуває наявний у більшості спеціалізованих навчальних закладів розрив між навчанням мови та навчанням спеціальних (наприклад, фахових) дисциплін, заради спілкування у сфері яких мова власне і вивчається [4, с. 23].

Варто відмітити, що певні прийоми цього напрямку втілюються в програмі навчальної дисципліни кожного курсу при вивченні іноземної мови в технічному ВНЗ. Адже однією із складових навчальної програми іноземної мови є міждисциплінарний зв'язок з іншими дисциплінами. Однією із компетентностей, які набуваються в результаті вивчення дисциплін є здатність володіти фаховою термінологією іноземною мовою за професійним спрямуванням. Наприклад, під час викладання курсу іноземної мови для спеціалізації «Електротехніка та електротехнології» навчальна дисципліна іноземної мови складається з наступних модулів, які вивчаються протягом 1,5 року: вища освіта, введення до професійної галузі, традиційні і нетрадиційні джерела енергії, значення та застосування енергозберігаючих технологій та виробництво енергії в майбутньому. Також на практичних заняттях викладачі кафедри іноземних мов використовують певні види навчальної діяльності, які є специфічними саме для того професійного змісту, якого необхідно навчати через використання ІМ, а саме: мозкові штурми та дискусії студентів з професійних питань, обговорення кейсів, студентські презентації професійного характеру, проектна робота та інші види навчальної діяльності, які виконуються не рідною мовою, а мовою, що вивчається. Тобто відбувається інтеграція предметного змісту фахових дисциплін з цілями навчання ІМ.

Щодо змістовно-мовної інтеграції у навчанні, Д. Дойл вважає, що це будь-яке навчання іноземної мови, коли вона використовується як засіб для викладання та засвоєння учнями/студентами позамовного змісту. CLIL складається з цілого комплексу різноманітних методик практичної реалізації навчання через зміст інших дисциплін. В результаті до CLIL входить як навчання через зміст у розглянутому розумінні, так і інші модифікації. CLIL зорієнтоване не тільки, і навіть не стільки, на вищу освіту, але й на освіту середню, що, безумовно, потребує специфічних методичних рішень. І CLIL, і навчання мови через зміст спеціальності можна об'єднати поняттям інтегрованого навчання, оскільки в обох випадках має місце інтеграція мови і змісту [4, с. 24].

О. Б. Тарнапольський вважає, що:

1. CLIL та навчання ІМ через зміст фахових дисциплін – це різновиди однієї й тієї ж методики інтегрованого навчання.

2. Навчання через зміст має чимало переваг над традиційним професійно орієнтованим навчанням ІМ для спеціальних цілей.

3. Завдяки таким перевагам доцільним є поступове переведення навчального процесу з професійно орієнтованого навчання ІМ для спеціальних цілей у немовних вишах України на методику опанування мови та спілкування нею через зміст фахових дисциплін [4, с. 25].

Ми повністю погоджуємося з такими твердженнями, проте на нашу думку запровадження цих напрямів повинне мати певну базу фахових знань та сформованість вмінь та навичок володіння іноземною мовою у студентів. В технічному ВНЗ викладання іноземної мови відбувається в умовах скорочення як аудиторних годин, так і годин на курс вивчення навчальної дисципліни. Статистичні данні, які надаються викладачами кафедри іноземних мов після написання рубіжних контрольних робіт, рубіжу, підсумкового рубіжного контролю та результатів екзаменів свідчать, що показники якості знань студентів є набагато нижчими, ніж успішності.

Ще один напрям є навчання ІМ, який викликає цікавість – це іншомовне занурення (immersion), концепція якого є викладання однієї чи декількох дисциплін університетського циклу не рідною мовою студентів, а тією ІМ, яку вони опановують.

Серед багатьох актуальних питань навчання на основі технології занурення, окреслено соціокультурний контекст використання технології занурення у практиці викладання (Ф. Генесі, А. Сейфті, М. Свейн); запропоновано різноманітні моделі навчання, що одночасно поєднують оволодіння іноземною мовою, вивчення спеціальної дисципліни та містять відповідний соціокультурний компонент (Б. Харлі, С. Лепкін, М. Свейн та інш.) [3, с. 3].

Класифікують 3 види іншомовного занурення, а саме: помірне (sheltered/structural immersion), часткове (partial immersion) та повне занурення (total immersion) [4, с. 25].

Помірне занурення базується на поєднанні рідної та іноземної мов у процесі викладання, яке є а постійним протягом усього курсу. Часткове занурення базується на тому, що, проводячись тільки на заняттях зі спеціальних дисциплін, воно передбачає тимчасове поєднання іноземної та рідної мов на початковому етапі з поступовим «витісненням» рідної мови та заміни її іноземною. Повне іншомовне занурення – це звичайні академічні заняття з фахових дисциплін, які проводяться не рідною мовою студентів, а іноземною мовою без будь-яких «послаблень» з огляду на рівень володіння цією мовою тими, хто навчається. Це означає, що студенти, які вивчають спеціальні дисципліни за методикою повного іншомовного занурення, повинні мати високий рівень володіння ІМ (B2 або C1) [4, с. 25].

У своєму дослідженні З.М. Корнева запропонувала впровадження англomовного занурення у курси навчання немовних (фахових) дисциплін, починаючи з третього року навчання в економічних ВНЗ та на

факультетах економічного профілю. 1. Професійно орієнтоване/спрямоване навчання англійської мови для професійних цілей в мовному курсі (перший та другий роки навчання). 2. Помірне англомовне занурення у курсах фахових дисциплін (третій рік навчання). 3. Часткове англомовне занурення у курсах фахових дисциплін (четвертий рік навчання). 4. Повне англомовне занурення у курсах фахових дисциплін (п'ятий рік навчання) [1, с. 73].

