

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 3

Бердянськ
2018

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 5 від 27.12.2018 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(категорія “Б”)**

(наказ МОН України №1412 від 18 грудня 2018 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Ліепая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алессандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.3. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – 312 с.

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2018
© Автори статей, 2018

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University

Series: Pedagogical sciences

Issue 3



**Berdiansk
2018**

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5
N 34

ISSN 2412-9208
ICV 2017: 63.43
DOI 10.31494/2412-9208

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
(Record № 5 of 27.12.2018 p.)*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry
of education and science of Ukraine this edition was included to
the List of scientific professional editions of Ukraine (category B)**

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine
№ 1412 of 18 December 2018)

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

N-34 Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 3. – Berdiansk : BSPU, 2018. – 312 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdiansk State Pedagogical University, 2018
© Authors of the articles, 2018

ICV 2017: 63.43
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Валько Наталія (Херсон). Досвід впровадження STEM-освіти у США та Канаді.....	9
Венцева Надія (Бердянськ). Поняття “система” як педагогічна категорія.....	21
Лавриш Юліана (Київ). Особливості інтеграції наукової та навчальної діяльності в університетах Канади.....	28
Лісіна Лариса (Бердянськ). Методичні особливості розробки і реалізації курсу “Основи інноваційного навчання фізики”.....	37
Онипченко Оксана (Харків). Відповідальне батьківство та репродуктивне здоров’я підлітків як складові статевого виховання	45
Орос Ільдико (Берегово, Закарпатська обл.). Система освіти дорослих Угорщини і Данії.....	56

СОЦІАЛЬНА РОБОТА. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Лаврушина Наталя (Харків). Діяльність Центральної комісії допомоги дітям у боротьбі з безпритульністю в Україні (1922-1932 рр.).....	66
Пліско Євген (Слов’янськ). Організація освітньо-виховного процесу неповнолітніх правопорушників у спеціалізованих установах протягом другої половини ХХ століття.....	75

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Коваль Людмила, Попова Ольга, Нестеренко Марина (Бердянськ). Дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі.....	85
Попова Ольга, Попова Лариса (Бердянськ). Формування в здобувачів початкової освіти орфографічної компетентності на уроках української мови.....	95
Чемоніна Лада (Бердянськ). Арт-педагогічні технології як засіб формування мовно-літературної компетентності учнів початкової школи.....	105

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Ніщенко Мар’яна (Золотоноша). Соціальні ролі як важливий засіб формування соціокультурної компетентності учнів 8 класу.....	117
Шинкаренко Вячеслав (Дніпро). Підходи та принципи патріотичного виховання старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.....	127

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Вернигора Олена (Київ). Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки.....	134
Волошинов Сергій (Херсон). Організація практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту.....	145

Гречанюк Світлана (Бердянськ). Використання міжпредметних зв'язків природничо-математичних дисциплін у викладанні фізики...	154
Гуренко Ольга (Бердянськ). Концептуальні засади застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.....	165
Дутчак Юрій, Квасниця Олег (Хмельницький). Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури як педагогічна проблема.....	173
Зозуляк-Случик Роксоляна (Івано-Франківськ). Діагностика рівнів формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	183
Коновальська Людмила (Бердянськ). Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі.....	193
Крапчатова Ярослава, Головка Оксана (Київ). Підвищення ефективності навчання аудіювання та говоріння іноземними мовами студентів вищих навчальних закладів шляхом використання інтерактивних технологій.....	203
Лихошвед Наталія, Лесь Тетяна (Житомир). Вміння вчитись: сутність, зміст і структура в навчанні іноземної мови студентів немовних закладів вищої освіти.....	213
Марціхів Христина (Львів). Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США та України.....	223
Маслій Олег (Одеса). Сучасні технології в професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.....	234
Наливайко Тетяна (Канів). Модель формування професійних компетентностей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки з використанням інноваційних технологій.....	243
Овчиннікова Любов (Суми). Принципи та функції формування в майбутніх учителів музики стилю управління мистецько-педагогічним колективом.....	256
Поночовна-Рисак Таїсія (Київ). Особистісно орієнтовані технології формування професійних якостей майбутніх фахівців....	265
Романчук Ольга (Львів). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури в Австрії в повоєнний період.....	275
Самойленко Інна (Бердянськ). Сучасний погляд на проблему професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання.....	282
Степанюк Катерина (Бердянськ). Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблема педагогічної науки.....	292
Чернуха Надія, Хоссейн Моїніджазані (Київ). Формування професійно значущих якостей сучасного фахівця: вектори успіху...	301

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Valko Nataliya (Kherson). Experience of implementation of STEM-education in the USA and Canada.....	9
Ventseva Nadya (Berdiansk). The notion “system” as a pedagogical category.....	21
Lavrysh Yuliana (Kyiv). The peculiarities of integration of scientific and educational activity in universities of Canada	28
Lisina Larisa (Berdiansk). Methodical features of the development and implementation of the course “The basis of physics’ innovative teaching”	37
Onypchenko Oksana (Kharkiv). Responsible parenthood and reproductive health of adolescents as components of sexual education	45
Oros Ildiko (Berehove, Transcarpathian region). Adults educational system of the Hungary and Denmark.....	56

SOCIAL WORK. INCLUSIVE EDUCATION

Lavrushyna Natalia (Kharkiv). The activity of the central commission of help to children in the fight against the Homelessness in Ukraine (1922-1932).....	66
Plisko Yevhen (Slavyansk). Organization of educational and educational process of juvenile offenders in specialized institutions during the second half of the twentieth century.....	75

PRIMARY EDUCATION

Koval Liudmyla, Popova Olga, Nesterenko Maryna (Berdiansk). The didactic and methodological principles of future teachers’ preparation to the modeling of modern lesson at primary school.....	85
Popova Olga, Popova Larysa (Berdiansk). The forming at getter of primary education the orthographic competence at Ukrainian language lessons	95
Chemonina Lada (Berdiansk). Artpedagogical technologies as a means of forming of language and literacy competence at primary school pupils	105

SECONDARY EDUCATION

Nischenko Mariana (Zolotonosha). Social roles as an important tool of forming of sociocultural competence of the 8th form pupils	117
Shynkarenko Vyacheslav (Dnipro). Approaches and principles of patriotic education of senior pupils in the educational process of general education institutions.....	127

PROFESSIONAL EDUCATION

Vernygora Olena (Kyiv). The model of formation the linguistic and country competence of future teachers-philologists in the process of professional training.....	134
Voloshinov Serhiy (Kherson). Organization of practical training of	

future specialists of marine and inland water transport.....	145
Hrechaniuk Svetlana (Berdiansk). The use of interdisciplinary connections of natural and mathematical disciplines in the physics teaching.....	154
Hurenko Olha (Berdiansk). Conceptual principles of culturological approach application to professional training of prospective social pedagogues.....	165
Dutchak Yuriy, Kvasnytsia Oleg (Khmelnysky). The quality assurance of professional training of future Master of secondary education in physical culture as a pedagogical problem.....	173
Zozulyak-Sluchykh Roksolyana (Ivano-Frankivsk). The diagnostics of the levels of formation of future social workers' professional and ethical competence	183
Konovalska Liudmyla (Berdiansk). Some aspects of professional training of future physical training teachers to physical and wellness work at senior school.....	193
Krapchatova Yaroslava, Golovko Oksana (Kyiv). Improving the efficiency of teaching of higher educational establishments students to listening and speaking on foreign languages by means of interactive technologies.....	203
Likhoshved Natalia, Les' Tetiana (Zhytomyr). The ability to learn: essence, content and structure in foreign language teaching of higher non-language educational institutions students.....	213
Martsikhiv Khrystyna (Lviv). Comparative and pedagogical analysis of the professional training of bachelor of humanitarian sciences in American and Ukrainian universities.....	223
Maslil Oleg (Odesa). Modern technologies in vocational training of future officers of rocket-artillery armament.....	234
Nalyvaiko Tetiana (Kaniv). The model of forming of professional competencies at future economists in the process of professional training through the use of innovative technologies.....	243
Ovchinnikova Lubov (Sumy). Principles and functions of forming at future music teachers the management style by artistic and pedagogical group.....	256
Ponochovna-Rysak Taisiia (Kyiv). Personality oriented technologies forming of future specialists' professional qualities.....	265
Romanchuk Olha (Lviv). Peculiarities of professional training of future sports and physical training teachers in Austria during post war period	275
Samoilenko Inna (Berdiansk). Contemporary overview on the problem of pedagogical specialists' professional training to work with children in context of inclusive education.....	282
Stepaniuk Katerina (Berdiansk). The forming of research abilities of future primary school teachers as a problem of pedagogical science	292
Chernukha Nadezhda, Hossein Moinidgazani (Kyiv). Forming of modern specialist's professionally significant qualities: vectors of success.....	301

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091, 374

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-9-20

Experience of implementation of STEM-education in the USA and Canada

Досвід впровадження STEM-освіти у США та Канаді

Nataliya Valko,

PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0003-0720-3217>

valko@ksu.ks.ua

Kherson State University

✉ Universitetska str., 27,

Kherson, Ukraine, 73000

Наталія Валько,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент

Херсонський державний університет

✉ вул. Університетська, 27,

м.Херсон, 73000

Original manuscript received September 17, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

With the development of digital technologies, globalization of society and fundamental changes in all branches of the economy began to take place at a rapid pace. To support the country's economic development, specialists are required, equipped with modern knowledge and ability to navigate and develop in a changing world of technology. The provision of the labor market by highly skilled professionals entirely depends on educational policy. But the decline of young people's interest in scientific and engineering activities is a significant obstacle to this process. Therefore, there is a problem of popularization and introduction of innovation activity in the educational process. The transition to new technologies should become an integral part of the learning process of future professionals, competitive in the labor market. Ukraine is now on the path to reforming the educational sector. The success of reform depends entirely on its support in society and in particular by teachers. Therefore, there is a need to learn the experience of teaching and supporting teachers, finding ways to systematically and successfully implement reforms, and the need to study the experience of countries that have already gone this way, with advanced technology and leadership in other countries. Studying the experience of changes in education and in the formation of the professional community of teachers in the United States and Canada, will help identify the most progressive and effective systems, tools and methods for preparing future teachers for professional activities. Using the USA and Canada as an example, modern approaches to the standardization of STEM distribution processes in educational practices are analyzed, documents defining the requirements for STEM implementation in teacher education programs, their place in education, are reviewed.

Key words: STEM-education, STEM-learning, education reform, interdisciplinarity, pre- and in-service teachers, certification, standards, post-secondary education.

Постановка проблеми. Одним з перспективних напрямів вирішення питання забезпечення запитів ринку праці є впровадження STEM-освіти: створення умов щодо збалансованого гармонійного науково-орієнтованого навчання на основі модернізації математично-природничої та гуманітарних профілів [17]. Провідним принципом STEM-освіти є проектна діяльність, тому їй притаманні такі характеристики, як міждисциплінарність (інтегроване навчання), співпраця (активна комунікація та командна робота), наявність результату (застосування науково-технічних знань у реальному житті), розвиток навичок критичного мислення та вирішення проблем, креативні та інноваційні підходи до створення проектів, підготовка дітей до технологічних інновацій життя. Сьогодні у світі існує більше десятка аналогів подібної інтеграції: STREAM, STEMLE, iSTEM, eSTEM, METALS, MINT, GEMS тощо. Це поєднання базових дисциплін з логікою, правом, робототехнікою, гендерними питаннями, екологією тощо.

На особливому статусі STEM-освіти було вперше наголошено в Національному науковому фонді (National Science Foundation – NSF), державна організація, яка підтримує наукові дослідження та освіту в науково-технічних галузях США. Тому засновниками цієї освітньої технології прийнято вважати саме американців. Згодом інші держави підтримали ідею провідної ролі фундаментальних досліджень в економічному зростанні країни і підвищення конкурентоспможності науки та технологій. У своєму розвитку західні держави вже пройшли певні етапи формування STEM-спільноти. Тому вивчення досвіду формування та розвитку STEM-фахівця, зокрема вчителя, в інших країнах є актуальною.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питанням освіти в провідних країнах, представлення світового досвіду освітніх реформ та стандартів освіти, в тому числі й у США та Канаді, присвятили роботи В. Бахрушин, В. Биков, О. Гриценчук, І. Гушлевська, Г. Довгополова, Г. Єгоров, С.А Іванов, Т. Кошманова, Ю. Лабунець, Н. Лавриченко, О. Лещинський, Б. Мельниченко, Н. Мукан, О. Огієнко, В. Осадчим, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, А. Сбруєва, Б. Шуневич.

Вплив освітніх реформ у системі канадської педагогічної освіти було досліджено В. Павлюк. Системи освіти і професійного розвитку шкільних вчителів США та Канади вивчали Н. Мукан, Л. Карпинська, О. Огієнко, Л. Ткаченко, О. Хмельницька. Проблеми професійного розвитку вчителів у Великій Британії та США розглянуто у О. Фучли. Використання ІКТ в професійній підготовці майбутніх вчителів в Канаді – предмет вивчення В. Осадчим. Реалізацію компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Канаді описано в роботі Ю. Лабунець. Впровадження STEM-освіти, як системи операторів розглянуто у С. Івановим.

Формулювання мети, постановка завдань. Метою цієї роботи є аналіз нормативної бази та досліджень становлення, функціонування і розвитку системи STEM-освіти в США та Канаді; виявлення проблемних

питань і позитивних практик впровадження STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілеспрямована підтримка інноваційної діяльності державою дає потужний поштовх до її економічного розвитку і залежить від якості підготовки фахівців, які працюють в області технологій. Ця ідея стала однією із стратегічних напрямків розвитку в США на початку XXI століття як результат багатьох досліджень про зростання потреб у кваліфікованих спеціалістах у галузі технологій щодо прогнозів на майбутні 10-15 років.

Проблема забезпечення кадрами вирішується через освітню діяльність. У Сполучених Штатах в 2013 році Національним комітетом з досліджень (National Research Council – NRC) Національної академії наук інженерії та техніки (NASEM) розроблений стандарт Next Generation Science Standards (NGSS). Але для ефективної підготовки за цим стандартом потрібно підготувати вчителів. У Сполучених Штатах неурядова організація Національна рада з професійних стандартів викладання (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) опікується сертифікацією вчителів і встановлює стандарти освітньої діяльності. В основі її діяльності аналіз та побудова навчальних програм, координація інструкцій, сприяння професійному розвитку вчителів та участь в різних політичних рішеннях, що мають фундаментальне значення для розвитку високопродуктивних навчальних спільнот. У 2015 році цією організацією була проведена масштабна робота по встановленню нових вимог до фахової підготовки вчителів. Громадське обговорення, у якому взяли участь учителі й управлінці у сфері освіти, ухвалило п'ять основних вимог до кваліфікації вчителя [9]:

1. Допомога учням у навчанні. Учитель відслідковує і направляє навчання кожного учня, коригуючи навчальну програму залежно від прогресу останнього. Учитель повинен розуміти, як розвивається і навчається учень, будуючи його індивідуальну траєкторію навчання.

2. Знання предмета та знання, як його викладати учням. Викладачі оцінюють, як поняття та процеси у своєму предметі утворюються, організовуються та пов'язані з іншими дисциплінами. Учитель реалізовує міжпредметні зв'язки, застосовуючи міжпредметну інтеграцію.

3. Здійснення моніторингу та контролю за навчанням учнів. Учителі старанно керують системами, програмами та ресурсами, які підтримують усі навчальні заходи. Вони регулярно оцінюють досягнення учнів та їх прогрес у навчанні. Оцінюється не тільки робота окремих учнів, але й усього класу.

4. Безперервність навчання. Учителі використовують відгуки та спостереження за своєю роботою, щоб покращити її та позитивно впливати на навчання учнів. Вони пропонують колегам спостерігати та давати відгуки, а також просять студентів оцінити свою роботу як вчителя для професійного зростання та розвитку.

5. Обмін досвідом та участь у професійній спільноті. Вчитель співпрацює з колегами, набуваючи позитивного досвіду викладання та

обмінюючись знаннями та практиками. Також необхідна співпраця з керівними інституціями для координації впроваджень, удосконалень, розповсюдження та інтеграції нового досвіду.

Ці вимоги стали основою для всіх стандартів і оцінок сертифікації вчителя.

Для реалізації вимог цифрового суспільства потрібно визначити ключові компетентності, якими повинен володіти вчитель. У 2008 році спільнотою активних учителів було укладено Національні стандарти освітніх технологій (National Education Technology Standards – NETS). Стандарти NETS [6] містили низку передових вимог для вчителів, зосереджуючи їх увагу на:

- сприянні в натхненні учнів до навчання та творчого мислення;
- дизайні та розробці цифрової діяльності та оцінки;
- моделі цифрового навчання в роботі;
- просуванні та підтримці цифрового громадянства;
- професійному зростанні та лідерстві.

Але технології з часом надзвичайно змінилися. Тому існувала необхідність переробити ці стандарти, щоб відобразити зміни і переорієнтуватись із навчання за допомогою технології на використання їх для вивчення, співпраці, лідерства та навчання студентів. У 2013 році спілка змінила назву на Міжнародну спільноту технологій в освіті (International Society for Technology in Education – ISTE), стандарти, відповідно, теж змінили назву, що відображено в міжнародній популярності стандартів, які використовуються педагогами всього світу. У 2018 році спільнотою затверджуються нові стандарти для вчителів ISTE, щоб покращити ефект навчання для всіх учнів та студентів, які використовують технології [7]. Затвердження цих стандартів відбулося на форумі EdTech, а підтримка та оновлення залежить цілком від вимог часу та бачення освіти Міжнародною спільнотою розвитку технологій в освіті.

Цей стандарт визначає сім ролей, які виконує сучасний вчитель: спеціаліст, лідер, громадянин, організатор співпраці, дизайнер, фасилітатор та аналітик. Ці стандарти ISTE для педагогів включають багато попередніх стандартів, а також зосереджують увагу на співпраці, цифровій грамотності, медіа грамотності, обчислювальному мисленні та конфіденційності даних студентів, розширенні їх можливостей, прийняття рішень на основі даних, зворотного зв'язку та навчання в професійних спільнотах.