Тобто, в умовах навчання ІМ для професійного спілкування у немовних ВНЗ можливий послідовний перехід від традиційного професійно орієнтованого навчання мови до навчання мови через зміст спеціальних дисциплін і, нарешті, до іншомовного занурення.

А. Д. Виселко, у свою чергу, пропонує наступну модель впровадження англомовного занурення у навчальний процес в економічних ВНЗ та на факультетах економічного профілю: 1. Професійно орієнтоване/спрямоване навчання англійської мови для професійних цілей в мовному курсі – I рік навчання 2. Навчання англійської мови для професійних цілей через зміст спеціальності у мовному курсі – II рік навчання 3. Попереднє підготовче англомовне занурення у мовному курсі – III рік навчання. 4. Повне англомовне занурення у курсах фахових дисциплін – IV та V роки навчання [1, с. 73].

На нашу думку, напрям занурення є інноваційним та сучасним. Він є гарною мотивацією для студентів знати іноземну мову досконально, адже в процесі навчання моделюється реальне мовленнєве середовище та атмосфера майбутньої професії. Студент занурюється повністю в навчальний процес, використовуючи іноземну мову як засіб комунікації, з'являється можливість отримання інформації іноземною мовою зі спеціальності та використання іноземної мови під час спонтанного спілкування. Враховуючи результати дослідження З. М. Корневої, у технічному ВНЗ ми пропонуємо впровадження англомовного занурення у курси навчання немовних (фахових) дисциплін, починаючи з третього року навчання. Проте обов'язково необхідно брати до уваги мовленнєвий рівень студентів та показники якості знань.

О. Б. Тарнапольський впевнений, що перевагою інтегрованого навчання над традиційною методикою професійно орієнтованого навчання є те, що увага і студентів, і викладача спочатку збалансовано розподілена між предметним змістом і мовою з певним пріоритетом змісту. Потім увага все менше фокусується на мові, а все більше на предметному змісті. У результаті ІМ, навички та вміння професійного спілкування нею засвоюються, формуються й розвиваються здебільшого мимовільно, як побічний продукт екстралінгвістичної діяльності, заради якої мова власне і вивчається [4, с. 26].

Отже, зробивши аналіз напрямів інтегрованого навчання ІМ, та порівнявши з традиційною методикою професійно орієнтованого навчання іноземної мови, ми впевнені, що їхнє використання в ВНЗ створить чудову освітню платформу для майбутнього спеціаліста-професіонала. Результати світової практики є мотивацією щодо їхнього застосування в перспективі. Проте, на наш погляд, не варто повністю відмовлятися від традиційної методики професійно орієнтованого навчання. Методично правильне поєднання традиційної методики професійно орієнтованого навчання та сучасних напрямів методики інтегрованого навчання є гарантом успішного досягнення поставлених цілей під час навчання іноземної мови.

Використана література:

1. Виселко А. Типи і види іншомовного занурення, функція і місце попереднього підготовчого занурення / А. Виселко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 3 (262). – С. 65–74.
2. Каниук О. Особливості викладання професійно – орієнтованої мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей / О. Каниук // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – № 14. – С. 270–274.
3. Корнева З. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / З. М. Корнева. – Київ, 2006. – 25 с.
4. Тарнапольський О. Навчання через зміст, змістовно – мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Тарнапольський // Іноземні мови. – 2011. – № 3 (67). – С. 23–27.

References:

1. Vyselko A. Typy i vydy inshomovnoho zanurennia, funktsiia i mistse poperednoho pidhotovchoho zanurennia / A. Vyselko // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2013. – № 3(262). – S. 65–74.
2. Kaniuk O. Osoblyvosti vykladannia profesiino – oriientovanoi movy dlia studentiv nelinhvistychnykh spetsialnostei / O. Kaniuk // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. – 2015. – № 14. – S. 270–274.
3. Kornieva Z. Metodyka navchannia maibutnykh ekonomistiv anhliiskoho dilovoho movlennia na osnovi tekhnolohii zanurennia: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 "Teoriia ta metodyka navchannia: hermanski movy" / Z. Kornieva. – Kyiv, 2006. – 25 s.
4. Tarnapolskyi O. Navchannia cherez zmist, zmistovno – movna intehratsiia ta inshomovne zanurennia u vykladanni inozemnykh mov dlia profesiinykh tsilei u nemovnykh vyshakh / O. Tarnapolskyi // Inozemni movy. – 2011. – № 3(67). – S. 23–27.

Якушенко И. А. Перспективы внедрения направлений интегрированного обучения иностранного языка для специальных целей в техническом вузе

Цель статьи – рассмотрение перспектив преподавания иностранного языка для специальных целей в техническом вузе, используя современные направления интегрированного обучения, как возможный способ интенсификации и оптимизации в обучении. Изменения в преподавании иностранного языка для специальных целей в неязыковом вузе требуют поиска оптимальных методик и приемов, использование которых будет способствовать высокому уровню овладения

делового иностранного языка у студентов. Считается, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку – отличная основа использования интегрированного обучения в неязыковом вузе, перечисляются его основные приемы обучения. Для внимания предоставляются три родственные направления: обучение через содержание, содержательно-языковая интеграция, иноязычное погружение и их внедрение в неязыковом вузе. Анализируются особенности направлений, выделяются преимущества интегрированного обучения над профессионально ориентированным обучением иностранному языку. Обращается внимание на сложности использования интегрированных технологий в техническом вузе. Совершенное владение иностранным языком учителем во время общения со студентами – это приоритет. Рассматриваются предложения внедрения интегрированного обучения в экономическом вузе, предоставляются сроки внедрения. Предлагается внедрение практического применения интегрированного обучения в техническом вузе и рассматривается сочетание преподавания традиционной методики профессионально ориентированного обучения и современных направлений методики интегрированного обучения. Одобряется применение мирового опыта использования форм и модификаций интегрированного обучения иностранному языку для профессионального общения в техническом вузе с целью обучения компетентных специалистов международного уровня.