Порівняння стандартів

NETS 2007-2011	ISTE 2017-2018
Стандарт учня (2007) Стандарт учителя (Teachers) (2008) <ul style="list-style-type: none">• Сприяння в натхненні учнів до навчання та творчого мислення• Дизайн та розробка цифрової діяльності та оцінки	Стандарт учня Стандарт вчителя (Educators) <ul style="list-style-type: none">• Спеціаліст• Лідер• Громадянин цифрового суспільства• Організатор навчання в

<ul style="list-style-type: none"> • Модель цифрового навчання в роботі • Просування та підтримка цифрового громадянства • Професійне зростання та лідерство <p>Стандарт керівника освітньої установи (2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стратегічне керівництво • Культура освіти у цифровий вік • Досконалість у професійній практиці • Системне вдосконалення • Цифрове громадянство <p>Стандарт вчителя інформатики (2011)</p> <p>Стандарт тренерів (Coaches) (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • співпраці • Дизайнер • Фасилітатор • Аналітик <p>Стандарт учителя інформатики</p> <ul style="list-style-type: none"> • Компетентність • Ефективні стратегії викладання та навчання • Ефективне навчальне середовище • Ефективне використання предметних навичок <p>Стандарт керівника освітньої установи</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стратегічне керівництво • Створення освітньої культури цифрового сторіччя • Професійне впровадження інновацій • Системні перетворення • Популяризація цифрового громадянства <p>Стандарт тренерів (освітніх лідерів)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Підтримка і супровід колег • Допомога у викладанні та оцінюванні • Створення цифрового освітнього середовища • Розробка і оцінка навчально-методичних матеріалів • Популяризація цифрового громадянства • Професійний розвиток
---	--

Відзначаючи, що учні краще навчаються, якщо вчитель добре обізнаний в предметній галузі, у США започатковано ініціативу National Math and Science Initiative (NMSI) інноваційної підготовки викладачів у рамках програми UTeach. Вона намагається зробити це шляхом розширення місцевих академічних програм на національному рівні. Ця програма дає можливість додаткової сертифікації зі STEM-предметів для вчителів математики без додаткової плати і витрати часу. Вона підтримується в багатьох штатах і показує підвищення якості навчання вчителів.

У 2015 році Міністерство освіти США разом з Американськими інститутами досліджень (American Institutes for Research – AIR) провело

серію конференцій з фахівцями в галузі STEM. За результатами цих зустрічей було сформовано концепцію бачення STEM освіти або “STEM 2026” [1]. Серед усіх положень, які повинні відбутися в освіті до 2026 року, увагу привертають наступні:

- зміщення акцентів у популяризації STEM-дисциплін зі “схильності до наук, можливості” до “актуальні, привабливі, доступні для всіх” незалежно від раси чи етнічності, інклюзивності, мови, гендеру або географічного розташування;
- створення освітнього STEM-простору, де кожен несе відповідальність за свій досвід і професійне зростання;
- створення в класі атмосфери лабораторії (інкубатора), де студенти разом з викладачами співпрацюють і одночасно відкривають науку;
- створення саморегульованого гнучкого інклюзивного навчального середовища з інтелектуальними системами навчання для забезпечення в ньому індивідуального підходу;
- забезпечення конфіденційності даних, пов'язаних з підтримкою цифрових технологій навчання;
- органічне поєднання школи з виробничими та науковими установами, щоб учні мали можливість бачити, як фахівці використовують свою освіту в робочих умовах.

У 2016 році в Міністерстві освіти США відділом освітніх технологій (Office of Educational Technology – OET) було укладено національний план розвитку освіти (National Education Technology Plan), який звертає увагу на п'ять основних компонентів навчання, заснованих на технології: вивчення, оцінка, викладання, інфраструктура та продуктивність. Цей план включає конкретні рекомендації щодо успішної інтеграції технологій у навчальний процес, звертає увагу на важливість дій, спрямованих на усунення розриву між тими, хто має і не має технології. У рамках цього плану деякі школи запровадили STEM-освіту (або модель STEAM, тощо) або реалізували комбінацію однієї чи кількох з таких освітніх моделей: багатопрофільність, ранній коледж, дуальне мовне занурення або розширений час навчання тощо [13].

Дослідники відзначають, що управління освітою в США відрізняється від європейських країн своєю децентралізацією, тобто на рівні держави приймаються стандарти, які були сформовані професійною спільнотою: вчителі для вчителів.

Система освіти в Канаді теж кардинально відрізняється від США та європейських країн. Передусім, вона характеризується повною незалежністю провінцій від державного регулювання, оскільки кожна з них має своє Міністерство освіти, які потім об'єднуються в консультативний орган – Раду міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC). Післяшкільна освіта переважно складається з системи коледжів і системи університетів. Після закінчення школи можна два роки вчитися у Коледжах громадської та професійної освіти (College d'enseignement général et professionnel – CEGEP). Членство

в університетах Канади є представницьким органом системи освіти, але це часто виступає неофіційною формою національної акредитації. Університети однак зберігають монополію на вищу освіту та фундаментальні дослідження, хоча коледжі почали займати власну нішу в прикладних дослідженнях [14].

Післядипломна освіта представляє собою переважно навчання на робочому місці, тобто відвідування курсів у цьому ж закладі. Існують рівні сертифікації з різною кількістю годин і тривалістю. Використовуються при цьому або “занурення” в курси на декілька днів, або навчання проходить блоково по декілька годин на тиждень. Також доступні приватні освітні професійні колективи, які проводять короткі програми підвищення кваліфікації терміном на декілька місяців.

Питання сертифікації вчителів до викладання регулюється кожною провінцією окремо, але відповідно до Канадської угоди про вільну торгівлю (Canadian Free Trade Agreement – CFTA) вчителі, які мають дійсний сертифікат викладання якоїсь канадської юрисдикції, мають право на сертифікацію в іншій провінції без додаткового навчання або іспиту. Для того, щоб мати право викладати в школі, існують тимчасові сертифікати (Interim KSA) і постійні (Permanent Professional Certificate). Виняток складають приватні школи, які можуть найняти до викладання спеціалістів без ступеня чи ліцензії на навчання (але таких шкіл меншість у порівнянні зі Сполученими Штатами). Сертифікація вчителя проводиться за такими категоріями [12]:

- організація (управління класом),
- предметні знання (планування уроку),
- відгуки та оцінювання (взаємодія з учнями),
- співробітництво (взаємодія у професійному середовищі).

У міжнародних дослідженнях Канада виступає як взірець стосовно етнічної та гендерної політики освітніх реформ [8]. Незважаючи на це, державні дослідження часто мають специфіку STEM. Наприклад, за звітом Канадської мобілізації науки і технологій на користь Канади (Canadian Mobilizing Science and Technology to Canada's Advantage, 2007) створено стратегію науково-технічних досліджень, що включає розвиток національних переваг (підприємництво, знання та люди); нарощування приватного сектора інвестицій у науку і техніку; підтримку громадського доступу до науки і техніки; фінансування студентів та науковців у галузі науки і техніки.

У Канаді поширюється нова класифікація освітніх спеціальностей, відома як STEM і BHASE. STEM поля включають у себе науку, технологію, інженерію та математику, а BHASE (також називають не-STEM) поля включають бізнес, охорону здоров'я, мистецтво, соціальні науки та освіту. Якщо STEM визначає конкурентоспроможність в економічному просторі, то BHASE – навички в правовій системі, охороні здоров'я, школах та підприємствах. Ця класифікація дозволяє порівнювати й аналізувати статистичні дані та вимірювання відносно предметів STEM і тих, що знаходяться в інших галузях [16].

У 2017 році в Канаді було ініційовано національну дискусію про майбутнє освіти в галузі науки, техніки, інженерії та математики. За результатами цієї дискусії було започатковано ініціативу “Канада 2067”, спрямовану на формування майбутнього навчання в галузі STEM для дитячих садків і школи.

У кожній з провінцій існує ряд програм, які ініціюють впровадження STEM у сучасну освіту і діють різні проекти. Канада як і решта передових країн світу пропонує і підтримує реформи в навчальних програмах, орієнтуючись на важливості наукового змісту в навчанні та інструментального підходу до вирішення проблем, креативності і навичок критичного мислення. Відповідно в центрі уваги педагогічної системи ставиться особистість учня. Роботи Duschl, Schweingruber & Shouse (2007), Haynes (2008), Swarat, Ortony і Revell (2013) встановили, що для популяризації STEM-освіти потрібно проводити пропедевтичну роботу в різних вікових групах. Особливе значення при цьому має рання мотивація до вивчення наук і досліджень у молодших класах.

Прикладом STEM-програми можна навести SHAD – це щорічна канадська літня програма для учнів середньої школи. Програма зосереджена на академічному навчанні, особливо в областях STEAM. Розробка інженерних прототипів, застосування наукових принципів у поєднанні з розумінням бізнесу, коли йдеться про розробку ідеї від її створення до реалізації, ключовою частиною програми [10]. Також існує скаутська програма, яка з 2015 року реалізує STEM-напрямок освіти [5].

Національні організації з науки та освіти, такі як Рада з природничих наук та інженерних досліджень Канади (Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada – NSERC), заохочують розробку та впровадження ініціатив, які підтримують педагогів та сприяють підвищенню кваліфікації та інтересу студентів до STEM. Університети відіграють ключову роль у сприянні вивченню STEM у шкільній освіті.

Більша частина підтримки федерального уряду для STEM досліджень у канадських академічних установах поширюється через конкурсні процеси, якими керують три спеціалізовані ради, що мають юрисдикцію у відповідних сферах їх діяльності: Канадський інститут медичних досліджень (Canadian Institutes of Health Research – CIHR), Рада з природничих та технічних досліджень (Natural Sciences and Engineering Research Council – NSERC) та Рада з досліджень соціальних та гуманітарних наук (Social Sciences and Humanities Research Council – SSHRC).

Існують відмінності в підготовці вчителів як за тривалістю (від півроку до двох), так і в структурі підготовки: практикум є основним джерелом різноманітності програм підготовки вчителя, у тому числі стосовно кількості та тривалості термінів, контролю та оцінки. Середня тривалість практики становить 13-20 тижнів. Проведені опитування показали, що майбутні вчителі краще оцінюють практичну підготовку, якщо проходили її у вчителів з досвідом роботи в школі, а не в університеті [3].

Публікації, які об'єднують різні дослідження про впровадження STEM-освіти в Канаді, підтримують думку, що професійне становлення і вдосконалення вчителя повинне базуватися на програмах вивчення основних дисциплін, а не на загальних для всіх викладачів. У роботі [4] також вказано певні проблеми у впровадженні STEM-освіти в Канаді:

- для забезпечення педагогічної освіти, основних вимог цифрового суспільства потрібне проведення масштабних порівняльних досліджень;
- необхідна розробка спільного бачення педагогічної освіти, що формулює основний зміст та компетентності;
- оскільки попередній досвід важливий для подальшої професійної діяльності, то якомога більша кількість вчителів має пройти через систему STEM-навчання й отримати досвід відкриття. Недостатньо дати вчителю набір вправ та запитань і змушувати використовувати. Потрібно дати можливість спробувати виконати хоча б частину з них у форматі STEM;
- пошук кращих способів підтримки та наставництва молодих вчителів та розробку більш тісних моделей співпраці між закладами освіти та шкільними системами.

Автономія дозволяє закладам освіти всіх рівнів адаптувати навчання відповідно до вимог часу і забезпечує конкурентоспроможність вищої освіти, зменшує бюрократичну складову адміністрування. З огляду на автономію і незалежність у Канаді освітньої політики кожної з провінцій порівняння їх має певні труднощі. Це визнається самими канадськими дослідниками [11, с.20]. Кожна з провінцій проводить окремо фінансування та впровадження освітніх реформ, а також приймає всі рішення стосовно шкіл, учителів та навчальних програм, що стосуються освіти в межах конкретної провінції. Вони надають детальні звіти про фінансову діяльність, проте їх уряди не дуже піклуються про інші дані та не роблять частиною своєї системи підзвітності теми, наприклад, про викладацький склад або навчальні програми [2, 15]. Відсутність порівняльних даних про їх ефективність не дає можливості розповсюдити позитивний досвід.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Успішне впровадження нової освітньої політики залежить від багатьох чинників. Система освіти, яка функціонує в Сполучених Штатах, доступна широкому загалу на декількох рівнях:

- державному (управління та адміністрування) – технічне забезпечення, впровадження стандартів і критеріїв професійної діяльності;
- фаховому (освітні установи, спільноти) – визначення знань і вмінь, якими повинен володіти вчитель, сприяння формуванню вимог і встановленню стандартів підготовки фахівця;
- особистому – спілкування та обмін досвідом у професійних спільнотах.

Це дозволяє досить поширювати найкращі освітні практики такі, як STEM-освіта, серед багаточисельного професійного товариства.

Для системи освіти в Канаді характерна різноманітність програм

навчання та демократизм у питаннях підтримки різноманітності вірувань, культур та національних традицій (що історично склалося). Зміни в технологіях за останні роки змусили зробити зміни в освітній системі через підсилення післядипломної освіти для препідготовки вчителів. Проте, незважаючи на відносну важкодоступність інформації про освіту в Канаді, ця країна вважається однією з найкращих щодо якості навчання. Представлена в країні різноманітність програм навчання може слугувати прикладом для вивчення цих практик.

Найкращі практики підготовки майбутніх фахівців у галузі STEM (система компетентностей в США, або практики демократичного відношення до усіх верств населення в Канаді та державна підтримка в питаннях фінансування в обох країнах) дають можливість сформувати в Україні базу для системної й послідовної реалізації та розвитку STEM-освіти.

Література

- 1.A Vision for Innovation in STEM Education. STEM 2026. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://innovation.ed.gov/files/2016/09/AIR-STEM2026_Report_2016.pdf
- 2.Canadian Teachers' Federation (CTF): Member Organizations. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://www.ctf-fce.ca/en/Pages/About/Member-Organizations.aspx>
- 3.Crocker R. K. et al. Teacher education in Canada: A baseline study. – Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008.
- 4.DeCoito, I. (2016). STEM Education in Canada: A Knowledge Synthesis. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 16(2), 114–128. doi:10.1080/14926156.2016.1166297
- 5.Graduates in science, math, computer science, and engineering. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://web.archive.org/web/20140811173225/http://www.scouts.ca/stem/activities.html>
- 6.ISTE 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kelloggllc.com/tpc/netsy15.pdf>
- 7.ISTE 2018. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=1014>
- 8.Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. STEM: country comparisons: international comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Final report. – 2013.
- 9.National Board for Professional Teaching Standards, Arlington, Va. What teachers should know and be able to do. – National Board for Professional Teaching Standards, 2002. <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf>
10. SHAD Brochure. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.shad.ca>
11. Teach in Canada. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tobecomeateacher.org/resources/teach-canada-guide-certified-u-s-teachers/>
12. TEFL/TESOL Standards and Evidence. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.accreditat.com/tefl-tesol-providers/standards-of-evidence.html>
13. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update, Washington, D.C., 2 017.
14. Usher A. The State of Post-Secondary Education in Canada, 2018. – 2018.

[Електронний ресурс] – Режим доступу: https://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2018/08/HESA_SPEC_2018_final.pdf

15. Using System Dynamics and Systems Thinking (SD/ST) Tools and Learning

Strategies. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.clexchange.org/curriculum/standards/stem.asp>

16. Wall, Katherine. Is field of study a factor in the payoff of a graduate degree? Statistics Canada. Retrieved 10 November 2018.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2018001/article/54978-eng.htm>

17. Кух А. Н. Технологія STEM-освіти і компетентності майбутнього педагога //Перспективні досягнення сучасних учених. освіта і виховання, фізичне виховання і спорт, філософія, література і лінгвістика, культура і мистецтво, юриспруденція. – 2017. – С. 29-40.

References

1.A Vision for Innovation in STEM Education. STEM 2026. – Available at: https://innovation.ed.gov/files/2016/09/AIR-STEM2026_Report_2016.pdf [in English].

2.Canadian Teachers' Federation (CTF): Member Organizations. – Available at: <https://www.ctf-fce.ca/en/Pages/About/Member-Organizations.aspx> [in English].

3.Crocker R. K. et al. Teacher education in Canada: A baseline study. – Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008. – Available at: <http://www.saeec.ca/> [in English].

4.DeCoito, I. (2016). STEM Education in Canada: A Knowledge Synthesis. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 16(2), 114–128. doi:10.1080/14926156.2016.1166297 [in English].

5.Graduates in science, math, computer science, and engineering. – Available at: <https://web.archive.org/web/20140811173225/http://www.scouts.ca/stem/activities.html> [in English].

6.ISTE 2008. – Available at: <https://www.kelloggllc.com/tpc/netsy15.pdf> [in English].

7.ISTE 2018. – Available at: <https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=1014> [in English].

8.Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. STEM: country comparisons: international comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Final report. – 2013. [in English].

9.National Board for Professional Teaching Standards, Arlington, Va. What teachers should know and be able to do. – National Board for Professional Teaching Standards, 2002. – Available at: <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf> [in English].

10. SHAD Brochure. – Available at: <https://www.shad.ca> [in English].

11. Teach in Canada. – Available at: <http://tobecomeateacher.org/resources/teach-canada-guide-certified-u-s-teachers/> [in English].

12. Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update, Washington, D.C., 2 017. – Available at: <http://tech.ed.gov> [in English].

13. TEFL/TESOL Standards and Evidence. – Available at: <http://www.accreditat.com/tefl-tesol-providers/standards-of-evidence.html> [in English].

14. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update, Washington, D.C., 2 017. [in English].

15. Usher A. The State of Post-Secondary Education in Canada, 2018. – 2018. – Available at: <https://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2018/08/>

[HESA SPEC 2018 final.pdf](#) [in English].

16. Using System Dynamics and Systems Thinking (SD/ST) Tools and Learning Strategies. – Available at: <http://www.clexchange.org/curriculum/standards/stem.asp> [in English].

17. Wall, Katherine. Is field of study a factor in the payoff of a graduate degree? Statistics Canada. Retrieved 10 November 2018. – Available at: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2018001/article/54978-eng.htm> [in English].

18. Kukh A.N. Technology of STEM-education and competence of the future teacher // Perspective achievements of modern scientists. education and upbringing, physical education and sports, philosophy, literature and linguistics, culture and art, jurisprudence. – 2017. – P. 29-40. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

З розвитком цифрових технологій швидкими темпами почала відбуватися глобалізація суспільства і кардинальні зміни в усіх галузях економіки. Для підтримки економічного розвитку країни потрібні фахівці, озброєні сучасними знаннями та вмінням орієнтуватися і розвиватися в мінливому світі технологій. Забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями цілком залежить від освітньої політики, але зниження інтересу молоді до наукової та інженерної діяльності є суттєвою перешкодою цього процесу. Тому існує проблема популяризації та впровадження інноваційної діяльності в освітній процес. Перехід до нових технологій повинен стати його невід'ємною частиною для підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці. Україна зараз знаходиться на шляху реформування освітньої галузі, успіх якого цілком залежить від підтримки її в суспільстві і зокрема вчителями. Тому є необхідність вивчення досвіду навчання і підтримки вчителів, пошуку шляхів системного та успішного здійснення реформ і необхідність вивчення досвіду країн, які вже пройшли цей шлях, які мають передові технології й утримують лідерство серед інших країн. Вивчення досвіду змін в освіті і формуванні професійної спільноти вчителів у США та Канаді, допоможе виявити найбільш прогресивні та ефективні системи, засоби та методи підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності. На прикладі США та Канади аналізуються сучасні підходи до стандартизації процесів поширення STEM в освітніх практиках, розглянуто документи, які визначають вимоги до впровадження STEM у програми педагогічної освіти, їх місце, тощо.

Ключові слова: STEM-освіта; STEM-навчання; реформа освіти; міждисциплінарність; майбутні вчителі; сертифікація; стандарти; післядипломна освіта.

УДК 378. 147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-21-27

The term system as a pedagogical category

Поняття “система” як педагогічна категорія

Nadya Ventseva,

doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-9661-1874>

nadya-venceva@rambler.ru

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4, Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Надія Венцева,

доктор педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4,

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

The author of the research, based on the analysis of a wide range of sources, identifies the main components of the pedagogical system as educational category.

Ukrainian scientists explore various aspects of the concept of the pedagogical system. General issues of development of the pedagogical system are studied by M. Skatkin and D. Chernilevsky. Innovative aspects of pedagogical systems are investigated by K. Bakhanov and B. Gershunsky. Problems of professional education from the point of view of system approach are studied by Y. Bolyubash, I. Zyazuyn, V. Ortynsky.

The author of the article proves that the pedagogical system consists of the following components: goal, student-teacher relations, educational contents, the organization of the educational process, the result.

The purpose of preparing – reflects an ideal concept of the desired results of preparing students. The goal reflects the tasks of the society due to the peculiarities of its development and needs in the field of education.

The educational contents is a system of scientific knowledge and competencies, the mastery of which ensures the comprehensive development of mental and physical abilities of students, the formation of their ideology, morality and behavior, preparing for professional activities and social life.

Organizational and technological component consists of: forms, methods, techniques and technologies of teaching.

The last component of the system is the result of teaching comprehensive description of knowledge and competencies. The result is determined by legal acts and is achieved through the interaction of teachers and students in the educational process during the mastery of the preparing contents.

Key words: *pedagogical system, the aim, content, student-teacher relations, organization and the learning outcome.*

Вступ. Для сучасного етапу формування українського суспільства характерним є пошук найбільш ефективних шляхів розвитку педагогічного знання, що вимагає об'єктивного вивчення й активного використання теоретичної складової освітнього процесу, дослідження якого дає можливість визначити закономірності та головні складові нової педагогічної системи, що має важливе значення для її вдосконалення.

Методи дослідження. В процесі аналізу історико-педагогічної літератури було виявлено, що українські вчені досліджували різні аспекти становлення та розвитку дефініції система як педагогічної категорії. Зокрема, загальні питання розвитку педагогічної системи вивчали М. Скаткін та Д. Чернілевський (Скаткін, 1982; Чернілевський, 2008). Інноваційні аспекти педагогічних систем досліджували К. Баханов та Б. Герщунський (Баханов, 2004; Герщунський, 2001). Проблеми професійної освіти з точки зору системного підходу вивчали Я. Болюбаш, І. Зязюн, В. Ортинський (Болюбаш, 1997; Зязюн, 2000; Ортинський, 2009). Однак питання визначення основних компонентів педагогічної системи як інноваційної категорії досліджено в сучасній науці недостатньо.

Метою статті є визначення основних компонентів педагогічної системи як інноваційної освітньої категорії.

Результати та дискусії. Під системою (від грец. *systema* – ціле, що складається з частин) розуміється множинність елементів, які знаходяться у відношеннях і взаємозв'язках та утворюють певну цілісність і єдність (Баханов, 2004 : 11). За визначенням Ю. Шрейдера, система – це багато, що мислиться як ціле, а її структура – це ціле, що мислиться як багато (Шрейдер, 1992).

Відомий філософ Б. Гершунський, аналізуючи характеристики великих систем, виділив десять головних ознак: 1) цілеспрямованість і керованість; 2) складна ієрархічна структуризація; 3) емерджентність системи (наявність у ній інтегративних властивостей); 4) пов'язаність елементів; 5) складні зв'язки, що постійно переплітаються; 6) наявність інформативних зв'язків; 7) багатокритеріальність; 8) чисельність змін; 9) конфліктність системи – наявність чинників, які збуджують, сторін, що конкурують; 10) наявність широкого кола фахівців (Гершунський, 2001).

Слово “система” досить широко використовується в педагогічній літературі в поєднанні з поняттями “освіта”, “виховання”, переважно в значенні “план”, “порядок”, “розташування частин цілого”, а також стосовно поглядів визначних педагогів як синонім чіткого, правильного, обґрунтованого, послідовного навчання.

Отже, поняття система ґрунтується на домінуванні цілого відносно його складових компонентів, що, у свою чергу, передбачає безперервний перехід від загального до часткового, в основі якого лежить певна мета, яка дозволяє розглядати освітній процес з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупності методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні вміння викладача в практичну діяльність (Зязюн, 2000).

У вітчизняній освіті до поняття система звертаються у 70-х рр.

XX століття, витлумачуючи його як аналіз педагогічних явищ і процесів у певній послідовності, яка дає можливість упорядкувати їх і розглядати як єдине ціле у взаємодії і взаємозв'язку. Т. Ільїна під системою розуміє відокремлення на основі певних ознак упорядкованої кількості взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою функціонування та єдності керівництва, такої, що виступає у взаємодії з середовищем як цілісна єдність (Баханов, 2004).

Існують різні погляди щодо кількості та значення основних компонентів педагогічної системи. Н. Кузьміна виокремлює п'ять елементів системи: мету, навчальну інформацію, засоби навчання, педагога і учнів, котрі відповідно виконують проєктувальну, конструктивну, комунікативну, гностичну та організаційну функції. І. Лернер визначив, що в процесі навчання беруть участь викладач, учень, зміст освіти, засоби і методи навчання, причому зміст освіти виступає як мета навчання. В. Оніщук, В. Паламарчук складовими системами освіти виокремлювали мету, зміст, мотиви навчальної діяльності, форми, методи, прийоми і засоби навчання, контроль і корекцію педагогом, самоконтроль і самокорекцію учнів, результат навчальної діяльності. П. Підласий розрізняє в системі постійні складові, до яких відносить мету навчання, діяльність учителя (викладання), діяльність учнів (учіння) і результат, та змінні складові: зміст навчального матеріалу, методи навчання, матеріальні засоби навчання, організаційні форми навчання (Баханов, 2004).

У сучасній педагогіці поряд із поняттям педагогічна система застосовується поняття системи навчання. Навчання тлумачиться як процес послідовної взаємодії педагога й учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти. За К. Бахановим, система навчання є стійкою сукупністю (конструкцією) суб'єкт-суб'єктного, цільового, змістовного і організаційно-технічного компонентів. Система навчання ніби відповідає на запитання: "Що? Як? Чому? Навіщо... мають робити педагог і учень, щоб останній набув певних якостей (компетентностей)".

У широкому розумінні система навчання охоплює весь освітній процес, вимагає організаційних форм і добору методів, прийомів і засобів навчання; поєднання всіх компонентів у струнку конструкцію; чіткого визначення змісту освіти; певної позиції викладача й учнів у навчанні; характеру відносин між ними, реалізації комплексу педагогічних завдань, що ґрунтуються на визначеній педагогічній концепції (Баханов, 2004).

Д. Чернилевський, беручи за основу структуру діяльності суб'єктів освітнього процесу, виділив такі складові педагогічної системи: чітку таксономію цілей навчання (чому і для чого навчати?), відповідний відбір і проєктування змісту (що вивчати?), форми організації та управління навчальним процесом (як навчати?), методи і засоби навчання (за допомогою чого?) і з урахуванням досягнутих результатів (чого досягли в навчанні?). Отже, за своєю структурою педагогічна система в найбільш загальному вигляді має такі взаємопов'язані компоненти: цільовий – окреслює мету освіти, завдання вивчення конкретної навчальної дисципліни

та навчально-пізнавальної діяльності учнів під час заняття та самостійної роботи; стимулювально-мотиваційний, який передбачає захоочення школярів до активної пізнавальної діяльності, свідомого засвоєння знань, формування в них позитивної мотивації до навчання; змістовий, який має за мету оптимальний добір дисциплін до предметів освітнього циклу, змістове наповнення навчальних програм і підручників, оптимальний добір змісту, методів і засобів проведення кожного заняття; операційно-діяльнісний, що орієнтує на оптимальний добір форм, методів, прийомів і засобів навчання; контрольо-регулювальний, орієнтований на забезпечення дієвого контролю та самоконтролю за рівнем освітніх досягнень учнів (рівнем сформованості їх компетентностей) і добір оптимальних методів їх підвищення; оцінно-результативний, сутність якого полягає в якісній діагностиці та самодіагностиці рівня знань та компетентностей школярів і виявленні шляхів їх поліпшення (Чернілевський, 2008).

Таким чином, спрямованість системи освіти виявляється, перш за все, в цільовому компоненті – меті, яка відбиває ідеальне уявлення про бажані результати підготовки учнів в її конкретних вимірах. Мета відображає завдання суспільства, зумовлені особливостями його розвитку та потребами в галузі освіти. У ній відбивається державна політика, наука, рівень економіки і культури, ментальні особливості народу, його традиції тощо.

В основу педагогічної системи покладено органічну єдність і взаємозв'язок викладання (діяльність вчителя) і учіння (діяльність учня), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвиток особистості школяра. Єдність викладання й учіння є об'єктивною характеристикою освітнього процесу, адже в ньому беруть участь два суб'єкти: вчитель, діяльність якого спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю школяра на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання, та учні, які в процесі учіння засвоюють знання, формують та розвивають компетентності, регламентовані освітніми стандартами та програмами. Взаємодія між педагогом та школярем носить характер суб'єкт-суб'єктних відносин, що, у свою чергу, дозволяє виділити в системі суб'єкт-суб'єктний компонент.

Крім того, освітній процес визначається зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) чинниками. До внутрішніх слід віднести особистісні риси учня: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників належать зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладача, умови навчання в закладі освіти, соціальне оточення школяра тощо.

Важливим компонентом педагогічної системи є зміст освіти. На думку М. Скаткіна, головним і визначальним джерелом професійної діяльності вчителя є потреби суспільства, його вимоги до особистості, яка здобуває освіту. Ці вимоги насамперед окреслюються в змісті освіти, який учений визначає як педагогічну модель соціального замовлення, де процесуальна сторона (методи, організаційні форми, дидактичні засоби)

визначається змістом освіти, у якому сконцентровано соціальні цілі, що проєктують професійні та особистісні якості “продукту навчання” – випускника освітнього закладу. Але не лише зміст освіти визначає перебіг навчального процесу, але і навпаки існує залежність обсягу, структури, змісту освіти від закономірностей і принципів навчання від реальних умов, у яких воно відбувається (Скаткин, 1982).

Зміст освіти – це система наукових знань та компетентностей, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до професійної діяльності та суспільного життя (Болюбаш, 1997: 6). Зміст освіти складається з теоретичної (навчальні дисципліни) і практичної (формування та розвиток компетентностей) підготовки учнів і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах.

Головним фактором формування змісту освіти є потреби суспільства, сформульовані в меті освіти, яка обумовлює і вказує напрям пошуку на різних етапах розвитку людства. Тому мета і зміст освіти не залишаються однаковими для всіх історичних періодів. Вони змінюються залежно від соціально-економічного і культурного рівня суспільства, стану науки й техніки, перспектив розвитку країни. Мета і зміст освіти регламентуються нормативно-правовими актами, зокрема освітніми стандартами та програмами.

До системи освіти також входять організаційні й дидактичні заходи, спрямовані на реалізацію змісту освіти, що здійснюються через механізм навчання: засоби, за допомогою яких воно відбувається; форми, методи, прийоми, моделювання процесу в цілому. Тому наступним компонентом системи є організаційно-технологічний з такими основними формами, як навчальне заняття (урок) та самостійна робота учнів.

У межах різних форм навчання використовуються і певні методи, прийоми та технології навчання. Метод – спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога й учнів, спрямованої на реалізацію цілей навчання; система цілеспрямованих дій учителя, які організують пізнавальну та практичну діяльність школярів і забезпечують розв'язання завдань навчання. Прийом – частина або конкретний різновид методу (Ортинський, 2009). Технологія – це побудована на діагностичній основі, чітко контрольована і коригована модель навчання, спроектована на досягнення гарантованого кінцевого результату (Баханов, 2004).

Останнім компонентом системи є результат навчання – комплексна характеристика знань та компетентностей, що визначаються нормативно-правовими актами через мету освіти і досягаються через взаємодію вчителя та учня в освітньому процесі під час оволодіння останнім змістом навчання.

Усі компоненти педагогічної системи знаходяться в складних системоутворювальних зв'язках і взаємодії між собою і зовнішнім світом, проте визначальний характер мають дві сукупності зв'язків, які ми умовно називаємо організаційними і змістовно-процесуальними (рис. 1).

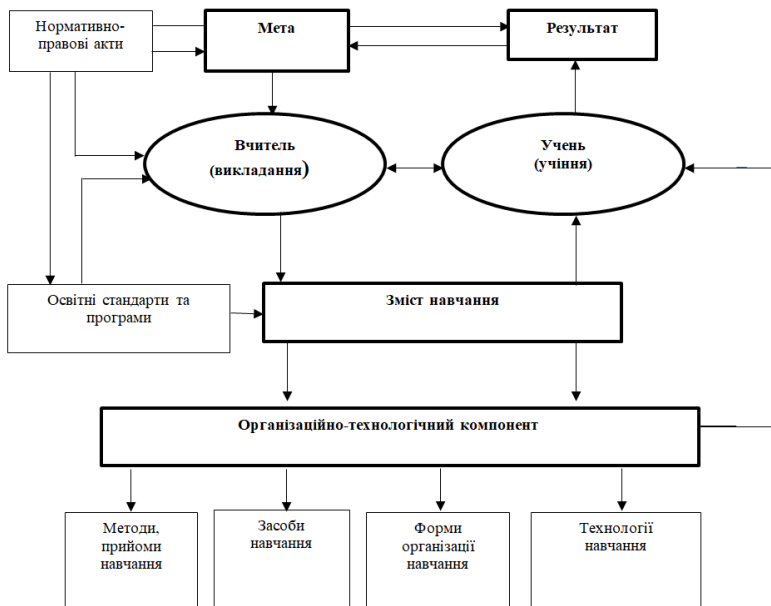


Рис. 1 Система педагогічної освіти

Висновки. Отже, педагогічна система – це комплекс певних компонентів: мети навчання, суб'єкт-суб'єктних відносин, змісту, організації та результату навчання в освітньому закладі. Ця система базується на основі органічної єдності загального, особливого й одиничного з погляду взаємозв'язків і взаємозумовленості різних освітніх явищ. Як загальне вона є частиною загальнонаукової підготовки підростаючого покоління і має власну мету і результат; як особливе – специфіку, яка визначається особливостями профільної спрямованості освітнього процесу, що має певну організацію, зміст, форми, методи, прийоми, моделі та технології навчання.

Література

- 1.Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : монографія / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.
- 2.Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : ВВП "КОМПАС", 1997. – 64 с.
- 3.Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.
- 4.Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : колективна монографія / І. А. Зязюн. – К. : Вид-во "Віпол", 2000. – 636 с.
- 5.Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с
- 6.Скаткин М. Н. Дидактика средней школы: некоторые проблемы

современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

7. Чернілевський Д. В. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Міленіум, 2008. – 403 с.

8. Шрейдер Ю. А. Системы и модели. / Ю. А. Шрейдер, А. А. Шаров – М. : Техника, 1992. – 216 с.

References

1. Bahanov, K. (2004). *Innovatsiyni sistemi, tehnologiyi ta modeli navchannya istoriyi v shkoli : monografiya* / K. O. Bahanov. – Zaporizhzhya : Prosvita, 2004. – 328 s.

2. Bolyubash, Ya. (1997). *Organizatsiya navchalnogo protsesu u vischih zakladah osviti : navch. posibnik dlya sluhachiv zakladiv pidvischennya kvalifikatsiyi sistemi vischoyi osviti* / Ya. Ya. Bolyubash. – K. : VVP «KOMPAS», 1997. – 64 s.

3. Gershunskiy, B. (2001). *Gotovo li sovremennoe obrazovanie otvetit na vyzovyi XXI veka?* / B. S. Gershunskiy // *Pedagogika*. – 2001. – № 10. – S. 3–12.

4. Zyazyun, I. (2000). *Nepernrvna profesiyna osvita : problemi, poshuki, perspektivi : kolektivna monografiya* / I. A. Zyazyun. – K. : Vid-vo "Vlpol", 2000. – 636 s.

5. Ortinskiy, V. (2009). *Pedagogika vischoyi shkoli* / V. L. Ortinskiy. – K. : Tsentr uchbovoyi literaturi, 2009. – 472 s

6. Skatkin, M. (1982). *Didaktika sredney shkoly: nekotorye problemy sovremennoy didaktiki* / M. N. Skatkin. – M. : Prosveschenie, 1982. – 319 s.

7. Chernllevskiy, D. (2008). *Pedagogika i psihologiya vischoyi shkoli : navchalniy posibnik* / D. V. Chernllevskiy, M. I. Tomchuk. – Vlnnitsya : Mlenlum, 2008. – 403 s.

8. Shreyder, Yu. (1994). *Sistemy i modeli*. / Yu. A. Shreyder, A. A. Sharov – M. : Tehnika, 1992. – 216 s.

АНОТАЦІЯ

Автор дослідження, ґрунтуючись на аналізі широкого кола джерел, визначає основні компоненти педагогічної системи як освітньої категорії.

Українські вчені досліджували різні аспекти поняття педагогічна система. Загальні питання розвитку педагогічної системи вивчали М. Скаткин та Д. Чернілевський. Інноваційні аспекти педагогічних систем досліджували К. Баханов та Б. Герцунський. Проблеми професійної освіти з точки зору системного підходу вивчали Я. Болубаш, І. Зязюн, В. Ортинський.

Автор статті доводить, що складовими педагогічної системи є: мета, суб'єкт-суб'єкні відносини, зміст освіти, організація освітнього процесу, результат.

Мета навчання – відбиває ідеальне уявлення про бажані результати підготовки учнів. Мета відображає завдання суспільства, зумовлені особливостями його розвитку та потребами в галузі освіти

Зміст освіти – це система наукових знань та компетентностей, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до професійної діяльності та суспільного життя.

Організаційно-технологічний компонент складається з: форм, методів, прийомів та технологій навчання.

Останнім компонентом системи є результат навчання – комплексна характеристика знань та компетентностей. Результат визначається нормативно-правовими актами і досягається через взаємодію вчителя та учня в освітньому процесі під час оволодіння змістом навчання.