Ключевые слова: интенсификация и оптимизация, иностранный язык для специальных целей, профессионально ориентированное обучение, приемы обучения, обучение через содержание, содержательно-языковая интеграция, иноязычное погружение, формы и модификации интегрированного обучения, интегрированные технологии.

Yakushenko I. O. Perspectives of implementation of approaches of foreign language for specific purposes integrated teaching at technical university

The article aims at highlighting perspectives of foreign language for specific purposes teaching using modern integrated teaching approaches being feasible way of intensification and optimization in teaching. Changes in foreign language for specific purposes teaching at non - linguistic university appeal to search for optimal methods and techniques, their application will promote mastering of advanced Business English among students. Professionally oriented teaching of foreign language is proved to be a great base for using integrated education at non - linguistic university, its main techniques are listed. Attention is paid to three related approaches: content - based second language instruction, content and language integrated learning, and immersion, also possibilities of their implementation at non – linguistic university are noted. Peculiarities of approaches are analyzed and arguments for advantages of the integrated teaching over the traditional professionally oriented teaching of foreign language are given. Possible challenges to integrated technologies application at technical university are considered. Perfect command of teacher's foreign language with students is the priority. Proposals for integrated teaching implementation at economic university are examined, implementation terms are suggested. Practical application of integrated teaching implementation at technical university is offered and hints for combining the traditional professionally oriented teaching of foreign language and modern approaches of the integrated teaching are given. Best practices of using forms and modifications of foreign language for specific purposes teaching integrated education at technical university are promoted with the aim of teaching of internationally proficient specialists.

Key words: intensification and optimization, foreign language for specific purposes, professionally oriented teaching, teaching techniques, content - based second language instruction, content and language integrated learning, immersion, forms and modifications of integrated education, integrated technologies.

НАШІ АВТОРИ

ГОРПІНІЧ
ТЕТЯНА ІГОРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського

МАГДА
ПОЛІНА
МИКОЛАЇВНА

аспірант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
викладач педагогіки та психології Бахмутського коледжу мистецтв
імені Івана Карабиця
polinamagda@ukr.net

МАГРЛАМОВА
КАМІЛЛА
ГАЗАНФАРІВНА

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри мовної підготовки
ДЗ «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України»
kamilla040582@gmail.com

МАКСИМОВА
КАТЕРИНА
ВОЛОДИМИРІВНА

старший викладач кафедри української та іноземних мов
Харківської державної академії фізичної культури
Okateryn2014@gmail.com

МАРЦІХІВ
ХРИСТИНА
РОМАНІВНА

аспірант Національного університету «Львівська політехніка»
khrystyna.hrytsko@gmail.com

МІСЮРА
ЯНА ЮРІЇВНА

викладач англійської мови Національного університету «Львівська політехніка»
yanakorolyuk@gmail.com

МОГОРИТА
ВІКТОР
МИХАЙЛОВИЧ

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
mogor@meta.ua

МОРГАЙ
ЛІЛІЯ
АНАТОЛІЇВНА

аспірант, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
morgai.liliya@gmail.com

МОРГУНОВА
СТАНІСЛАВА
ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
morgan.ns777@gmail.com

НАБОКА
ОЛЬГА
ГЕОРГІЇВНА

доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
olganaboka911@gmail.com

НАДУТЕНКО
ОЛЕНА
ЛЕОНІДІВНА

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського
державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
elen.nadutenko@gmail.com

НЕСІН
ЮРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету

ОКОЛЬНИЧА
ТЕТЯНА
ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
t.vladimirovna.75@ukr.net

ОЛЕФІРЕНКО
НАДІЯ
ВАСИЛІВНА

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
olefrenkonn@gmail.com

ОСТРЯНКО
ТЕТЯНА
СЕРГІЇВНА

кандидат педагогічних наук доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівського національного технологічного університету
ostryancko_ts@ukr.net

ОХРИМЕНКО
ЛІДІЯ
СЕРГІЇВНА

асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти
факультету технологій та дизайну Полтавського національного
педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ftd-pdpu@ukr.net

ПАПУШИНА
ВАЛЕНТИНА
АНТОНІВНА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології
Хмельницького національного університету
papushyna@ukr.net

ПЛІСКО ЄВГЕН ЮРІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» pliskoej@ukr.net
ПОВСТИН ОКСАНА ВІКТОРІВНА	кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри права та менеджменту у сфері цивільного захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності oksana_povstyn@ukr.net
ПОКАСЬ ЛІЛІЯ АНТОНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
ПОЛІЩУК ТЕТЯНА ПЕТРІВНА	аспірант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, директор ДНЗ «Бердичівське вище професійне училище» polischuk_t_p@ukr.net
ПОНОМАРЬОВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди ponomna@gmail.com
ПРИХОДЬКО ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
РІДКОДУБСЬКА ГАННА АНАТОЛІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету anutabanditka1@ukr.net
РОМАНОВ ІГОР ІГОРОВИЧ	викладач кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ аспірант 3-го року навчання Київського національного лінгвістичного університету criscorey@ukr.net
РУДИК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математичної фізики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ru58@ukr.net
САЄНКО ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	асистент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького saenko.yulya@gmail.com
СИДОРЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІЙВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» Sallasky2009@gmail.com
СИЛЮГА ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка syluga@i.ua
СІЧАК МАРІЯ ІВАНІВНА	магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка marichkasichak@i.ua
СКЛЯР СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	завідувач Черкаської обласної психолого-медико-педагогічної консультації orprk-1@ukr.net
СЛУХАЙ НАТАЛІЯ ВІТАЛІЙВНА	доктор філологічних наук, професор кафедри російської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
СМИЛА ЙОАННА	кандидат педагогічних наук, ад'юнкт Університету імені Яна Кохановського, м. Кельце, Республіка Польща
СОБОЛЬ ОЛЕНА МИКОЛАЙВНА	старший лаборант кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля olena.sobol@ukr.net