Ключові слова: педагогічна система, мета, зміст, суб'єкт-суб'єкні відносини, організація та результат навчання.

УДК 378.147.88.(71)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-28-36

The peculiarities of integration of scientific and educational activity in universities of Canada

Особливості інтеграції наукової та навчальної діяльності в університетах Канади

Yuliana Lavrysh,

candidate of pedagogical science,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-7713-120x>
yulavrysh@gmail.com

National Technical University of
Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv
Polytechnic Institute”

✉ 37 Peremogy Av.,
Ukraine, Kyiv, 03056,

Юліана Лавриш,

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний технічний
університет України “Київський
політехнічний інститут імені Ігоря
Сікорського”

✉ Україна, Київ, 03056,
пр. Перемоги, 37

Original manuscript received September 27, 2018

Revised manuscript accepted November 22, 2018

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of the scientific research competence formation of students at the universities of Canada. Educational research competence is the basis for the formation of professional competence. The modern higher education of Ukraine should focus on the training of competitive graduates who can independently develop career and demonstrate great achievements in the professional activity. Under the conditions of transition to new standards of training, it requires the formation of research competence of students in the process of their studies at the university. In particular, the experience of the leading countries of the world, such as Canada, evidences that an effective way of attracting students to research and developing their research competence is to integrate academic and research activities. This approach can be realized only under the conditions of the introduction of research training technology, which is widely experienced at the universities of Canada. Effective functioning of this technology is possible only in research universities, where teachers work with students together while studying the methodology of conducting research. It stimulates the motivation for scientific activity, contributes to the development of critical thinking, and self-reflection. The main components of research studying are lessons, research and monitoring. Pedagogical conditions of the functioning of the technology include the introduction of non-typical methods of scientific research, interdisciplinary approach, the transformation of the content component of the curriculum, based on the results of relevant modern research. The system of integration of scientific and educational activities is provided through three stages of the educational process: studying the methodology of conducting research in the specialty and working with the scientific literature; independent information searching with the compilation of a research plan, hypothesis and modeling of further activities; self-supporting research realization.

Key words: scientific activity, research studying, research competence, interdisciplinary approach, reflection approach.

Постановка проблеми. Сьогодні вища освіта є одним з ключових факторів розвитку науки та інновацій у сучасному суспільстві з метою зміцнення наукового потенціалу та авторитету України. Процес інтеграції у світовий освітній простір супроводжується створенням загальної системи освіти і науки та розвитком спільних критеріїв і стандартів, де якість вищої освіти є визначальною. Проблема якості освіти не втрачає актуальності і сьогодні через об'єктивні причини: від якості освіти залежить рівень та напрям формування людського капіталу, що сприятиме розвитку наукової конкурентоспроможності; якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні України висококваліфікованими фахівцями, здатними бути лідерами у своїй галузі та впливати на економічне становлення країни.

Ключове завдання, яке стоїть перед суспільством у сфері наукового життя, полягає в тому, щоб створити умови для освоєння студентською молоддю потужного потенціалу як української, так і світової науки. Ураховуючи багатогранність наукової діяльності у вищих навчальних закладах, ми дотримуємося думки, що науково-інноваційна робота студентів впливає на формування їхньої світоглядної свідомості науковця. Саме тому вивчення досвіду організації науково-інноваційної діяльності студентів у провідних університетах світу, сприятиме створенню сучасного студентського наукового середовища у вітчизняних університетах. **Метою нашого дослідження** ми визначили розкрити організаційно-педагогічні особливості формування наукової компетентності студентів університетів Канади в контексті інтеграції навчальної та наукової діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, присвячений різним аспектам процесу формування наукового світогляду, показав, що залучення студентів до основ наукового світогляду завжди було одним з першорядних завдань світової педагогічної теорії і практики. Методологічні основи формування наукового світогляду активно розроблялися канадськими та американськими дослідниками Р. Фішер, Б. Фелдон, Дж. Ходінотт та С. Гатсон (Fisher, 2010; Feldon, 2011; Hoddinott, 2006; Gatson, 2008), які зазначають, що наукова діяльність студентів складається з двох взаємопов'язаних компонентів: навчально-дослідного і науково-дослідного. Початковим етапом наукової діяльності студентів вважають навчально-дослідний. Як відзначає Кантола (Kantola, 2012), навчально-дослідний компонент спрямований на розвиток дослідницьких умінь і здібностей під час процесу пошуку пояснення певних суперечностей або закономірностей, де важливою є співпраця викладача та студента. Гатсон (Gatson, 2008) під науково-дослідною роботою розуміє таку діяльність студента, де превалює самостійне застосування вивчених прийомів наукових методів пізнання. Цей компонент передбачає оволодіння методами та стратегіями проведення експерименту й самостійне науково-творче дослідження певної проблеми.

Провідні науковці Канади та США зазначають, що основним фактором у розвитку успішної студентської наукової діяльності є інтеграція елементів наукових досліджень у навчальний процес. Зміст і структура науково-дослідницької діяльності студентів визначає умови, засоби і форми навчального процесу. Ми погоджуємося з думкою, що поєднання наукового пошуку студента з його навчанням взаємно збагачує обидва процеси.

Цілісна структура наукової діяльності, на думку Брикмана та Гормалли (Brickman, Gormally, 2009), має ґрунтуватися на таких принципах наукової організації та планування дослідницької роботи: наявність загальної стратегії досліджень; міждисциплінарне співробітництво, особливо між представниками природничих та гуманітарних наук; вільний обмін формацією; повага до особистості вченого. Відомо, що діяльнісний та рефлексивний підходи є ефективними для розвитку пошукових умінь та критичного осмислення результатів власної наукової діяльності (Spektor-Levy O, et al., 2008). За умов застосування діяльнісного підходу студенти набувають знань, необхідних для розвитку дослідницької компетентності, яка полягає у вивченні методології наукового пошуку, інтерпретації, апробації та оформленню результатів пошуку. Зазначений тип компетентності формується на перших етапах навчання студентів наукового пошуку через: уміння працювати з науковими джерелами та критично оцінювати інформацію, формування проблеми та гіпотези, участь у наукових дискусіях з аргументацією власної точки зору, планування та організацію наукового експерименту.

Рефлексивний підхід ефективний під час створення наукових текстів (анотації, статті, доповіді, звіту тощо), оскільки студенти вже мають продукувати результати дослідження та виносити їх на обговорення до наукової спільноти. Важливим критерієм оцінювання якості результатів наукової діяльності вважають створення інноваційного контенту, що можливе лише за умов сформованості рефлексивної компетентності. Переосмислення власного досвіду, подолання стереотипів забезпечують розвиток особистості та сприяють творчому підходу в науковій діяльності для досягнення максимальної ефективності.

Дослідники Хейли та Дженкінс (Healy, Jenkins, 2009) вивчали особливості впровадження проблемно-пошукового підходу до навчання наукової діяльності, який передбачає чотири типи залучення студентів залежно від рівня їхньої освітньої підготовки, ролі в навчальному процесі (спостерігач чи діяч) та завдання навчальної діяльності (вивчення змісту дослідження або формування науково-пошукових навичок): навчальна діяльність орієнтована на вивчення результатів вже проведених досліджень, тобто інтеграція результатів сучасних досліджень у навчальну діяльність (викладання на основі вивчення сучасних досліджень, модернізація та трансформація змісту навчальних програм відповідно до останніх досягнень науки); навчальна діяльність орієнтована на проведення дослідження (розвиток навичок наукової

діяльності, навчання методології проведення досліджень); проблемно-пошукова навчальна діяльність (застосування педагогічних технологій проблемного та проектного навчання); дослідницька навчальна діяльність (навчання через дослідження; проведення дослідження, участь у експериментах, обговореннях та наукових пошуках розв'язання визначеної проблеми).

Виклад основного матеріалу. Наукова діяльність є не тільки невід'ємною складовою освіти в університетах у формі наявних знань викладачів, монографій, підручників та навчальних посібників, а також джерелом навчального процесу, починаючись з поєднання наукових досліджень студентів та викладачів під час навчального процесу. Головне завдання сучасної освіти зміщується з трансляції знань на розвиток у студентів потреб і здібностей ці знання здобувати через поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання студент не просто споживає інформацію, а сам породжує знання. Далеко не все, що слід засвоїти студенту, він повинен відкривати в ході самостійного дослідження. А тому використання дослідницьких методів навчання має поєднуватися із застосуванням репродуктивних методів.

Зважаючи на впровадження інноваційних форм та методів навчання в освітній процес, методологія підготовки студентів до наукової діяльності теж зазнає змін. Нам уже відомі такі технології навчання, як проблемно-пошукове, проектне та кейс технології, метод аналізу ситуацій, розв'язання реальних практичних завдань від роботодавців або наукової спільноти, що не обмежує студентів у використанні ресурсів, теоретичних знань, умінь та можливостей. Також в університетах Канади в контексті кооперативної освіти набуває поширення досвід проведення наукових досліджень безпосередньо в наукових центрах підприємств або компаній, оскільки це дає можливість студентам отримати актуальні знання і перевірити на практиці в реальних умовах результати дослідження. Зазначені технології максимально розкривають потенціал студентів, які, в свою чергу, удосконалюють власні можливості.

Найбільш ефективною та поширеною технологією поєднання науки та навчання вважають дослідницьке навчання, що дуже активно впроваджується в університетах Канади. У традиційній системі навчання змістом освіти виступає навчальна інформація, що підлягає засвоєнню, а також способи дій щодо застосування вже набутих знань. При дослідницькому підході в основу змісту навчання закладаються не тільки навчальна інформація, але і серія проблемних завдань, у процесі вирішення яких розвиваються наукові та творчі здібності. Відомо, що дослідження – це процес вироблення нових знань і один з видів пізнавальної діяльності людини. Відповідно, дослідницьке навчання – це процес самостійного пізнання навколишнього світу за допомогою вивчення його об'єктів, процесів і явищ. Дослідницька діяльність є, по суті, діяльністю інтелектуально-творчою, оскільки в процесі її здійснення суб'єкт висуває нові ідеї, створює нові знання, способи діяльності. У процесі дослідницької діяльності розвиваються творче мислення,

ініціативність, здатність до обґрунтованого ризику, впевненість у собі, адекватна самооцінка, вміння співпрацювати з партнерами, мотивація досягнень, висока працездатність. Ці якості важливі для особистісної самореалізації індивіда.

Базисом дослідницької компетенції служать здібності та уміння, які проявляються в дослідницькій поведінці студентів: бачити проблеми, ставити питання, висувати гіпотези, давати визначення поняттям, класифікувати, спостерігати, проводити дослід, робити висновки, структурувати матеріал, пояснювати, доводити і захищати власні ідеї. У процесі здійснення дослідницької діяльності студенти створюють нові для себе освітні продукти (гіпотези, методи, засоби, висновки) і за допомогою цього розвивають свої науково-творчі здібності. Це підвищує успішність людини в освіті і професійній діяльності, оскільки саме творча особистість, як зазначає Гавергалс (Haverhals, 2007), є більш конкурентоспроможною.

Відповідно до змісту сучасної теорії дослідницького навчання виокремлюються три рівні його практичної реалізації (Fisher, 2010): викладач ставить проблему і намічає стратегію і тактику її вирішення, саме рішення має бути самостійно знайдене студентами; викладач ставить проблему, але вже метод її вирішення студенти шукають самостійно; постановка проблеми, пошук методів її дослідження і розробка рішення здійснюються студентами самостійно. Механізм дослідницького навчання починає ефективно функціонувати при дотриманні таких вимог: спонукання студентів формулювати наявні в них ідеї; виявлення явищ, які входять у протиріччя з наявними знаннями та уявленнями; стимулювання до висування припущень або альтернативних пояснень; надання можливості досліджувати власні припущення у вільній і невимушеній обстановці, під час консультацій або дискусій у малих групах; створення умов для застосування нових уявлень та знань до широкого кола явищ, ситуацій, так, щоб студенти могли оцінити їх прикладне значення.

Педагогічними умовами продуктивності дослідницького підходу зазначають: введення загальних і не типових методів наукового дослідження в процес навчального пізнання на всіх його етапах (від сприйняття до застосування на практиці); організації навчальної та позанавчальної пошуково-творчої діяльності; актуалізації внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків; ускладнення змістовної і вдосконалення процесуальної сторін пізнавальної діяльності; зміни характеру взаємовідносин “викладач – студент – колектив студентів” щодо співпраці.

Вважаємо за необхідне окреслити особливості організації дослідницької діяльності в контексті особистісно-орієнтованої моделі навчання, яка є пріоритетною в університетах Канади. За мету дослідницького навчання визначають розвиток особистісного сприйняття себе як дослідника, вивчення механізмів рефлексії, пізнавальних стратегій, методів самонавчання і вдосконалення. Залучають студентів через

стимулювання внутрішніх пізнавальних мотивів, розвитку стійкого інтересу до конкретної фахової галузі, особисту участь у наукових дискусіях, експериментах та дослідженнях, спілкування та обмін ідеями в науковому товаристві. Початкові результати наукової діяльності виявляються як особисті якісні досягнення студента, а потім як способи соціальної адаптації та визнання, що особливо цінно для формування самодостатньої та самокритичної особистості науковця на початкових етапах.

Освітня програма, вибудована відповідно до ідеї дослідницького навчання, складається з трьох компонентів, а, отже, включає три відносно самостійні форми навчання:

1. Тренінг: заняття з метою надання студентам спеціальних знань і розвитку в них умінь і навичок дослідницького пошуку. Стартове евристичне навчання основам дослідницької діяльності з постійною корекцією.

2. Дослідницька практика: проведення студентами самостійних досліджень і виконання ними творчих проєктів. Спільний пошук викладача і студента індивідуальної дослідницької стратегії та моделі дослідницької поведінки. Варіативність етапів дослідницької практики забезпечується в залежності від особистісних і індивідуальних особливостей учня.

3. Моніторинг (або зворотній зв'язок): організація заходів, необхідних для оцінки і подальшого керівництва процесом дослідницького навчання (лабораторні роботи, конференції, захист дослідницьких робіт та творчих проєктів та ін.). Моніторинг організовується як за результатами, так і впродовж процесу дослідження. Найціннішими мають бути особисті відкриття студентів, їхні власні міркування щодо умов експерименту, послідовності етапів дослідження та визначення критеріїв їхньої ефективності. Вчасний та рефлексивний зворотній зв'язок призводить до усвідомлення рівня сформованості науково-дослідницької компетенції.

Система організації дослідницької діяльності побудована так, що в студентів обов'язково є можливість продовжити дослідницьку діяльність, для того щоб закріпити успіх, врахувати результати моніторингу, особливо за результатами реалізації власної дослідницької стратегії, для того щоб забезпечити новий рівень особистісного розвитку.

З точки зору канадських науковців, зазначені форми сприяють розвитку ключових наукових умінь та навичок, які мають опанувати студенти для успішної трансформації від спостерігача до дослідника. Пропонуємо перелік визначених умінь у відповідному порядку зростання якості наукової діяльності, що є складовими науково-дослідницької компетентності. Студенти мають уміти: визначити проблему та завдання для її розв'язання; знаходити та узагальнювати інформацію, користуючись певними пошуковими методами; критично аналізувати якість та достовірність інформації при формулюванні гіпотези дослідження; організувати та класифікувати знайдену інформацію або отримані дані; синтезувати накопичену інформацію, узагальнювати практичний досвід та трансформувати отримані знання в спектр нових

знань; представляти висновки дослідницької діяльності, поширювати та застосовувати набуті знання.

Отже, як можна побачити з переліку вмінь, дослідницька діяльність студентів не вичерпується лише пошуками необхідної інформації, а передбачає аналіз отриманих результатів, їхню оцінку, побудову гіпотези і планування подальших етапів проведення дослідження. Відповідно до розвитку ситуації необхідно вміти коректувати власну модель дослідницької діяльності, тому студенти вивчають основи моделювання дослідницької діяльності. За допомогою цих умінь, пошукова діяльність набуває нового значення та виходить на вищий рівень критично-рефлексивної пошукової діяльності.

З метою забезпечення системності та послідовності процесу поєднання навчальної та наукової діяльності навчальний процес складається з трьох педагогічних етапів: надання загальної інформації про сучасні дослідження за фахом, вивчення літературних джерел, методології та етики проведення наукової роботи (тренінги); формування вмінь та навичок для самостійної наукової діяльності: студенти виконують інформаційно-пошукову роботу, складають плани наукової роботи відповідно до суті визначеної проблеми дослідження, розробляють гіпотези та знаходять інструменти для їх підтвердження, беруть участь в обговоренні результатів досліджень на конференціях та форумах, прогнозують та моделюють можливі зміни в дослідницькій діяльності відповідно до змін умов або певних факторів (дослідницька практика); проведення самостійної наукової роботи, студенти готують кваліфікаційні наукові роботи, пишуть статті і готують доповіді для конференцій для поширення досвіду, аналізують результати власної наукової діяльності та впроваджують результати у практичну діяльність (моніторинг).

Протягом першого етапу набуття досвіду наукової діяльності, студентів ознайомлюють із методами і видами наукового дослідження, основними термінологічним апаратом, правилами добору інформаційних джерел, основам статистичного аналізу, особливостям написання доповідей, анотацій та звітів тощо. На другому та третьому курсах навчання студенти приєднуються до наукової спільноти факультету, беруть участь у колективних дослідженнях та вивчають основи написання наукової роботи відповідно обраної спеціальності та тематики. На старших курсах студенти публікують статті та готуються до презентації результатів наукового дослідження.

Звичайно, студент – не єдиний учасник процесу навчання. Концепція дослідницького-навчання вимагає від викладачів університету постійного підвищення кваліфікації та вдосконалення педагогічних та дослідницьких умінь та навичок відповідно до появи нових розробок та викликів часу. Необхідно зважати і на зміну ролі викладача в дослідницькому навчання. При такому підході викладач вже дослідник, а не транслятор знань. Він координатор навчальної та наукової діяльності, організатор самонавчання студента. Основними перевагами інтеграції навчальної та наукової діяльності, застосовуючи дослідницьку технологію

навчання вважаємо: дослідження, розроблені та проведені співробітниками університету разом із студентами сприяють розробці більш сучасних, ефективних та цікавих для студентів навчальних програм, за умов безпосереднього включення результатів сумісної діяльності в навчальні плани; студенти навчаються в контексті провідних досліджень, що проводяться в університеті без неминучої затримки часу або можливого неправильного тлумачення, яке може виникнути внаслідок самостійного навчання за підручниками або через використання застарілих псевдонаукових ресурсів; активна міждисциплінарна взаємодія розвиває науковий потенціал не лише студентів, а всієї академічної спільноти навчального закладу; успішний розвиток навичок проведення самостійного та незалежного дослідження стимулює бажання студентів навчатися та вдосконалюватися протягом життя; випускники науково-дослідницьких університетів більш конкурентоспроможні на ринку праці. Для роботодавців важливо знати, що нові співробітники тільки демонструють високий рівень знань з фаху, але також добре знайомі в методологію проведення дослідження, мають реальний досвід роботи у команді, здатні критично мислити і бути лідерами.

Висновки та подальші перспективи дослідження. Розглянувши особливості інтеграції навчальної та наукової діяльності за умов застосування технології дослідницького навчання в університетах Канади дають нам можливість дійти висновку, що основним принципом розвитку системи вищої освіти в Україні має бути створення науково-дослідницьких університетів, що сприятиме створенню інноваційного та продуктивного наукового середовища. Це ефективний шлях розвитку сучасного суспільства, який може бути реалізований тільки за умов формування фахівців нового часу, які мислять і діють критично, рефлексивно та інноваційно. Це вимагає більшої уваги до умов загального розвитку особистості та фахівця-науковця в системі вищої освіти, його комунікативних здібностей, незалежності в прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формуванні інформаційних і соціальних навичок. У перспективі нашого дослідження ми плануємо детально вивчити питання трансформації ролі викладача-дослідника та умов формування академічної грамотності й доброчесності студентів університетів Канади.

Література

1. Brickman P., Gormally C. Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence // *Scholarship. Teach. Learn.* –2009.–Vol.3, issue1.–22-33 p.
2. Feldon D., Timmerman B. Graduate Students' Teaching Experiences Improve Their Methodological Research Skills // *Science.* –2011.–Vol.333.–1037-1039 p. DOI: 10.1126/science.1204109
3. Fisher R. A conceptual framework for research at Canadian colleges // *Pedagogie collegiale.* – 2010. –Vol. 24 Issue: 1– 114- 125 p.
4. Gatson S., Stiles T., Desai K. Integrating research and education at research-intensive universities with research-intensive communities // [Advances in Physiology Education.](#) – 2008.–Vol. 32 Issue: 2– 136-141 p. <https://doi.org/10.1152/advan.90112.2008>

5.Haverhals, B. The normative foundations of research-based education: Philosophical notes on the transformation of the modern university idea // Studies in Philosophy and Education. –2007.–Vol. 26 (5).–419-432 p.

6.Healy M., Jenkins A. Developing undergraduate research and inquiry. // The Higher Education Academy. – 2009. – [Електронний ресурс]. URL://C:/Users/%D0%93%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B0/Downloads/developing undergraduate final.pdf

7. Hoddinott J., Wuetherick B. Integrating Teaching and Research in Canada's Universities // Education Canada. – 2006. –Vol. 46 Issue: 1– 32-35 p. [Kantola M., Kettunen J.](#), Integration of education with research and development and the export of higher education. // On the Horizon. – 2012–Vol. 20 Issue: 1– 7-16 p. <https://doi.org/10.1108/10748121211202026>

8.Spektor-Levy O., Eylon B., Scherz Z. Teaching communication

9.Skills in science: Tracing teacher change // Teacher education. –2008.–Vol.24.–462-477 p. DOI: 10.1016/j.tate.2006.10.009

10. Wuetherick B. The Integration of Teaching and Research in Canada: the undergraduate student perspective // The International policies and practices for academic enquiry conference. – 2007. – [Електронний ресурс]. URL:

11. [http://www.academia.edu/824536/The Integration of Teaching and Research in Canada The Undergraduate Student Perspective](http://www.academia.edu/824536/The_Integration_of_Teaching_and_Research_in_Canada_The_Undergraduate_Student_Perspective)

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі формування науково-дослідницької компетентності студентів в університетах Канади. Навчально-дослідницька компетентність є базовою для формування професійної компетентності. Сучасна вища освіта України повинна бути зосереджена на підготовці конкурентоспроможних випускників, які вміють самостійно вибудовувати траєкторію професійної діяльності. В умовах переходу на нові стандарти навчання це неможливо без формування дослідницької компетентності студентів в процесі їх навчання в університеті. Досвід провідних країн світу, Канади зокрема, доводить нам, що ефективний спосіб залучити студентів до наукової діяльності та сформувати у них науково-дослідницьку компетентність – це інтеграція навчальної та наукової діяльності. Зазначений підхід може бути реалізований лише за умов упровадження технології дослідницького навчання, яке поширене в університетах Канади. Ефективне функціонування цієї технології можливе лише в науково-дослідницьких університетах, де викладачі співпрацюють зі студентами під час навчання методиці проведення дослідження та безпосередньо дослідження, стимулюючи підвищення мотивації до наукової діяльності, розвиток критичного мислення та саморефлексії. Основними компонентами дослідницького навчання визначають тренінг, дослідницьку практику та моніторинг. Педагогічні умови функціонування технології включають проведення не типових методів наукового дослідження, міжпредметні зв'язки, доповнення змістового компонента програм навчальним матеріалом за результатами актуальних сучасних досліджень. Системність процесу інтеграції наукової та навчальної діяльності забезпечується трьома етапами навчального процесу: вивчення методології проведення досліджень за фахом та робота з науковою літературою; самостійна інформаційно-пошукова робота із складанням плану дослідження, висуванням гіпотез та моделюванням подальшої діяльності; самостійне проведення дослідження .

Ключові слова: наукова діяльність, дослідницьке навчання, науково-дослідницька компетентність, міждисциплінарний зв'язок, рефлексивний підхід.

УДК 371.14

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-37-44

**Methodical features of the development and implementation
of the course “The basis of innovative teaching of physics”**

**Методичні особливості розробки і реалізації
курсу “Основи інноваційного навчання фізики”**

Larisa Lisina,

doctor of pedagogical sciences,
professor

Лариса Лісіна,

доктор педагогічних наук, професор

la_lisina@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4 Schmidta St.,
Berdansk, Zaporizhzhia region,
71100

✉ вул. Шмідта, 4
Бердянськ, Запорізька область,
71100

Original manuscript received September 27, 2018

Revised manuscript accepted November 22, 2018

ABSTRACT

In the article, based on the analysis of the physics teacher's activity in the design and implementation of new teaching technologies, it is substantiated that the content and structure of the training course in the aspect of the formation of the system of professional knowledge and skills of innovation should be developed on the basis of the activity approach. The course "Fundamentals of innovative teaching of physics" is defined as an acmeological technology of learning on a contextual basis. The task of the teacher who prepares future educators for innovation activity is analyzed: formation of innovative social and pedagogical orientation of students; development of methodological culture; the development of reflexive abilities. It is proved that in addition to the general principles of designing the contents of the discipline, for the implementation of integrative educational activities of students within the framework of the course should be guided by the following principles: 1) account the levels of professional context of future physics teachers; 2) the procedural context of student training; 3) the conscious provision of the integrative innovation activity of the future teacher of physics. It is emphasized that the content of the course, the logical sequence of themes are determined by three factors: the goals and objectives of education; level of students' preparedness; professional demands and needs of future teachers, which began to be formed after passing educational and pedagogical practices. The content of the course "Fundamentals of innovative study of physics, the leading idea of which is to ensure the student completes the professional cycle: from familiarization with existing innovations in the field of physics, the design of a specific innovative technology of teaching physics, taking into account the relevant conditions of its functioning to its simulation implementation.

The conclusion is made that: 1) built on a solid theoretical basis, the course should be technological in all types of activities of the teacher and students at all stages

of study; 2) presents the construction of the educational process ensures the implementation of the activity direction of the professional training of the future teacher of physics in the aspect of preparation for the introduction of innovative learning in future educational activities and relates the cycle of theoretical training of students with their personal values orientations, professional interests.

Key words: innovation, innovative activity, innovative learning, context learning, activity approach.

Вступ. Сучасна освітня ситуація, що торкається як змістовної, так і процесуальної сторони навчання, потребує формування вчителя, який може самостійно здійснювати інноваційну діяльність в умовах освітніх альтернатив. Підготовка вчителя, який володіє набором професійних якостей і технік, що дозволяють створювати й реалізовувати власні освітні проекти, стає однією з найбільш значущих проблем в освіті майбутнього педагога.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага дидактичним основам організації навчально-виховного процесу у середній та вищій школі (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Загвязинський, М. Євтух, І. Лернер, І. Підласий, В. Шарко та ін.), вдосконаленню технологій навчання вчителя (В. Бондар, О. Іваницький, Д. Левітес, О. Мороз, О. Савченко, О. Сергєєв та ін.), впровадженню інноваційних педагогічних технологій у систему професійної освіти (Р. Гуревич, О. Іваницький, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Сергєєв, О. Щербак та ін.) та акмеологічних технологій професійного навчання (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Ледньов, О. Степанова, А. Цветкова та ін.). У працях українських науковців (Н. Клокар, О. Козлова, Г. Кравченко та ін.) розглянуто питання становлення педагогічних працівників як суб'єктів освітніх інновацій, виявлено фактори успішності інноваційної діяльності освітан. Науковцями досліджено окремі аспекти проблеми формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (І. Гавриш, М. Дука, Н. Крицька, Л. Подимова, І. Протасова, Ю. Рудінова, Л. Сєдова, В. Сластьонін, Л. Струценко).

Проте, незважаючи на велику увагу науковців до змісту і технологій навчання майбутнього вчителя, зокрема, вчителя фізики, і оптимізації його підготовки до інноваційної професійної діяльності, у ЗВО залишилась традиційна практика вивчення теоретичних і методологічних основ інноватики, яка вбудовується в логіку методики викладання окремих тем фізики в межах інваріантної частини професійної підготовки "Методика навчання фізики" і не приносить очікуваних результатів при підготовці студента до майбутньої інноваційної професійної діяльності. Це можна пояснити як незначною кількістю годин, недостатньою процесуальною насиченістю діяльності студентів, так і тим, що технологічний зміст підготовки визначається більшою мірою логікою самої фізики, ніж реаліями інноваційної діяльності вчителя. Тому вимагає нового усвідомлення всієї сукупності питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх педагогів до інноваційної діяльності. Очевидно, що необхідна

відповідна технологічна розробка для забезпечення підготовки студента до проектування інновації й реалізації цього проекту. Тому ми вважаємо, що необхідно ввести інтегративний курс “Основи інноваційного навчання фізики” як варіативну частину професійного модуля в програмі навчального плану підготовки майбутніх учителів фізики.

Завдання нашого дослідження – розглянути методичні особливості розробки і реалізації курсу “Основи інноваційного навчання фізики” для студентів – майбутніх учителів фізики.

У своєму дослідженні ми ґрунтувались на працях О. Іваницького, який виділяє інваріантну і варіативну частину не тільки в тій чи іншій технології навчання, а й у діяльності учителя фізики з проектування та реалізації цих технологій (послідовність етапів діяльності вчителя – інваріант, операційний склад цих етапів – варіативна складова, яка конструюється вчителем відповідно до умов навчання) і пропонує таку логічну послідовність цих етапів [1, с.188]: 1) науково-методичний аналіз навчального матеріалу; 2) виділення і формулювання діагностичним способом системи цілей навчальної діяльності; 3) моделювання діяльності учителя та учнів на основі виділення етапів вивчення певного фрагмента навчального матеріалу з фізики; 4) конструювання системи дидактичних матеріалів, необхідних для встановлення зворотного зв'язку; 5) планування системи навчального фізичного експерименту; 6) планування роботи з навчальними фізичними задачами; 7) створення структурно-технологічних карт, які містять набір цілей навчання, критерії оцінки їх досягнення, перелік форм, методів, прийомів і засобів навчання, критерії оцінки, та інваріанти діяльності учнів у межах даної теми з фізики.

Побудова курсу на основі діяльнісного підходу в аспекті формування у студентів системи фахових знань і умінь інноватики передбачала вирішення проблем двох напрямків: 1) побудови системи знань студентів про інновації, необхідних для повноцінного оволодіння сучасними технологіями навчання фізики та формування компетентностей у питаннях інноваційного навчання; 2) пошук можливостей одночасного формування технологічних знань із розвитком у майбутніх учителів здатності до творчості, умінь долати стереотипи, навичок діалогічного спілкування. Крім того, педагог-новатор повинен уміти працювати зі свідомістю учня, організовувати освітні процеси й управляти ними, розвивати діяльність. Ці обставини обумовлюють розглянути курс “Основи інноваційного навчання фізики” як акмеологічну технологію навчання на контекстній основі. Акмеологічні технології педагогічної освіти ми визначаємо як системний метод навчання майбутніх учителів проектуванню, створенню й частковій перевірці високопродуктивних моделей авторських систем діяльності. Акмеологічні технології педагогічної освіти спрямовані на стимулювання саморозвитку майбутніх педагогів і характеризуються тим, що в них освітня система «розгортається» від першої особи: самостійне прогнозування кінцевих результатів; шляхи досягнення, визначення й форма пред'явлення системи знань – завдань тим, кого навчають, і стимулювання їхньої

творчості в пошуках найбільш продуктивних рішень [2, с.186]. Акмеологічні технології підготовки майбутнього вчителя фізики на контекстній основі спрямовані на створення таких умов навчальної діяльності, за яких студенту необхідно активно застосовувати технологічні знання для вирішення практичних завдань розробки та впровадження інновацій [3, с.74].

Контекстне навчання становить собою моделювання і структури, і процесу навчання фізики, включаючись в який, видозмінюються, вдосконалюються всі учасники цієї пошуково-творчої діяльності. Широка диференціація і технологізація інноваційного навчального процесу, посилення інтегративних тенденцій ставить вчителя фізики перед більш широкими завданнями, ніж лише виклад навчального матеріалу, тому за змістом і характером діяльності курс повинен носити соціально-професійний орієнтуючий характер. Перед викладачем курсу, мета якого – підготовка педагогів-новаторів, спроможних ефективно розв'язувати завдання модернізації системи загальної середньої освіти, здатних до створення, впровадження та розповсюдження освітніх нововведень, постають три завдання: формування інноваційної соціально-педагогічної орієнтації студентів; розвиток методологічної культури; розвиток рефлексивних здібностей.

Діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя фізики полягає у здійсненні студентами інтегративної діяльності, яка визначається повнотою свого змісту в процесуальному і змістовному аспектах (цілепокладання, розробка інноваційних технологій навчання фізики, застосування цих технологій, рефлексія результатів) і у видовому аспекті – адже у ній повинні бути досить повно представлені пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, перетворююча, комунікативна діяльність. Тому, при реалізації інтегративної навчальної діяльності студентів у рамках курсу ми, крім загальних принципів проектування змісту навчальної дисципліни [4, с. 82-93] (систематизованості і узагальненості змісту; єдності і диференціації теоретичного і практичного виду змісту; повноти змісту в межах часу, відведених на вивчення дисципліни; наступності змісту з урахуванням одержаної фахової освіти; схематизація і моделювання змісту), керувалися такими принципами: 1) урахування рівнів фахової контекстної діяльності майбутніх учителів фізики; 2) процесуальної контекстності навчання студентів; 3) усвідомленого забезпечення інтегративної інноваційної діяльності майбутнього вчителя фізики.

Зміст курсу, логічна послідовність тем визначаються трьома чинниками: цілями і завданнями навчання; рівнем підготовленості студентів; професійними запитами і потребами майбутніх педагогів, які почали формуватися після проходження навчальної і педагогічної практик.

Програма курсу орієнтована на представлення інноваційної стратегії навчання як реорганізації традиційної взаємодії вчителя і учнів, яка припускає зміну особистості вчителя, зокрема, зміну його позиції по відношенню до учня і до самого себе. Інноваційна стратегія навчання вимагає зміни функції і побудови знань, які засвоюються в школі, а також

способів організації їх засвоєння. Ситуація продуктивних взаємодій і спільної творчої діяльності, яку організовує вчитель, в системі інноваційного навчання пов'язана зі зміною системи контролю і оцінки знань учнів. Інноваційна стратегія навчання, що заснована на гуманістичних ідеях, сприяє збагаченню свідомості суб'єктів освітнього процесу – привнесенню в свідомість нових особистісних смислів навчання, їхньої ампліфікації за допомогою співробітництва і співтворчості.

Спираючись на вищевикладене і власний досвід викладання в педагогічному університеті ми пропонуємо такий зміст курсу «Основи інноваційного навчання фізики» (54 академічні години):

1. Взаємодія сучасних освітніх парадигм як підґрунтя оновлення навчально-виховного процесу. Соціокультурне підґрунтя дидактики фізики (4 год.).
2. Самопізнання в інноваційному навчанні фізики (2 год.).
3. Збагачення свідомості суб'єктів інноваційного навчання фізики (2 год.).
4. Інноваційне навчання фізики: системні складові, умови реалізації, механізми (2 год.).
5. Теоретичні підходи до інноваційного навчання (2 год.).
6. Моделі і технології інноваційного навчання, дидактичні політехнології (6 год.).
7. Традиційне навчання – фундамент інноваційних процесів. Особистісно-орієнтоване навчання (4 год.).
8. Розвиток творчих можливостей учнів у процесі проблемного навчання фізики (4 год.).
9. Впровадження розвивального навчання як умова орієнтації навчального процесу на потенційні можливості учня і їхню реалізацію (4 год.).
10. Інтерактивні технології навчання як чинник інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу (2 год.).
11. Контекстне навчання в умовах варіативної і різномірневої освіти (2 год.).
12. Застосування діяльнісно-ціннісних задач на сучасному уроці фізики як умова цілісного підходу до інноваційного навчально-виховного процесу (4 год.).
13. Елективні курси за вибором: добір змісту і технології проведення (4 год.).
14. Самоаналіз індивідуальної дидактичної системи педагога (4 год.).
15. Ситуаційне управління в процесі інноваційного навчання фізики (4 год.).
16. Експерсія в творчу лабораторію педагога-новатора (4 год.).
17. Захист творчих робіт (2 год.).

Основна ідея при розробці і реалізації курсу «Основи інноваційного навчання фізики» полягає в забезпеченні проходження студентом повного фахового циклу: від ознайомлення з існуючими інноваціями в царині фізики, проектування конкретної інноваційної технології навчання фізики з урахуванням відповідних умов її функціонування до її імітаційної реалізації.

У курсі через призму інноваційної діяльності учасників навчально-виховного процесу розглядаються проблеми взаємодії сучасних освітніх парадигм, соціокультурне підґрунтя дидактики, напрямки сучасного навчання, теоретичні підходи до інноваційного навчання, моделі, системні складові і умови впровадження технологій інноваційного навчання. Вибір методів і методик навчання, і відповідно, уміння їхньої класифікації; здатність до використання діяльнісно-ціннісних задач на сучасному уроці, уміння ситуаційного управління в процесі інноваційного

навчання, уміння добирати зміст і технології проведення елективних курсів за вибором, знання алгоритму вивчення й узагальнення дидактичної системи вчителів-новаторів і самоаналізу індивідуальної дидактичної системи є елементами, які доповнюють і супроводжують інноваційну діяльність майбутнього вчителя фізики.