СОКОЛ МАР'ЯНА ОЛЕГІВНА	кандидат філологічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка maryanasokol@ukr.net
СОЛОМКО ЗОРИНА КОСТЯНТИНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов факультету слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету
СОРОКВАШИН СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	аспірант Університету імені Альфреда Нобеля sorok24@gmail.com
СТАДНЮК ЮЛІЯ ЮРІВНА	аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Yuli4ka1990@gmail.com
СТАТКЕВИЧ ОЛЕНА КАЗИМИРІВНА	викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
СТЕЦЕНКО НАДІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини stecenkonm@gmail.com
СТЕЦЬ ГАЛИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка stetshalyna@ukr.net
СТРЕМЕЦЬКА ВІКТОРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат історичних наук, доцент, докторант кафедри початкової освіти Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького strvial@ukr.net
СУЛІМА ОЛЬГА ВІКТОРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математичної фізики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ТЕЛІНА ОЛЬГА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради Olga_Tilna@ukr.net
ТКАЧЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка tknatik2014@gmail.com
ТКАЧУК ГАЛИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини galanet82@gmail.com
ТОДОРЦЕВА ЮЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету utodorceva@gmail.com
ТОПОРЕНКО ОЛЕКСАНДР ЮРІЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка bzhez@ukr.net
ТРУБЦІНА ОЛЬГА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет» імені К. Д. Ушинського o.m.trubitsyna@ukr.net
УАЙХАНОВА МЕРУЕРТ АСЕТІВНА	докторант кафедри психології і педагогіки Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)

УШАКОВА НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології і педагогіки Павлодарського державного університету імені С. Торайгірова (Республіка Казахстан)
ФІЛІМОНОВА ПРИНА АФАНАСІВНА	аспірант кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини irunafilimonova@gmail.com
ФОГЕЛЬ ТЕТЯНА МИКОЛАІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики декоративно-прикладного мистецтва та графіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» tanyafogel@ukr.net
ФОКША ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	здобувач наукового ступеня кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» i85423z@ukr.net
ХАМУЛЯК НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» eilatan@ukr.net
ЧЕРКАШИН СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди tscherkaschin@ukr.net
ЧОРНА ПРИНА ІВАНІВНА	асистент кафедри економіки і маркетингу Навчально-наукового інституту підприємництва та перспективних технологій Національного університету «Львівська політехніка» iryna.chorna@ukr.net
ШАЙНЕР ГАННА ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» ann.shayner@gmail.com
ЯКУШЕНКО ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

OUR AUTHORS

- HORPINICH
TETIANA IHORIVNA Candidate of Pedagogic Sciences Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Horbachevsky Ternopil State Medical University
- MAGDA
PAULINE Graduate Student Donbas State Pedagogical University, Teacher of Pedagogy and Psychology, Bakhmut College of Arts named after Ivan Karabits
MYKOLAIVNA polinamagda@ukr.net
- MAHRLAMOVA
KAMILLA Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Language, Training, „Dnipropetrovsk Medical Academy Ministry of Health of Ukraine”
HAZANFARIVNA kamilla040582@gmail.com
- MAKSYMOVA
KATERYNA Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
VOLODYMYRIVNA Kharkiv state academy of physical culture
Okateryn2014@gmail.com
- MARTSIKHIV
KHRYSTYNA Postgraduate Student, Lviv Polytechnic National University
ROMANIVNA khrystyna.hrytsko@gmail.com
- MISIURA
YANA Lecturer of English language, Lviv Polytechnic National University
YURIIVNA yanakorolyuk@gmail.com
- MOHORYTA
VIKTOR Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
MYKHAILOVYCH mogor@meta.ua
- MORGAY
LILIAV Postgraduate Student, Lecturer at the Department Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
ANATOLIEVNA morgai.liliya@gmail.com
- MORHUNOVA
STANISLAVA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Language Training Department, Kharkiv National Automobile and Highway University
OLEKSANDRIVNA morgans777@gmail.com
- NABOKA
OLHA Doctor of Pedagogical Science, Professor at the Department of Management, Donbas State Pedagogical University
HEORHIVNA olganaboka911@gmail.com
- NADUTENKO
OLENA Postgraduate Student at the Department of Pedagogies and Educational Management, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
LEONIDIVNA elen.nadutenko@gmail.com
- NESIN
YURII Candidate of Pedagogic sciences (Ph.D), Senoir Lecturer at the Department of Foreign Languages,
MYKOLAIIOVYCH Kherson National Technical University
- OKOLNYCHA
TETIANA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University t.vladimirovna.75@ukr.net
VOLODYMYRIVNA
- OLEFIRENKO
NADIIA Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of informatics, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
VASULIVNA olefirenkonn@gmail.com
- OSTRIANKO
TETIANA PhD in Pedagoge, Associate Professor, Department of Social Work Faculty of social of technology, sanitation, rehabilitation, Chernihiv National University of Technology
SERGIIVNA ostryanko_ts@ukr.net
- OKHRIMENKO
LIDIIA Assistant at the Department of Technological Education Theory and Techniques Faculty of Technology and Design, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University ftd-pdpu@ukr.net
SERHIIVNA
- PAPUSHINA
VALENTINA Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology, Khmelnytskyi National University
ANTONIVNA papushyna@ukr.net
- PLISKO
EUGENE Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer Department of Social Pedagogy and Social Work, Donbass State Pedagogical University
YURIOVYCH pliskoej@ukr.net