Викладання курсу відрізняється від найпоширенішого варіанту професійної підготовки майбутнього вчителя, заснованому на дискретному характері побудови навчального процесу, дидактичними одиницями якого виступають лекція, семінар, практичне й лабораторне заняття, курсова робота, педагогічна практика. Ці одиниці вибудовуються в навчальному процесі послідовно. Кожна одиниця досить специфічна й виконує переважно власні функції. Весь обсяг професійно значимих знань і вмінь розбивається на відносно незалежні, завершені блоки. Студент спочатку через лекційний курс отримує якусь суму знань, потім на семінарських заняттях у нього формуються вміння застосовувати ці знання в стереотипних ситуаціях і ситуаціях, що вимагають творчості.

Сформовані вміння відпрацьовуються на практиці. Основна особливість курсу “Основи інноваційного навчання фізики” полягає в тому, що формування професійних знань і вмінь, розвиток творчих здібностей, створення ціннісно-орієнтаційних установок студентів здійснюється не послідовно, а паралельно, весь процес професійної підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності спрямовується на створення практично значущого педагогічного продукту. Тобто, в якості основної й найбільш великої дидактичної одиниці процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізики до інноваційної діяльності приймається індивідуальна інноваційна науково-педагогічна розробка. Навчальна діяльність студентів повинна носити практичний характер і бути орієнтована на створення педагогічного продукту, який без додаткової дидактичної адаптації може бути затребуваний школою.

Як домінуюча дидактична одиниця науково-педагогічна розробка повинна підпорядковувати собі всі інші дидактичні одиниці. Виконання студентом індивідуальної інноваційної розробки розглядається як результат інноваційної діяльності. Майбутній учитель фізики при виконанні науково-педагогічної розробки в процесі навчання орієнтується на сучасні проблеми впровадження інноваційного навчання. Він повинен осмислити ситуацію, співвіднести її з науковою теорією й на основі наявних закономірностей знайти шлях розв'язання зазначеної проблеми. Розробки майбутніх педагогів, на відміну від розробок наукових колективів, є прикладними, оскільки вони спрямовані на вирішення якої-небудь актуальної проблеми методики навчання фізики, на вдосконалювання освітнього процесу й підвищення результатів навчання.

Відповідно, як інноваційна діяльність, включаючи етапи постановки завдань занять, розробки методики викладання, збору матеріалу, його аналізу, створення теоретичної бази, складання індивідуального плану,

його виконання, коректування, перевірки, звіту, повинен бути побудований і весь процес викладання даного курсу.

Курс “Основи інноваційного навчання фізики” інтегрує в собі проблеми дидактики, методики викладання фізики, психології, логіки, методології науки.

Викладання раціонально проводити на основі цілісної дидактичної системи, побудованої на базі інших, найбільш стійких, перевірених практикою дидактичних систем.

Побудований на міцній теоретичній основі, курс повинен бути технологічним у всіх видах діяльності викладача й студентів на всіх етапах навчання. Семінарські заняття передбачають проведення дискусій, ділових ігор, круглих столів, тренінгів тощо. Практичні заняття, які передбачають формування у студентів практичного досвіду здійснення інноваційної професійної діяльності, проводяться як на базі університету в процесі контекстного навчання, так і на базі шкіл, які працюють в інноваційному режимі.

Основними формами самостійної й науково-дослідницької роботи студентів є засвоєння лекційного матеріалу, аналіз наукових джерел, конспектування рекомендованої літератури, педагогічний аналіз різноманітних освітніх нововведень, написання рефератів, створення інноваційних освітніх проектів.

Важливою умовою успіху при вивченні курсу є узгодження матеріалу, представленого в підручниках і навчальних посібниках, лекційній частині курсу, змісту семінарських і практичних занять та самостійної роботи студентів.

Висновки. Представлена побудова освітнього процесу забезпечує реалізацію діяльній сприяваності фахової підготовки майбутнього вчителя фізики в аспекті підготовки до впровадження інноваційного навчання в майбутній освітній діяльності, пов'язує цикл теоретичного навчання студентів з їх особистісними ціннісними орієнтаціями, професійними інтересами; сприяє розвитку професійних запитів у відповідності з основними компонентами змісту освіти; цілісності і наступності в змісті педагогічної освіти; зрушенню “центру ваги в ціле покладанні” із пізнавальних цілей на розвивальні; “ідентифікації з учнем” майбутнього вчителя в умовах навчання в педагогічному університеті.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання практичного впровадження курсу, а також визначення критеріїв ефективності й результативності навчальних досягнень майбутніх учителів фізики у розробці інновацій.

Література

1. Іваницький О.І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі. Монографія. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.
2. Лісіна Л.О. Акмеологічні технології підготовки вчителя //Збірник наукових праць Бердянського державн. педагогічного університету (Педагогічні науки). – №3.- Бердянськ: БДПУ, 2007.- С.181-192.

3. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті. – Запоріжжя: Диво, 2007. – 198 с.

4. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание / Под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 288 с.

References

1.Ivanickij O.I. Suchasni tehnologiji navchannya fiziki v serednij shkoli. Monografiya. – Zaporizhzhya: Prem'yer, 2001. – 266 s.

2.Lisina L.O. Akmeologichni tehnologiji pidgotovki vchitelya //Zbirnik naukovih prac Berdyanskogo derzhavn. pedagogichnogo universitetu (Pedagogichni nauki). – №3.- Berdyansk: BДПУ, 2007.- S.181-192.

3.Lisina L.O. Tehnologiji navchannya vchiteliv u pisyadiplomnij osviti. – Zaporizhzhya: Divo, 2007. – 198 s.

4.Chernilevskij D.V., Filatov O.K. Tekhnologiya obucheniya v vysshej shkole. Uchebnoe izdanie / Pod red. D.V. CHernilevskogo. – М.: «ЕНkспедитор», 1996. – 288 с.

АНОТАЦІЯ

У статті на основі аналізу діяльності учителя фізики з проектування та реалізації нових технологій навчання обґрунтовано, що зміст і структуру навчального курсу в аспекті формування в студентів системи фахових знань і умінь інноватики необхідно розробляти на основі діяльнісного підходу. Визначено курс "Основи інноваційного навчання фізики" як акмеологічну технологію навчання на контекстній основі. Проаналізовано завдання викладача, який готує майбутніх педагогів до інноваційної діяльності: формування інноваційної соціально-педагогічної орієнтації студентів; розвиток методологічної культури; розвиток рефлексивних здібностей. Доведено, що, крім загальних принципів проектування змісту навчальної дисципліни, для реалізації інтегративної навчальної діяльності студентів у рамках курсу необхідно керуватися такими принципами: 1) урахування рівнів фахової контекстної діяльності майбутніх учителів фізики; 2) процесуальної контекстності навчання студентів; 3) усвідомленого забезпечення інтегративної інноваційної діяльності майбутнього вчителя фізики. Виокремлено, що зміст курсу, логічна послідовність тем визначаються трьома чинниками: цілями і завданнями навчання; рівнем підготовленості студентів; професійними запитами і потребами майбутніх педагогів, які почали формуватися після проходження навчальної і педагогічної практик. Розроблено зміст курсу "Основи інноваційного навчання фізики", провідна ідея реалізації якого полягає у забезпеченні проходження студентом повного фахового циклу: від ознайомлення з існуючими інноваціями у царині фізики, проектування конкретної інноваційної технології навчання фізики з урахуванням відповідних умов її функціонування до її імітаційної реалізації.

Зроблено висновок про те, що: 1) побудований на міцній теоретичній основі, курс повинен бути технологічним у всіх видах діяльності викладача й студентів на всіх етапах навчання; 2) представлена побудова навчального процесу забезпечує реалізацію діяльнісної спрямованості фахової підготовки майбутнього вчителя фізики в аспекті підготовки до впровадження інноваційного навчання в майбутній освітній діяльності та пов'язує цикл теоретичного навчання студентів з їх особистісними ціннісними орієнтаціями, професійними інтересами.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, інноваційне навчання, контекстне навчання, діяльнісний підхід.

УДК 37.015.31“19/20”:613.42(045)
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-45-55

**Responsible parenthood and reproductive health of adolescents
as components of sexual education**

**Відповідальне батьківство та репродуктивне здоров'я підлітків
як складові статевого виховання**

Oksana Onupchenko,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-5682-7897>
onip4enko.o@gmail.com

*Municipal establishment “Kharkov
humanitarian pedagogical academy”
of Kharkov regional council*
✉ 7 Rustavely St.,
Kharkov, 61001

Оксана Онипченко,
кандидат педагогічних наук, доцент

*Комунальний заклад “Харківська
гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради*
✉ вул. Ш. Руставелі, 7, м. Харків,
61001

Original manuscript received September 27, 2018

Revised manuscript accepted November 02, 2018

ABSTRACT

The article shows that an important problem of Ukraine is the preservation of reproductive potential and the birth of healthy posterity. According to the WHO (World Health Organization), today Ukraine occupies one of the last places among the countries of the European Union in terms of natural population growth. This situation is happening due to the peculiarities of reproductive behavior and the population's reproductive motivation, which depends on the economic and socio-psychological state of the population. Essential to the implementation of childbearing function is reproductive health.

The author emphasizes that the problem of maternity and paternity has recently become increasingly disciplinary in nature, becoming an important subject of study not only in the sciences traditionally directly related to it (medicine, physiology, behavioral biology), but also in the humanities such as history, cultural studies, sociology, psychology, social work.

Reproductive health consists of several components: sexual health, family planning, maternity and paternity.

Reproductive health is influenced by many factors: ecological, social, economic, hazardous and harmful production, etc. Reproductive health is a system of measures that are directly related to the emergence of healthy posterity and family planning; protection from sexually transmitted diseases; and treatment of diseases of the reproductive system to prevent infant and maternal mortality.

The main factors of negative impact on reproductive health are stress, impaired sleep and nutrition, frequent and chronic diseases (including HIV and STIs), abortion, bad habits such as smoking, alcohol, drug usage, promiscuous sex, gambling and computer games, etc.

Reproductive health includes the following components: safe pregnancy and childbirth, the period of childbirth and after them; fertility treatment; treatment of

diseases of the reproductive sphere; safe, effective prevention of unplanned pregnancy; accessibility and choice of safe methods of contraception and health; treatment of sexually transmitted infections.

A separate problem was the psychological readiness of young people to marry, create a family, give birth to children. There is a change in the prior directions of personal development. More and more young people give paramount importance to the material foundations of life, moral and ethical principles and family values are becoming less and less significant. On the one hand, this leads to a more balanced decision about childbearing, their development and upbringing, and on the other hand, it reduces the relationship with the child to the level of material support for his/her needs. Under such conditions, the problem arises of the quality of parents fulfilling the educational functions and responsibilities for development and parenthood, the need to form a conscious, responsible attitude to the parenthood in the young age.

Considering this, responsible paternity, reproductive health as a component of preparing young men and women for their responsibilities for the future marriage is one of the main tasks for society.

Key words: *responsible parenthood, reproductive health, sexual upbringing*

У сучасних соціально-економічних умовах народжуваність в Україні знизилась до рівня, який не забезпечує простого відтворення поколінь, стрімко поглиблюється процес старіння населення трудових ресурсів. Збільшується кількість бездітних пар або таких, які не бажають мати дітей з огляду на соціальні, матеріальні чи психологічні причини.

Загальна ситуація із репродуктивним потенціалом населення лишається тривожною. Викликає стурбованість низький рівень культури регуляції народжуваності, відсутність у широких верств населення достовірної інформації щодо наявності і використання протизаплідних засобів, що призводить до численних випадків незапланованої вагітності та зростання кількості абортів (Оржеховська, 2008: 5).

Низький рівень народжуваності та високий показник загальної смертності населення України виводять проблему репродуктивного потенціалу й тривалості життя до рівня загальнонаціональних, а збереження репродуктивного потенціалу населення виходить за рамки суто медичного питання і стає загальнодержавним.

За даними ВООЗ, сьогодні Україна займає одне з останніх місць серед країн Єврозоюзу за показниками природного приросту населення. Певною мірою така ситуація зумовлена особливостями репродуктивної поведінки та репродуктивної мотивації населення, яка напряму залежить від економічного та соціально-психологічного стану населення держави.

Проаналізуємо найбільш вагомі публікації, присвячені вирішенню проблеми репродуктивного здоров'я та відповідального батьківства молоді. Так, можливості громади в збереженні та зміцненні репродуктивного здоров'я учнівської молоді висвітлено в тренінговому модулі "Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади" (Зимівець, 2004). Особливістю запропонованого модуля є те, що він розглядає не лише медичний, але й філософський, соціальний та соціально-педагогічний аспекти проблеми репродуктивного здоров'я підлітків. У модулі подається сучасна

теоретична концепція, яка розкриває зміст поняття “здоров’я”, “репродуктивне здоров’я”, “сексуальність”, “статеве виховання”, а також інформація про практичний зарубіжний та національний досвід реалізації програм, проєктів, спрямованих на збереження та зміцнення репродуктивного здоров’я.

Авторами практико-зорієнтованого посібника “Збереження репродуктивного потенціалу учнівської молоді” зроблено систематизований виклад матеріалів стосовно проблем збереження репродуктивного потенціалу учнівської молоді; у доступній формі висвітлюються анатомо-фізіологічні та психологічні особливості статі, розглядається сутність понять “репродуктивне здоров’я”, “репродуктивна поведінка”, “репродуктивна установка”, чинники погіршення репродуктивного потенціалу учнівської молоді (Оржеховська, 2008).

Методичні рекомендації роботи з учнями стосовно статевого виховання з метою збереження їхнього репродуктивного здоров’я, міжособистісної взаємодії дітей різної статі, культури здоров’я надає В. Мороз у праці “Збереження репродуктивного здоров’я підлітків” (Мороз, 2012). Автор наводить приклади матеріалів бесід з дівчатами, хлопцями та батьками про наслідки передчасних статевих стосунків, про статеvu потребу і статеvu поведінку.

Теоретичні аспекти статевого виховання, формування здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров’я підлітків, основ планування сім’ї та відповідального батьківства, форми і методи реалізації програм статевого виховання розкриває Н. Лещук у навчальному посібнику “Статеве виховання і репродуктивне здоров’я підлітків та молоді” (Лещук, 2012).

Проблеми репродуктивного здоров’я підлітків групи ризику, їх першочергові потреби, а також підходи, принципи, форми, методи, які слід використовувати у роботі з підлітками групи ризику щодо проблеми репродуктивного здоров’я, розглядає Т. Журавель у навчально-методичному посібнику та додатку до тренінгів “Подростки груп риска к инфицированию ВИЧ”. Цей матеріал допомагає учасникам профілактичних заходів ознайомитися зі специфічними характеристиками підлітків групи ризику в Україні та роботі з ними (Журавель, 2012).

Мета статті – розкрити теоретичні та практичні аспекти збереження репродуктивного здоров’я підлітків та формування відповідального батьківства як складової статевого виховання.

Завдання дослідження: а) окреслити сутність понять “репродуктивне здоров’я”, “репродуктивна поведінка”, “репродуктивна установка” підлітків та чинники погіршення репродуктивного потенціалу учнівської молоді; б) виділити основні групи підвищеного ризику настання вагітності в підлітковому віці; в) зазначити роль батьків, закладів освіти, громадських організацій у статевому вихованні та формуванні репродуктивної поведінки дітей та підлітків у процесі дорослішання; г) визначити засоби профілактики репродуктивного здоров’я підлітків та формування усвідомленого батьківства.

За визначенням ВООЗ, *репродуктивне здоров'я* – це стан повного фізичного, психологічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність захворювань у всьому, що стосується репродуктивної системи, її функцій і процесів у ній. За цим визначенням, репродуктивне здоров'я тісно пов'язане із загальним станом здоров'я людини.

У багатьох людей поняття “репродуктивне здоров'я” асоціюється як наявність фізіологічних та фізичних умов для відтворення здорового потомства. Але насправді репродуктивне здоров'я складається з таких компонентів, як сексуальне здоров'я, планування сім'ї, безпечне материнство і батьківство.

Охорона репродуктивного здоров'я – це система заходів, спрямована на появу здорових нащадків і планування сім'ї; захист від хвороб, що передаються статевим шляхом, і лікування захворювань репродуктивної системи; запобігання дитячій і материнській смертності.

Національна система охорони репродуктивного здоров'я забезпечує контроль за станом здоров'я майбутніх матерів та батьків в різні вікові періоди дітей та підлітків (на різних етапах розвитку й функціонування організму), базуючись на стратегії ВООЗ для країн Європейського регіону з цих питань. Основні принципи стратегії є: зміцнення здоров'я жінок і чоловіків, зокрема й репродуктивного, шляхом організації первинної якісної медико-санітарної допомоги, включаючи служби охорони репродуктивного здоров'я (центри та інформаційні служби з питань планування сім'ї), розробка освітньої політики і програм забезпечення умов безпечного материнства, відповідального батьківства (Лещук, 2014: 73-74).

Репродуктивне здоров'я містить у собі такі складові: безпечну вагітність та пологи, період пологів і після них; лікування безплідності; лікування захворювань репродуктивної сфери; безпечне й ефективне запобігання незапланованої вагітності; можливість доступу й вибір безпечних для здоров'я методів і засобів контрацепції; лікування інфекцій, що передаються статевим шляхом (Зимівець, 2004: 103).

Серед факторів негативного впливу на репродуктивне здоров'я майбутніх батьків слід зазначити мікро- та мезофактори: а) екологічні, соціальні, економічні, небезпечні й шкідливі виробництва тощо; б) стрес, порушення режиму сну і харчування, хронічні захворювання (в тому числі ВІЛ та ІПСШ), аборт, шкідливі звички (куріння, вживання алкоголю, наркотиків, безладні статеві стосунки тощо) (Лещук, 2014: 74).

Особливо катастрофічна ситуація склалася через аборти та підліткову вагітність, які становлять загрозу майбутньому материнству (батьківству), репродуктивному здоров'ю.

У зв'язку з цим програми статевого виховання, статевої просвіти обов'язково мають інформувати підлітків про існування певних ризиків, пов'язаних з абортom і його можливими наслідками.

Виділяють три основні групи підвищеного ризику настання вагітності в підлітковому віці: 1) дівчата, які починають статеве життя як частину сексуального експериментування з приятелем-ровесником

раніше, ніж будуть поінформовані про можливі наслідки і зможуть їх уникнути; 2) пасивні й недосвідчені дівчата, які не вміють встояти перед настирливим партнером, який зазвичай значно старшим за них; 3) дівчата з емоційними проблемами, які страждають від браку тепла й розуміння в батьківській сім'ї і для яких статеве життя стає засобом досягнення емоційного комфорту (Зимівець, 2004: 103; Лещук, 2014: 85).

Шкідливість раннього статевого життя також призводить до дефектів чоловічої психології. Насамперед, ідеться про безвідповідальність або небажання передбачити чи враховувати наслідки своїх вчинків, поведінки, безпеки венеричних хвороб. В основі безвідповідальності у сфері статевих відносин лежить нерозвиненість особистості чоловіка або ж його зневага до жінки, що нерідко поєднується зі споживацтвом (Мороз, 2012: 6).

У зв'язку з цим В. Мороз виділяє п'ять правил безпечної поведінки: 1) навчитися говорити “ні” (собі та іншим); 2) не піддаватися впливу оточення; 3) завжди пам'ятати про своє здоров'я; 4) запитай себе, чи впевнений ти, що готовий до таких стосунків; 5) запитай себе, чи розумієш ти всю відповідальність такого кроку (Мороз, 2012: 9).

Отже, ранній початок статевого життя, підліткова вагітність, охорона репродуктивного здоров'я молоді пов'язані з питанням відповідального батьківства.

Відповідальне батьківство – це, насамперед, збалансованість різних сторін виховання, позитивне ставлення до батьківства та якісне виконання батьківських функцій; високий рівень розвитку духовності та моральності, соціального інтелекту; пізнання батьками самих себе, своїх психологічних особливостей; усвідомлення результатів своїх дій тощо.

Загальні питання статевої культури й початку статевого життя підлітків в Україні неможливо без розгляду проблеми репродуктивного здоров'я підлітків груп ризику.

За результатами проведених в Україні досліджень у рамках міжнародного проекту ВІЗ “Health Behavior in School-Aged Children Study” (HBSC) – “Здоров'я й поведінка учнівський молоді” (усього було опитано 6 535 респондентів – учнів 6-х, 8-х, 10-х класів і першокласників ПТУ й ЗВО, які навчаються в 335 навчальних закладах, що перебувають в 227 населених пунктах (124 містах і 103 селах) України) з метою підтримки в закладах освіти України освітнього напрямку формування здорового способу життя через збір і аналіз інформації щодо здоров'я й поведінкових орієнтацій у середовищі учнівський молоді було виявлено: а) за останні три-чотири роки в Україні вік початку статевого життя серед підлітків зменшився з 15 до 14 років; б) у віці 15-16 років мали досвід сексуальних відносин більше 20 % українських десятикласників, 30 % першокласників ЗВО, майже 45 % першокласників ПТУ; в) серед тих, хто мав власний досвід сексуальних відносин, було більше хлопчиків, ніж дівчинок: серед хлопчиків-восьмикласників – 20 %, серед дівчат-восьмикласниць – 3 %; десятикласники відповідно 31 % і 13 %; першокласників ЗВО – 43 % і 20 %; ПТУ – 52 % і 36 %; г) під час останнього статевого контакту не користувалися

презервативом більше 25 % 14-літніх підлітків і 20 % – 15-16 літніх тощо (Журавель, 2012: 78-79).

Наведені дані стосуються загальної популяції підлітків. Нижче наводяться дані про сексуальну поведінку підлітків груп ризику: а) середній вік початку статевого життя становить 13 років; б) 74 % опитаних дітей цієї категорії мали досвід статевого життя і є сексуально активними; в) підлітки, що живуть або працюють на вулиці, практикують переважно незахищений секс; г) 28 % підлітків, що живуть або працюють на вулиці, залучені в комерційний секс і тощо.

Як наслідок, виникають ризики вагітності й пологів у підлітків, зокрема груп ризику.

У ситуації незапланованої вагітності в підлітків, зокрема підлітків групи ризику можливі три варіанти розвитку подій: мимовільне переривання вагітності (“викидень”, що за різними дослідженнями зустрічається в дівчат-підлітків в 10-25 % випадків); штучне переривання вагітності – аборт (часто це позалікарняні й кримінальні аборти); народження дитини (Журавель, 2012: 83).

Таким чином, здійснюючи охорону здоров'я та проводячи профілактику репродуктивного здоров'я підлітків, обов'язково слід доводити до їх відома медичні, психологічні та економічні наслідки абортів.

Медичні наслідки: ризик високого рівня смертності й захворюваності в результаті небезпечних абортів для жінок усіх вікових груп, але особливо – для підлітків через невідповідні стандартам умови проведення абортів і найчастіше пізні звернення за медичною допомогою.

Найпоширеніші медичні наслідки, що наступають під час абортів або після нього, – це фізичні травми, які можуть варіюватися від невеликих вагінальних і цервікальних ушкоджень (найчастіше ушкоджень шийки матки й піхви), до великих перфорацій матки або кишечника, що ушкоджують не тільки репродуктивні органи але й сечовидільну та гастроінтестинальну систему органів.

Відстрочені в часі медичні наслідки: ускладнення, що проявляються через місяць або більше після абортів. Багато із цих ускладнень є винятково серйозним і довичним тягарем: хронічна інфекція органів малого тазу; вторинна безплідність; спонтанні аборти в майбутньому; підвищена ймовірність позаматкової вагітності; підвищена ймовірність передчасних пологів у майбутньому. Науковці стверджують, що жінки, які роблять один або більше абортів, ризикують у майбутньому мати передчасні пологи, а для деяких жінок це може стати серйозною психологічною проблемою (Лещук, 2014: 83).

Психологічні наслідки: депресія й відстрочені в часі психологічні проблеми.

Соціально-економічні наслідки є результатом дій самої дівчини або її родини (батьків, опікуна або інших осіб). Дівчата, що пройшли через аборт, можуть бути змушені залишити школу, на собі випробувати несправне відношення оточуючих, насамперед дорослих. (Хоча слід

зазначити, що в середовищі підлітків групи ризику аборти часто є нормальним явищем і ніяк не позначаються на стосунках з підлітками до дівчини. Багато ПГР регулярно вдаються до небезпечних абортів як до основного методу регулювання народжуваності (наприклад, дівчата, які залучені в комерційний секс)) (Журавель, 2012: 86).

Отже, з позицій сьогодення важливим є спрямування роботи на: об'єднання зусиль педагогів, батьків, громадських організацій для розв'язання завдань збереження репродуктивного здоров'я підлітків через відповідне організоване статеве виховання; дотримання норм шлюбно-сімейних стосунків, формування в молоді орієнтації на шлюб, сім'ю та відповідальне батьківство; використання у виховній практиці сучасних форм роботи щодо статевого виховання.

Завдяки Інтернету й соціальним мережам діти сьогодні мають необмежений доступ до інформації, при цьому вони беззахисні перед неконтрольованим інформаційним потоком небажаної інформації, в тому числі й сексуального змісту.

Як відомо, взаємини батьків між собою, з дитиною та іншими задають модель, яку згодом відтворюватиме в своїй поведінці дитина. Манера спілкування і спосіб життя, цінності й переконання батьків мають першорядне значення для засвоєння дитиною норм поведінки. Якщо батьки або інші близькі дорослі ігнорують природний інтерес підлітків до питань, пов'язаних зі сексуальними стосунками, останні ризикують сформувати своє бачення таких взаємин під впливом відомостей, що надходять ззовні, найчастіше недостовірних. Адже ці погляди визначають установки і навички поведінки, яким належить стати "подушкою безпеки" на шляху до дорослого життя.

Опитування, проведене БФ «Здоров'я жінки і планування сім'ї», засвідчило, що хоча більшість батьків усвідомлюють важливість статевого виховання і свою провідну роль у цьому процесі, реально спілкуються з дітьми на ці теми не більше половини опитаних, ще менше роблять це цілеспрямовано і послідовно на кожному етапі дорослішання своєї дитини. Водночас більшість батьків, які брали участь в опитуванні, зізналися, що при цьому часто відчувають труднощі або психологічний дискомфорт (Скобун, 2013: 3).

Як показує практика, з одного боку, не всі батьки можуть говорити з дітьми на делікатні теми, з іншого боку – не всі підлітки хочуть обговорювати з батьками те, що відбувається з ними в перехідному віці, особливо ті нові переживання і відносини, які вони для себе відкривають. Пояснюючи труднощі, які виникають між батьками та підлітками, І. Кон попереджає про створення напруженого емоційного поля, яке виникає при обговоренні інтимних питань, в якому некомфортно почуватися і батьки, і діти. Тому в справі статевої освіти бажаним джерелом інформації виявляється сторонній фахівець, вчитель, соціальний педагог, лікар (Скобун, 2013: 4).

У цьому питанні дуже важлива підтримка з боку батьків для організації в школі успішної та дієвої профілактичної освіти (як

обов'язкових уроків, так і факультативних занять). Тільки спільні зусилля батьків і вчителів допоможуть дітям і підліткам сформувати модель відповідальної статевої поведінки. А відповідна і своєчасно надана інформація про статевий розвиток і сексуальні взаємини допоможе їм створити здорові, гармонійні і щасливі стосунки в подальшому житті (Скобун, 2013: 8).

Спостереження за розвитком дитини від самого народження і особливо в період статевого дозрівання дозволить своєчасно виявити можливі порушення і звернутися до фахівця. Батькам хлопчиків необхідно звернути особливу увагу на розвиток статевих органів у ранньому дитинстві, щоби вчасно розпізнати патологію і звернутися до лікаря: крипторхізм – не опущення одного або обох яєчок у мошонку; фімоз – звуження крайньої плоті. Батькам дівчаток необхідно звернутися до педіатра або дитячого гінеколога, якщо: порушення менструальної функції (раніше (9-10 років), або пізніше (15-16 років), тривалість надто коротка (1-2 дні) або занадто довга (7 і більше днів), супроводжується сильним болем внизу живота, блідість, слабкість, різке збільшення або зниження ваги (Скобун, 2013: 15).

Базова інформація про інфекції, що передаються статевим шляхом, ознаки, симптоми, через які слід обов'язково звернутися за діагностикою й консультацією лікаря: як пройти діагностику, швидкі тести, як можна пройти лікування ІПСП. Особливо необхідно попереджати підлітків про небезпеку самолікування, оскільки це може перевести інфекцію в "приховану" форму, коли зникнуть лише зовнішні симптоми хвороби, й вона перейде в хронічну форму, яка із труднощами діагностується й лікується. Ознайомлення підлітків з найпоширенішими ІПСП та способи їх передачі (статева, через поцілунки, через кров при ін'єкціях, побутовий) (Савенко, 2014: 16).

Корисним у роботі з молоддю є програма спецкурсу "Збереження репродуктивного здоров'я"; тренінгові заняття з формування сексуального здоров'я молоді, що представлені в матеріалах для проведення освітньо-профілактичної роботи "Сексуальне здоров'я молоді, профілактика ВІЛ/СНІД та інфекцій, що передаються статевим шляхом" (Шендеровський, Ткач, 2005); розроблені фахівцями тренінгові заняття "Партнерське спілкування між статями", "Ризиківана сексуальна поведінка молоді", "Інфекції, що передаються статевим шляхом"; новий модуль тренінгу "Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади" (Оржеховська, 2008; Лещук, 2014).

Висновки: зменшення народжуваності, проблеми репродуктивного здоров'я та усвідомленого батьківства підлітків можуть мати негативні наслідки для сталого розвитку нашої країни. Для забезпечення довгострокових інтересів суспільства і держави необхідно закладати підвалини ефективної демографічної політики, на основі статевого виховання, статевого просвітництва, формування культури репродуктивного потенціалу молоді та державної підтримки традиційно міцної української сім'ї.

Програма охорони репродуктивного здоров'я має включати не лише медичний, але й філософський, соціальний та соціально-педагогічний аспекти проблеми репродуктивного здоров'я та усвідомленого батьківства підлітків.

У нашому дослідженні подається сучасна теоретична концепція, яка розкриває зміст поняття “здоров'я”, “репродуктивне здоров'я”, “відповідальне батьківство”, “статеве виховання”, а також інформація про практичний зарубіжний та національний досвід реалізації програм, проєктів, спрямованих на збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я.

Оскільки більшість соціальних інститутів (сім'я, заклади освіти тощо) неспроможні повноцінно виконувати свої соціальні функції, тому пріоритетними напрямками загальнодержавної національної політики має стати формування статевої культури особистості.

Література

1. Безпалько О. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини : Методичні матеріали для тренера / авт.-упор. : О. Безпалько, Т. Лях, В. Молочний, Т. Цюман; під заг. ред. Г. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 107 с.
2. Зімівець І. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади: Метод. Матеріали до тренінгу / Авт.-упоряд. Н. Зімівець; За заг. ред. Г. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2004. – 205 с.
3. Журавель Т. Подростки груп ризику к інфіцированню ВІС : Книга для учасника : учебно-методическое пособие / [Е. Аноприенко, Т. Журавель, Ж. Пархоменко] / Под. общ. ред. Т. Журавель. – К. : ПЦ “Фолиант”, 2012. – 228 с.
4. Лещук Н. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді : навч. посіб. / Н. Лещук, Ж. Савич, О. Голоцван, Я. Сивохоп. – К., 2014. – 136 с.
5. Мороз В. Збереження репродуктивного здоров'я підлітків / В. Мороз, упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко, Н. Чернякова. – К. Шк. Свйт. 2012. – 120 с.
6. Оржеховська В. Збереження репродуктивного потенціалу учнівської молоді: Практико-зорієнтований посібник. / В. Оржеховська, Л. Габора, В. Кириченко. – 2008 – 242 с.
7. Оржеховська В. Збереження репродуктивного здоров'я старшокласників: Навч.-метод. посіб. / Уклад. В. Оржеховська, Я. Мудрий. – Чернівці: Рута, 2008. – 84 с.
8. Савенко О. Что надо знать об инфекциях, передающихся половым путем. Международный Альянс по ВІС/СПІД в Украине, 2014 – 51 с.
9. Скобун І. Відверта розмова про статеве виховання та репродуктивне здоров'я. / Укладачі І. Скобун, Т. Епоян Благодійний фонд “Здоров'я жінки і планування сім'ї” спільно з проєктом “Територія TEENS”, 2013 – 56 с.
10. Шендеровський К. Сексуальне здоров'я молоді, профілактика ВІЛ/СНІД та інфекції, що передаються статевим шляхом / За заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. – К.: КМЦСССДМ, 2005. – 74 с.

References

1. Bezpalko, O. (2003) Usvidomlene batkivstvo yak umova povnotsinnoho rozvytku dytyny : Methodychni materialy dlia trenera [Conscious paternity as a condition for full child development: Methodical materials for the trainer] / avt.-upor. : O. V. Bezpalko, T. L. Liakh, V. V. Molochnyi, T. P. Tsiuman; pid zah. red. H. M. Laktionovoi. – K. : Nauk. svit, 2003. – 107 s. [in Ukrainian].

2.Zymivets, N. (2004) Zberezhennia ta zmitsnennia reproduktyvnoho zdorovia pidlitkiv ta molodi: potentsial hromady: Metod. Materialy do treninhu [Preserving and strengthening the reproductive health of adolescents and young people: community potential: Method. Materials for the training] / Avt.-uporiad. N. V. Zymivets; Za zah. red. H. M. Laktionovoi. – K.: Nauk. svit, 2004. – 205 s. [in Ukrainian].

3.Zhuravel, T. (2012) Podrostky hrupp ryska k ynfytsyrovanyiu VYCh [Adolescents at risk for HIV infection: A book for a participant]: Knyha dlia uchastnyka : uchebno-metodycheskoe posobyie / [Anopryenko E. V., Zhuravel T. V., Parkhomenko Zh. V.] / Pod. obshch. red. T. V. Zhuravel. – K. : PTs "Folyant", 2012. – 228 s. [in Russian]

4.Leshchuk, N. (2014) Stateve vykhovannia i reproduktyvne zdorovia pidlitkiv ta mo-lodi [Sexual education and reproductive health of adolescents and children.]: navch. posib. / N. O. Leshchuk, Zh. V. Savych, O. A. Holotsvan, Ya. M. Syvokhop. – K., 2014. – 136 s. [in Ukrainian].

5.Moroz, V. (2012) Zberezhennia reproduktyvnoho zdorovia pidlitkiv [Preserving reproductive health of adolescents]/ V. Moroz, uporiad.: L. Shelestova, N. Chyrenko, N. Cherniakova. – K. Shk. Svyt. 2012. – 120 s. [in Ukrainian].

6.Orzhekhovska, V. (2008) Zberezhennia reproduktyvnoho potentsialu uchnivskoi molodi: [Preservation of Reproductive Potential of Student Youth] Praktyko-zorientovanyi posibnyk. / V. M. Orzhekhovska, L. I. Habora, V. I. Kyrychenko. – 2008 – 242 s. [in Ukrainian].

7.Orzhekhovska, V. (2008) Zberezhennia reproduktyvnoho zdorovia starshoklasnykiv [Preservation of reproductive health of senior pupils]: Navch.-metod. posib. / Uklad. V. M. Orzhekhovska, Ya. S. Mudryi. – Chernivtsi: Ruta, 2008. – 84 s. [in Ukrainian].

8.Savenko, O. (2014) Chto nado znat ob ynfektsiyakh, peredaiushchykhsia polovym putem [What you need to know about sexually transmitted infections]. Mezhdunarodnyi Alians po VYCh/SPYD v Ukraine, 2014 – 51 s. [in Russian]

9.Skobun, I. (2013) Vidverta rozmova pro stateve vykhovannia ta reproduktyvne zdorovia. [Frank conversation about sexual education and reproductive health] / Ukladachi, T. Epoian Blahodiinyi fond «Zdorovia zhinky i planuvannia simi» spilno z proektom «Terytorii TEENS», 2013 – 56 s. [in Ukrainian].

10. Shenderovsky, K. (2005) Seksualne zdorovia molodi, profilaktyka VIL/SNID ta infektsii, shcho peredaiutsia statevym shliakhom [Sexual health of youth, prevention of HIV / AIDS and sexually transmitted infections]/ Za zah. red. K. S. Shenderovskoho, I. Ya. Tkach. – K.: KMTsSSSDM, 2005. – 74 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті показано, що важливою проблемою України є збереження репродуктивного потенціалу і народження здорового пркрління. За даними ВООЗ, сьогодні Україна займає одне з останніх місць серед країн Європоузу за показниками природного приросту населення. Така ситуація зумовлена особливостями репродуктивної поведінки та репродуктивної мотивації населення, яка залежить від його економічного та соціально-психологічного стану.

Підкреслюється, що проблема материнства та батьківства в останній час набуває дедалі більш дисциплінарного характеру, стаючи важливим предметом дослідження не тільки в науках, що традиційно мають до неї безпосереднє відношення (медицина, фізіологія, біологія поведінки), але і в гуманітарних, таких, як історія, культурологія, соціологія, психологія, соціальна робота.