POVSTYN OKSANA VIKTORIVNA	Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Law and Management in the field of civil protection, Lviv State University of Life Safety oksana_povstyn@ukr.net
POKAS LILIA ANTONIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University
POLISCHUK TETIANA PETRIVNA	Postgraduate Student of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Director DNZ „Berdychiv Higher Professional School“ polischuk_t_p@ukr.net
PONOMAROVA NATALIIA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Doctoral Candidate at the Department of Pre-school and Professional Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University ponomna@gmail.com
PRYKHODKO OLENA OLEKSANDRIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kherson National Technical University
RIDKODUBSKA HANNA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogues, Khmelnytsky National University anutabanditka1@ukr.net
ROMANOV IHOR IHOROVYCH	Teacher at the Department of Foreign Languages, National Academy of Internal Affairs, Postgraduate Student, Kyiv National Linguistic University criscorey@ukr.net
RUDYK TETIANA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute» ru58@ukr.net
SAENKO YULIYA OLEKSANDROVNA	Assistant at the Department of Primary Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University saenko.yulya@gmail.com
SYDORCHUK OLENA VALERIIVNA	Lecturer at the Foreign language Department, Lviv Polytechnic National University Sallasky2009@gmail.com
SYLIUHA LIUDMYLA PETRIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of mathematics, computer science and methods of teaching elementary school, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University syluga@i.ua
SICHAK MARIIA IVANIVNA	Master's degree in elementary and artistic education, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko marichkasichak@i.ua
SKLYAR SVITLANA VASYLIVNA	Head of Psychological Medical and Pedagogical Consultation of the Cherkasy region opmpk-1@ukr.net
SLUKHAI NATALIIA VITALIIVNA	Doctor of Philological sciences, Professor at the Department of Russian language, Taras Shevchenko National University of Kyiv
SMYLA JOANNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Adjunct, Jan Kochanowski University (Kielce, Republic of Poland)
SOBOL OLENA MYKOLAIIVNA	Senior Laboratory Assistant of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University olena.sobol@ukr.net
SOKOL MARIANA OLEHIVNA	Candidate of Philological Sciences, Doctoral Candidate at Department of General Pedagogy and Pre-school Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University maryanasokol@ukr.net
SOLOMKO ZORYNA KOSTIANTYNIVNA	Candidate of Pedagogic sciences (Ph.D), Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Slavic Philology, Kyiv National Linguistic University

SOROKVASHYN SERHII VOLODYMYROVYCH	Postgraduate Student, Alfred Nobel University sorok24@gmail.com
STADNIUK YULIIA YURIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines, National Pedagogical Dragomanov University Yuli4ka1990@gmail.com
STATKEVYCH OLENA KAZYMYRIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kherson National Technical University
STETSENKO NATALIIA MYKOLAIIVNA	Candidate of Pedagogic sciences (Ph.D), Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kherson National Technical University stecenkonm@gmail.com
STETS HALYNA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Methodology of music education methods and conducting, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical Universitystetshalyna@ukr.net
STREMETSKA VIKTORIIA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Department of Primary Education Educational-Scientific Institute of Pedagogical Education, Social Work and Art, Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy strvial@ukr.net
SULIMA OLHA VIKTORIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute»
TELNA OLHA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Correctional Education and special psychology, Kharkiv Academy for Humanitarian and Pedagogical Studies Olga_Tilna@ukr.net
TKACHENKO NATALIIA MYKOLAYIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical universitytknatik2014@gmail.com
TKACHUK HALYNA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Informatics and Information Technology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University galanet82@gmail.com
TODORTSEVA YULIIA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work, Odessa National Polytechnic University utodorceva@gmail.com
TOPORENKO OLEKSANDR YURIIOVYCH	Postgraduate Student of Pedagogy and Management Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University bzhez@ukr.net
TRUBITSYNA OLGA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky o.m.trubitsyna@ukr.net
UAIKHANOVA MERUYERT	Doctoral Candidate at the Department of Psychology and Pedagogy, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
USHAKOVA NATALIA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogic sciences (Ph.D), Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, the Republic of Kazakhstan)
FILIMONOVA IRUNA AFANASIYIVNA	Postgraduate Student of the Department of Professional Education and technologies by profile, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University irunafilimonova@gmail.com
FOGEL TETIANA MYKOLAIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Lecturer at the Department of Theory and Methodics of Arts and Crafts and Graphics, State Institution „South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky“ tanyafogel@ukr.net

FOKSHA OLENA MYKHAILIVNA	Applicant at the Department of Pedagogic Sciences, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky i85423z@ukr.net
KHAMULIAK NATALIIA VOLODYMYRIVNA	Lecturer of the Foreign Languages Department, Institute of Humanities and Social Sciences, Lviv National Polytechnic University eilatan@ukr.net
TCHERKASHYN SERGIY VOLODYMYROVYCH	Candidate of Philology, Associate Professor, Doctoral student of Department of General Pedagogics and Higher Educational Institute Pedagogics, Kharkiv national pedagogical Scovoroda university tscherkaschin@ukr.net
CHORNA IRYNA IVANIVNA	Assistant of Economics and Marketing Department, Educational and Scientific Institute of Enterprise and Perspective Technologies, Lviv National Polytechnic University iryna.chorna@ukr.net
SHAINER HANNA IHORIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University ann.shayner@gmail.com
YAKUSHENKO INNA OLEKSANDRIVNA	Lecturer at Department of Foreign Languages of Kherson National Technical University

ЗМІСТ

<i>Магда П. М.</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (ДІЯЛЬНІСНИЙ ТА РЕФЛЕКСИВНИЙ КРИТЕРІЙ).....	5
<i>Магрламова К. Г.</i> ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ.....	9
<i>Максимова К. В.</i> ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ВНЗ УКРАЇНИ.....	13
<i>Марціхів Х. Р.</i> МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	17
<i>Misiura Ya. Yu.</i> THE ISSUE OF MOTIVATION IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	22
<i>Могорита В. М.</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ФУНКЦІЙ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ЗАСОБУ.....	26
<i>Моргай Л. А.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА НИКИФОРА ГРИГОРІЙВА (1883–1953 РР.) У СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	30
<i>Моргунова С. О.</i> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	34
<i>Набока О. Г.</i> ОСВІТНЯ ПРОГРАМА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	38
<i>Надугенко О. Л.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ.....	42
<i>Несін Ю. М.</i> АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ФІНАНСОВОГО СЕКТОРУ».....	46
<i>Окольнича Т. В.</i> ІСТОРІОГРАФІЯ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН ЕТНОГРАФАМИ XIX-ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ (ДОРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД).....	50
<i>Олефіренко Н. В., Пономарьова Н. О.</i> СПЕЦКУРС З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ.....	55
<i>Острянюк Т. С.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	59
<i>Охріменко Л. С.</i> КОЛЬОРОВА ГАМА ЖІНОЧОГО УКРАЇНСЬКОГО КОСТЮМА ПОЛТАВЩИНИ.....	62
<i>Папушина В. А.</i> ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ.....	66
<i>Пліско Є. Ю.</i> ПРАВОВІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА КРИМІНАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ У 20-Х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ.....	70
<i>Повстин О. В.</i> ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	73
<i>Покась Л. А., Стаднюк Ю. Ю.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ.....	79

<i>Поліщук Т. П.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	83
<i>Приходько О. О.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ.....	89
<i>Рідкодубська Г. А.</i> МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	94
<i>Романов І. І.</i> УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КЕЙСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	98
<i>Рудик Т. О., Суліма О. В.</i> СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АНАЛІТИЧНОГО ТА ЕКОЛОГІЧНОГО ПРИЛАДОБУДУВАННЯ.....	103
<i>Саєнко Ю. О.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	106
<i>Сидорчук О. В.</i> РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	110
<i>Силюга Л. П., Січак М. І.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ У ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В 4-ОМУ І 5-ОМУ КЛАСАХ.....	114
<i>Скляр С. В.</i> СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА СУТНІСТЬ ЗАЙКАННЯ ТА МЕТОДИ ЙОГО КОРЕКЦІЇ.....	118
<i>Слухай Н. В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ РУССКОЯЗЫЧНЫЕ МОТИВАТОРЫ К ОНЛАЙН-ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: АСПЕКТ СУГГЕСТИВНОГО АНАЛИЗА.....	125
<i>Соболь О. М.</i> ВПЛИВ ЕТНІЧНО-КУЛЬТУРНИХ ЗМІН НА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	129
<i>Сокол М. О., Горпініч Т. І., Смила Йоанна</i> ПРОБЛЕМИ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОНЯТЬ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	133
<i>Соломко З. К.</i> РЕЦЕПТИВНА ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	137
<i>Сороквашин С. В.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	142
<i>Статкевич О. К.</i> РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ДОМИНАНТНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	147
<i>Стеценко Н. М.</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	151
<i>Стець Г. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ХОРОВОГО СПІВУ.....	155
<i>Стремецька В. О.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ПАТРОНАТУ ЗВІЛЬНЕНИХ З ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	159
<i>Тельна О. А.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США.....	164
<i>Ткаченко Н. М.</i> СТРАТЕГІЇ, ТЕХНІКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	168

<i>Ткачук Г. В., Стеценко Н. М.</i> АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	173
<i>Тодорцева Ю. В.</i> ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ.....	177
<i>Тороренко О. Ю.</i> MILITARY TRAINING OF SCHOOLGIRLS IN THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH II IN THE TERRITORY OF WESTERN UKRAINE: PROBLEMS AND VALUES.....	182
<i>Трубціцина О. М.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	186
<i>Уайханова М. А., Ушакова Н. М.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	192
<i>Філімонова І. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	196
<i>Фогель Т. М.</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	200
<i>Фокша О. М.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	203
<i>Khatuliak N. V.</i> MULTIFACETED TEACHERS' ROLE FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION.....	208
<i>Черкашин С. В.</i> БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС У НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ.....	211
<i>Чорна І. І.</i> ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	216
<i>Шайнер Г. І.</i> ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ФАХОВИХ ШКОЛАХ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ (1918–1939).....	220
<i>Якушенко І. О.</i> ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАПРЯМІВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ.....	226
НАШІ АВТОРИ.....	230

СОДЕРЖАНИЕ

Магда П. Н. Анализ результатов формирования ценностных ориентаций у будущих учителей музыки (деятельный и рефлексивный критерии).....	5
Магрламова К. Г. Портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего врача.....	9
Максимова Е. В. Предпосылки внедрения методической системы формирования фитнес-культуры студентов разных ВУЗов Украины.....	13
Марцихив К. Р. Методы и формы организации учебного процесса журналистов в университетах США.....	17
Мисюра Я. Ю. Проблема мотивации студентов в процессе изучения английского языка.....	22
Могорыта В. М. Трансформация функций школьного учебника истории как средства обучения.....	26
Моргай Л. А. Роль педагога Никифора Григорьева (1883–1953 гг.) в становлении украинского образования.....	30
Моргунова С. А. Формирование толерантности у иностранных студентов в процессе обучения в поликультурной среде учреждения высшего образования.....	34
Набока О. Г. Образовательная программа как инструмент обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в учреждениях высшего образования.....	38
Надутенко Е. Л. Проблема формирования художественной культуры учащихся музыкальной школы.....	42
Несин Ю. Н. Анализ англоязычного учебника «Английский язык для финансового сектора».....	46
Окольніччя Т. В. Историография изучения педагогики восточных славян этнографами XIX – начала XX века (досоветский период).....	50
Олефиренко Н. В., Пономарёва Н. А. Спецкурс по подготовке будущих учителей информатики к профессиональной ориентации школьников.....	55
Остряк Т. С. Исследование проблемы здоровьесохраняющей компетентности будущих социальных работников.....	59
Охрименко Л. С. Цветовая гамма женского украинского костюма Полтавщины.....	62
Папушина В. А. Пути внедрения педагогической системы формирования эстетической культуры студентов в процессе изучения литературы.....	66
Плиско Е. Ю. Правовые основы функционирования социального воспитания и уголовной ответственности несовершеннолетних правонарушителей в Украине в 20-х годах XX века.....	70
Повстин О. В. Практика подготовки специалистов в отрасли безопасности человека к управленческой деятельности в высших учебных заведениях Украины.....	73
Покась Л. А., Стаднюк Ю. Ю. Модель формирования познавательных умений учащихся в процессе обучения физической географии.....	79
Полищук Т. П. Педагогические условия развития организационной культуры учреждения профессионального образования аграрного профиля.....	83
Приходько Е. А. Формирование иноязычной профессиональной читательской компетентности будущих инженеров в технических вузах.....	89
Редкодубская А. А. Методы подготовки к профессиональной мобильности будущих работников социальной сферы.....	94
Романов И. И. Условия применения метода кейсов при обучении иностранным языкам.....	98
Рудик Т. А., Сулима О. В. Современная концепция подготовки специалистов по аналитическому и экологическому приборостроению.....	103
Саенко Ю. А. Внедрение технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе.....	106
Сидорчук Е. В. Роль коммуникативных ситуаций в профессионально ориентированной иноязычной подготовке как метод формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста социальной сферы.....	110
Силюга Л. П., Сичак М. И. Психолого-педагогические аспекты преемственности в изучении математики в 4-ом и 5-ом классах.....	114
Скляр С. В. Современные взгляды на сущность заикания и методы его коррекции.....	118

Слухай Н. В. Современные русскоязычные мотиваторы к онлайн-изучению иностранных языков: аспект суггестивного анализа.....	125
Соболь О. М. Влияние этнокультурных изменений на формирование идентичности подростков.....	129
Сокол М. О., Горпинич Т. И., Смила Й. Проблемы экспликации педагогических понятий в условиях глобализации.....	133
Соломко З. К. Рецептивная лексическая компетентность как составляющая профессиональной коммуникативной компетентности.....	137
Сороквашин С. В. Технология формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих квалифицированных рабочих строительной отрасли в процессе профессиональной подготовки.....	142
Статкевич Е. К. Развитие читательских умений студентов при доминантном использовании мобильных технологий при обучении иностранному языку.....	147
Стеценко Н. Н. Развитие критического мышления будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка.....	151
Стець Г. В. Особенности применения ИКТ при преподавании хорового пения.....	155
Стремецкая В. А. Исследование сущности патроната освобожденных из пенитенциарных учреждений в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века.....	159
Тельна О. А. Теоретические аспекты организации инклюзивного образования: опыт США.....	164
Ткаченко Н. Н. Стратегии, техники и технологии создания позитивного профессионального имиджа учителя иностранных языков.....	168
Ткачук Г. В., Стеценко Н. Н. Анализ средств смешанного обучения в процессе подготовки будущих учителей информатики.....	173
Тодорцева Ю. В. Подготовка профессионально мобильных социальных педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей-аутистов.....	177
Топоренко А. Ю. Военная подготовка учениц во Второй Речи Посполитой на территории Западной Украины: проблемы и ценности.....	182
Трубицына О. М. Подготовка будущих учителей иностранного языка к рефлексивному управлению в сфере педагогической деятельности.....	186
Уайханова М. А., Ушакова Н. М. Проблема формування цінностей на уроці англійської мови.....	192
Филимонова И. А. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров пищевых технологий на основании компетентностного подхода.....	196
Фогель Т. Н. Эмоциональный интеллект как гарантия эффективности учебного процесса.....	200
Фокша Е. М. Теоретический анализ проблемы формирования фасилитационной компетентности у будущих учителей.....	203
Хамуляк Н. В. Многогранная роль преподавателя для повышения мотивации студентов.....	208
Черкашин С. В. Болонский процес в немецких университетах: актуальные проблемы и перспективы дальнейшего развития.....	211
Черная И. И. Использование нетрадиционных форм организации обучения на занятиях по иностранному языку как важное условие формирования профессиональной мобильности будущих экономистов.....	216
Шайнер А. И. Принципы организации учебно-воспитательного процесса в профессиональной школы Восточной Галиции (1918–1939).....	220
Якушенко И. А. Перспективы внедрения направлений интегрированного обучения иностранного языка для специальных целей в техническом вузе.....	226
НАШІ АВТОРИ.	230

CONTENTS

Magda P. M. The analysis of results of the formation of value orientations in the future music teachers (active and reflexive criterions).....	5
Magrlamova K. H. Portfolio as a method of forming the professional competence of the future doctor.....	9
Maksymova K. V. Implications of methodical system of formation of students' fitness culture of different colleges in Ukraine.....	13
Martsikhiv Kh. R. Methods and forms of educational process of journalists in US universities.....	17
Misiura Ya. Yu. The issue of motivation in an English language classroom.....	22
Mogoryta V. M. Transformation of the functions of a school history textbook as a means of teaching.....	26
Morgay L. A. The role of pedagogue of Nikifor Grigoriyv (1883–1953) the development of Ukrainian education.....	30
Morhunova S. O. Formation of tolerance of foreign students in the process of training in the polycultural environment in universities.....	34
Naboka O. H. Educational program as the instrument for providing quality of professional preparation of future factors in higher education staff.....	38
Nadutenko O. L. The problem of the artistic culture formation of pupils in musical school.....	42
Nesin Yu. M. Analysis of English speaking textbook «English for the financial sector».....	46
Okolnychy T. V. Historiography of the study of the pedagogical study of the Eastern words of the XIX-began ethnographics of the XX century (the Dorradian period).....	50
Olefirenko N. V., Ponomarova N. O. Special course for preparation of future teachers of informatics to career guidance of pupils.....	55
Ostrianko T. S. The study of the problem health protection competence of the future social work.....	59
Okhrimenko L. S. The color scheme of a women's ukrainian costume of Poltava region.....	62
Papushina V. A. Ways of a pedagogical system introducing for forming the aesthetic culture of students in the process of literature teaching.....	66
Plisko Ye. Yu. Legal framework of the functioning of social education and criminal responsibility of minors in Ukraine in the 20th years of the XX century.....	70
Povstyn O. V. Practical training of specialists in the field of human security to manage activities in higher educational institutions of Ukraine.....	73
Pokas L. A., Stadniuk Yu. Yu. The model of formation cognitive skills in the process of the studying physical geography.....	79
Polischuk T. P. Pedagogical conditions of development of organizational culture of establishment of professional education of an agrarian profile.....	83
Prykhodko O. O. The formation of professionally oriented foreign language reading competence for future engineers at technical universities.....	89
Ridkodubaska H. A. Methods of preparation for professional mobility in future social workers.....	94
Romanov I. I. The usage of case study method in teaching foreign languages.....	98
Rudyk T. O., Sulima O. V. The modern conception of preparation of specialists on an analytical and ecological instrument-making.....	103
Saenko Yu. O. Implementation of the creative thinking technology development for the primary school.....	106
Sydorchuk O. V. The role of communicative situations during ELSP training as the method for enhancing professional communicative competence of prospective social sphere professionals.....	110
Syliuha L. P., Sichak M. I. Psychological and pedagogical aspect of continuity in the study of mathematics in fourth and fifth classes.....	114
Sklyar S. V. Modern views on the essence of stuttering and methods of its correction.....	118
Slukhai N. V. Analysis of suggestion in modern Russian-language motivators for online foreign language learning.....	125
Sobol O. M. Influence of ethnic-cultural changes on formation of the identity of adolescents.....	129

Sokol M. O., Horpinich T. I., Smyla J. Problems of pedagogical concepts explication in globalization conditions...	133
Solomko Z. K. Receptive lexical competence as a component of professional communicative competence.....	137
Sorokvashyn S. V. The technology of formation of informative and communicative competence of the future skilled workers of the building industry in the process of professional training.....	142
Statkevich O. K. Development of reading skills with dominant use of mobile technologies in teaching a foreign language.....	147
Stetsenko N. M. Development of critical thinking of future specialists in the process of learning foreign language.....	151
Stets H. V. Features of application of ICT in teaching of the choice course.....	155
Stremetska V. O. Investigation of the essence of patronage of people released from penitentiary institutions in the Russian Empire in the second half of the XIX – early XX centuries.....	159
Telna O. A. Theoretical aspect of inclusive education and its implementation: the U.S. experience.....	164
Tkachenko N. M. Strategies, techniques and technologies of foreign languages teacher’s positive professional image-making.....	168
Tkachuk H. V., Stetsenko N. M. Analysis of blended learning tools in the future teacher training for informatics.....	173
Todortseva Yu. V. Preparation professionally mobile social educators to psychological and pedagogical support of families, who bring up autistic children.....	177
Toporenko O. Yu. Military training of schoolgirls in the Polish-Lithuanian commonwealth II in the territory of Western Ukraine: problems and values.....	182
Trubitsyna O. M. Training of a future reflexive management teacher of the foreign languages in pedagogical educational work.....	186
Uaikhanova M. A., Ushakova N. M. The problem of values formation in an English lesson.....	192
Filimonova I. A. Pedagogical conditions aimed at preparation of future bachelors of food technologies based on the competence approach.....	196
Fogel T. M. Teachers’ Emotional Intelligence as a guarantee of the effectiveness of the educational process.....	200
Foksha O. M. Theoretical analysis of the problem of formation of future teachers facilitation competence.....	203
Khamuliak N. V. Multifaceted teachers’ role for increasing students’ motivation.....	208
Tcherkashyn S. V. Bologna process at German universities: actual problems and perspective of further development.....	211
Chorna I. I. The use of non-traditional forms of organization of training in foreign language classes as an important condition for the formation of professional mobility of future economists.....	216
Shainer H. I. Principles of organizing educational process in vocational schools of East Galicia (1918–1939).....	220
Yakushenko I. O. Perspectives of implementation of approaches of foreign language for specific purposes integrated teaching at technical university.....	226
OUR AUTHORS	234

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 60

Том 2

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор – В. П. Андрущенко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар серії – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 27.02.2018 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,6. Обл.-вид. арк. 20,3.

Замов. № 0518/38. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.

Телефон +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4392 від 20.08.2012 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

*Issue 60
Volume 2*

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Authors of published materials are solely responsible for the selection, accuracy of facts, quotes, economic and statistical data, names and other information.

Editor-in-chief – V. P. Andrushchenko

Executive editor of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 27.02.2018.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 28,6. Published sheets. 20,3.

Order No. 0518/38. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”
73034, Kherson, Parovozna str., 46a, office 105.

Phone +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 4392 dated August 20, 2012