Репродуктивне здоров'я складається з декількох компонентів: сексуальне здоров'я, планування сім'ї, безпечне материнство і батьківство.

Автором зазначається, що на репродуктивне здоров'я впливає багато мікро- та мезофакторів: 1) екологічні, соціальні, економічні, небезпечні й шкідливі виробництва тощо; 2) стрес, порушення режиму сну і харчування, часті та хронічні захворювання (в тому числі ВІЛ та ІПСШ), аборт, шкідливі звички такі, як куріння, вживання алкоголю, наркотиків, безладні статеві стосунки, азартні та комп'ютерні ігри тощо.

Репродуктивне здоров'я містить у собі такі складові: безпечну вагітність та пологи, період пологів і після них; лікування безплідності; лікування захворювань репродуктивної сфери; безпечне та ефективно запобігання незапланованої вагітності; можливість доступу й вибір безпечних для здоров'я методів і засобів контрацепції; лікування інфекцій, що передаються статевим шляхом.

Охорона репродуктивного здоров'я – це система заходів, спрямована на появу здорового потомства і планування сім'ї; захист від хвороб, що передаються статевим шляхом, і лікування захворювань репродуктивної системи; запобігання дитячій і материнській смертності.

З огляду на це, відповідальне батьківство та репродуктивне здоров'я як складові статевого виховання, формування культури статевих відносин є одним з головних завдань для суспільства.

Ключові слова: відповідальне батьківство, репродуктивне здоров'я, статеве виховання

УДК 374.7

DOI DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-56-65

Adults educational system of the Hungary and Denmark

Система освіти дорослих Угорщини і Данії

Oros Ildiko,

doctor of philosophy, rector

<https://orcid.org/0000-0001-7300-9362>

ildiko@kmf.uz.ua

Орос Ільдико,

доктор філософії, ректор

Ferenc Rakocchi II

Transcarpathian Hungarian Institute

✉ 6 Koshuta Square, Berehove,

Transcarpathian region, 90202

Закарпатський угорський

інститут імені Ференца Ракоці II

✉ площа Кошута, 6, Берегово,

Закарпатська обл., 90202

Original manuscript received September 17, 2018

Revised manuscript accepted November 02, 2018

ABSTRACT

The purpose of the work is to characterize the organization of adult education in Hungary and Denmark.

It has been found that in Hungary adult education is being conducted to ensure literacy in accordance with market requirements and economic development of the country. The Hungarian Association for Adult Learning has been set up in Hungary, which plays an important role in professional supervision and job satisfaction, as well as in the development of vocational training legislation. The country is characterized by decentralization of education management of unoccupied citizens. On the basis of the concept: the state system of vocational training, retraining and retraining of the unemployed population; the concept of adult education in the EU countries programs for the adult population. Higher education in Hungary is represented by more than 20 educational institutions: universities and institutes (colleges).

Denmark's adult education system is an extensive network of private, community, municipal and state organizations and institutions offering a wide range of informal and formal, professional and non-professional education programs that are governed by relevant legislation. The Danish adult education task is to support world trends that promote the nation's prosperity: the development of innovative processes and the improvement of the quality of education; increasing the flexibility and responsibility of schools to adult students. The adult education in Denmark, funded by the state, can be divided into three components: liberal (Free) adult education (popular higher schools, home economics schools, evening schools, day schools); general education of adults (adult education centers, language centers, evening high schools of secondary education); professionally oriented education and adult education (labor training center, production schools, vocational schools, social and medical schools, etc.). A system of grants (scholarships) was created to support gifted students. Some universities and other institutions of higher education provide their own scholarships. Much attention in the country is paid to the education of adults, which is carried out in the form of general secondary schools courses, vocational training courses. The state's care of providing all kinds of services in the education system of the adult population contributes to Denmark's high achievements in economic development. Higher education

establishments of this country give an opportunity to get not only education but also knowledge that will be useful not only for the graduate but also for the whole country.

Key words: *adult education, Hungary, Denmark, Association of adult education enterprises, non-formal education, formal education, vocational education, non-vocational education.*

Вступ. Освіта дорослих – це природний спосіб задовольнити потреби в підвищенні рівня кваліфікації або й навіть зміні професії. Важливість освіти дорослих підкреслюється у виробленні політичних рішень, наприклад, у європейській стратегії економічного розвитку, що прийнята у 2010 році на 10 років Європа – 2020 (European Commission) (Килпи-Йаконен, Воно де Вильена, Шюрер, Блоссфельд, 2016: 147-148].

Актуальність з'ясування питання освіти дорослих у розвинених країнах світу зумовлена тим, що аналіз цього питання необхідний для висвітлення наступності між теорією освіти дорослих і практикою, щоб виявити тенденції, уникнути недоліків у плануванні майбутнього (Тесля, 2016: 56).

Метою роботи є схарактеризувати організацію освіти дорослих в Угорщині та Данії.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи та методики дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу, який дозволив виявити тенденції розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах.

Результати та дискусії. Основу системи освіти дорослих Угорщини, за ствердженням Л. Лук'янової, було закладено після другої світової війни за ініціативи уряду, завданням якої було забезпечення грамотності відповідно до вимог ринку, розвитку економіки країни. Особливістю підготовки дорослого населення Угорщини є те, що близько 25% кваліфікацій (понад 1000) можуть здобувати на основі шкільної підготовки (домінують загальноосвітні предмети), але більшість професій можуть бути отримані на підготовчих курсах позашкільної системи (освіта дорослих поза межами шкільної освіти охоплює знання спеціального характеру, професійні знання) (Лук'янова, 2017: 92, 95).

Угорський учений Ш. Борш так характеризує позашкільну освіту дорослих: а) коло знань, що викладаються, визначається з урахуванням бажань та інтересів тих, кого навчають; наявні конкретні, структуровані навчальні програми і план; б) домінуючими дидактичними формами є лекції, бесіди і дискусія; в) найбільш характерним методом передачі знань є наочна вербальність; г) обробка знань відбувається в колективній формі; д) контроль засвоєння знань опосередкований, евентуальний (спорадичний) чи взагалі відсутній (Цит по Сисоєва, Кристопчук, 2012: 199).

Освіта дорослих знаходиться в юрисдикції Міністра освіти і національної ради освіти дорослих. В Угорщині видано Закон “Про освіту дорослих Угорщини” (2001 р.; 2013 р.), який регулює надання відповідних освітніх послуг, за умови неврегулювання питань цим законом, що стосуються освіти дорослих, керуються Законом “Про суспільну освіту” (1993 р.), Законом “Про працевлаштування” (1991 р.), Законом “Про професійну освіту” (2011 р.), Законом “Про вищу освіту” (2011 р.) з поправками 2017 р., Законом “Про підтримку і розвиток професійної підготовки”.

Закон “Про освіту дорослих” врегульовує такі питання: порядок і вимоги до продовження освіти дорослих; процедурні правила для реєстрації, управління, контролю та ліцензування закладів, що забезпечують сферу освіти дорослих; систему відстеження професійного зростання; навчання, спрямоване на набуття цифрової грамотності; правила нормативної підтримки освіти дорослих; тривалість, управління, реєстрацію, оплату освітніх послуг; освітні програми і консалтингову діяльність експертів у галузі навчання дорослих; система забезпечення якості освіти дорослих; джерела фінансування освіти дорослих (Лук’янова, 2017: 91, 92).

В Угорщині створено Асоціацію підприємств підготовки дорослих, яка відіграє важливу роль у професійному нагляді та гарантії виконання вимог, а також у розвитку законодавства професійної підготовки (Лук’янова, 2017: 95). Для країни характерна децентралізація управління освітою незайнятих громадян.

На основі концепції державної системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення; концепції освіти дорослих у країнах ЄС здійснюються програми для дорослого населення; на основі шкільної підготовки (в громадських освітніх інституціях – у закладах вищої освіти, у середніх школах, профшколах, вечірніх чи-то заочних школах); на основі курсів позашкільної системи – в університетах та регіональних центрах розвитку людських ресурсів (програми профпідготовки, інформаційні та центри тестування); на робочому місці (внутрішня підготовка – на робочому місці та зовнішня підготовка – на ринку підготовки) (Лук’янова, 2017: 94).

У 2016 році в Угорщині було створено 138,6 тисяч робочих місць. При цьому 89,8 тисяч робочих місць на початок 2017 року залишилися вакантними. На сьогодні існує зростання нестачі різних фахівців, тому держава зробила можливим для кожного громадянина Угорщини отримати як першу, так і другу професію на безоплатній та платній основі.

Багато молодих угорців після закінчення закладу вищої освіти, особливо в північних і східних регіонах, не змогли працевлаштуватися. З внесенням змін до закону про професійну освіту у 2015 році уряд зробив можливим для всіх угорських громадян отримати першу і другу професію платно або безкоштовно.

Безкоштовне навчання проводиться в Будапешті, Кечкемете, Печ, Кунсентміклош. В інших адміністративних центрах наявне лише платне

навчання. Безкоштовне навчання проводиться при підготовці таких робітничих спеціальностей: електрик, слюсар холодильних установок і кондиціонерів, столяр. Термін навчання на денному відділенні – до 2 років. Основна вимога для прийняття на курс – закінчена середня освіта. На безкоштовне навчання можуть претендувати громадяни країни від 16 до 65 років (Получение второй профессии в Венгрии, 2018: 1-2).

Платне навчання проводиться практично в кожному адміністративному центрі країни (див табл. 1)

Таблиця 1

Оплата за навчання дорослого населення Угорщини

Назва кваліфікації	Вимоги до абітурієнта	Термін навчання (міс., рік, години)	Вартість навчання	Вартість семестрових екзаменів	Вартість випускних іспитів
Водій вантажного автотранспорту	---	2 місяці	39 000 форинтів	4 000 форинтів за навчальні матеріали	---
Слюсар шиномонтажних робіт	---	6 місяців	158 000 форинтів	---	---
Зварювальник	---	4 місяці	240 000 форинтів	---	67 000 форинтів
Кухар	---	1 рік (У денний і вечірній час)	252 000 форинтів	---	59 форинтів
Технік з безпеки праці	Освітній рівень бакалавр	12 місяців	160 000 форинтів	---	50 000 форинтів
Оператор інформаційних систем	Бакалавр	80 годин	499 000 форинтів	---	---
Зубний технік	Бакалавр	16 місяців	575 000 форинтів	85 000 форинтів	---
Психолог по догляду за дітьми	---	6 місяців (у вечірній час)	138 000 форинтів	6 000 форинтів	14 000 форинтів
Фінансовий фахівець з управління податками і зборами	Бакалавр	12 місяців (вечірній час)	162 000 форинтів	59 000 форинтів	45 000 форинтів

Таблиця складена на основі джерела: (Получение второй профессии в Венгрии, 2018: 1-2).

Вважається, що ціни для навчання дорослих в Угорщині – одні із найдоступніших у світі. Фінансування освіти дорослого населення здійснюють центральний уряд, фонди Європейського Союзу, роботодавці, фонд робочого ринку. Для підтримки безробітних, інвалідів, які беруть участь у підготовці, уряд виділяє також кошти; є і спеціальні стипендії, які одержують дорослі студенти, які здійснюють підготовку для виконання завдань підвищеної складності (Лук'янова, 2017: 92-93).

Вища освіта в Угорщині представлена більш, ніж 20 навчальними закладами: університетами та інститутами (коледжами). Навчання здійснюється угорською, англійською, німецькою та французькою мовами. Студенти можуть отримати ступінь бакалавра, магістра, доктора філософії. Бакалаврат триває 3-4 роки, магістратура – 1 або 2 роки. Своє навчання в університетах може продовжити й доросле населення країни або здійснити підготовку до роботи з дорослими учнями (Навчальні програми провідних ВНЗ Угорщини, 2018). Зокрема, в Печському університеті пропонується бакалаврська трирічна програма англійською мовою “Управління персоналом”. Навчання поділено на 6 семестрів; тижневе навантаження складається з 18 семінарських і 18 лекційних занять. Програма становить 180 кредитів ECTS. Ця програма має спеціалізацію “Андрогогіка”. Структура програми наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Структура програми “Управління персоналом”, спеціалізація “Андрогогіка”

Програма навчання за спеціалізацією “Андрогогіка”	
Модуль	Теми
Культурологія та дослідження ЄС	Історія культури; філософські та етичні питання; інтеграція в ЄС; спільний ринок з ЄС
Психологія	Психологічні аспекти переконання та впливу; робота; управління та організаційна психологія
Комунікації	Теоретичні та практичні методи особистісного переконання у сфері засобів масової інформації; онлайн та офлайн комунікації; інформаційні технології
Навчання та розвиток людських ресурсів	Основи педагогічних методів навчання дорослих, що використовується в дистанційному навчанні; тренінги та коучинг
Соціологія	Методологічні навички для проведення наукових та маркетингових досліджень
Економіка	Основи економіки та фінансів; маркетингові дослідження; економічне управління неприбутковими організаціями, основи менеджменту

Управління персоналом	Рекрутинг та відбір кандидатів; бенчмаркінг; кар'єрне планування; профорієнтації; методи управління персоналом; HR та IT контролінг
Англійська мова	Модель дистанційного навчання; підготовчий курс до отримання міжнародного мовного сертифікату

Джерело: (Навчальні програми провідних ВНЗ Угорщини, 2018)

Навчаючись за цією програмою, студенти одержують спеціалізовані знання з фаху. Так, опановуючи модуль “Навчання та розвиток людських ресурсів”, майбутні вчителі дорослих оволодівають основами педагогічних методів навчання дорослих, що використовуються в дистанційному навчанні. У процесі вивчення модуля “Управління персоналом” студенти оволодівають методами управління персоналом, що також знадобиться їм у майбутній педагогічній діяльності з дорослими учнями. Вивчаючи англійську мову, студенти здобувають можливість поглибити свої знання і підготуватися до отримання міжнародного мовного сертифікату. Знання інших модулів також необхідні для майбутньої професії студентів які набувають спеціалізацію “Андрагогіка”. Як зазначають С. Сисоева і Т. Кристопчук, майбутні вчителі дорослих у період навчання в університеті працюють “у маленьких семінарських групах, де розбирають різні ситуації, проводять ділові ігри, моделюють і вирішують проблеми, пишуть ділові звіти тощо, тобто на практиці застосовують одержані теоретичні знання” (Сисоева, Кристопчук, 2012: 147).

Отже, в Угорщині здійснюється освіта дорослого населення з метою забезпечення грамотності відповідно до вимог ринку та розвитку економіки країни.

Система освіти дорослих *Данії* становить розгалужену мережу приватних, громадських, муніципальних і державних організацій і закладів, що пропонують широкий спектр програм неформальної та формальної, професійної і непрофесійної освіти, які регулюються відповідним законодавством (Богачова, 2018: 3). Завдання в галузі освіти дорослих у Данії полягає в тому, щоб підтримувати такі тенденції у світі, які сприяють процвітанню нації: розвиток інноваційних процесів і підвищення якості навчання; гнучкість і відповідальність шкіл перед дорослими учнями (Процай, 2014: 41, 44).

Як формальна, так і неформальна освіта дорослих базується на різних законах, основні положення яких коротко сформульовані Л. Лук'яновою. Зокрема, закон про освіту робітників (1985 р.), мета якого полягала в наданні можливості малоосвіченим робітникам розвинути кваліфікації відповідно до технологічного прогресу; закон про освіту дорослих іммігрантів (1986 р.), який зобов'язував місцеві органи влади створювати умови для освіти іммігрантам з 18 років, в першу чергу – набуття знань з данської мови; закон про відкриту освіту (1989 р.), який пропонує професійну освіту на різних рівнях; закон про надання фінансової підтримки (1990 р.), що регулює надання однакових

можливостей отримання фінансової підтримки від місцевої влади (третина витрат оплачується учасниками, а решта – місцевою владою). Створення законів “Про виробничі школи” (1990 р.) та “Про народні денні вищі школи” (1990 р.) спрямоване на подолання безробіття. Були розроблені урядом і закони для матеріальної підтримки та заохочення дорослих до навчання: закон “Про допомогу для освіти дорослих” (1989 р.); закон “Про оплачувану відпустку державним і приватним службовцям для освіти” (1992 р.) для забезпечення оплачуваної відпустки з метою професійного навчання в робочий час (Лук’янова, 2017: 74-75).

Законодавство визначає розподіл відповідальності за заклади всіх рівнів (навчальні асоціації, вечірні та народні школи, коледжі, заочні відділення університетів) неформальної освіти між місцевими органами, графствами та центральним урядом. Данія має понад півтори сотні післясередніх закладів освіти неуніверситетського рівня (Процай, 2014: 42). Система додаткової освіти в Данії платна. Освіту дорослих у Данії, фінансовану державою, умовно можна поділити на 3 складові: ліберальна (Вільна) освіта дорослих (народні вищі школи, школи домашньої економіки, вечірні школи, денні народні школи); загальна освіта дорослих (центри освіти дорослих, мовні центри, вечірні школи вищого рівня середньої освіти); професійно орієнтована освіта і підготовка дорослих (центр з підготовки робочої сили, виробничі школи, професійні школи, соціальні і медичні школи та ін.).

Для підтримки обдарованих учнів створена система грантів (стипендій). Деякі університети та інші заклади вищої освіти надають свої власні стипендії (Процай, 2014: 45).

Значна увага в країні приділяється освіті дорослих, що здійснюється у формі загальноосвітніх курсів народних середніх шкіл, курсів професійного навчання (Логвиненко, 2014: 88).

Добре відомі в усьому світі спеціальні навчальні заклади – данські вищі народні школи, доступні для всіх громадян країни віком від 18 років (у деяких – від 16 років). Відмінною особливістю данських вищих народних шкіл є те, що учні, так само як і вчителі та директор навчального закладу, мешкають при школах. Курс навчання триває до 40 тижнів і не передбачає по закінченні проведення іспитів чи видачу атестатів. Такі народні школи почали створювати в середині XIX ст. у сільських районах, в основному для молодих фермерів. Однак у XX ст. безліч таких шкіл були відкриті в містах.

Завдяки данським народним школам та різним післясереднім закладам освіти (педагогічні коледжі, технічні чи інженерні школи, школи агрономії, комерції, менеджменту) молодь Данії виходить на ринок праці з професією, а не з довідкою, як зазначає Л. Процай, про закінчення “кількості класів” (Процай, 2014: 42).

Більша частина фінансування установ приватної освіти – державні бюджетні асигнування (приватні заклади вищої освіти в Данії заборонені).

Слід зазначити, що післяшкільна освіта Данії поділяється на вищу (академічна і неакадемічна) та продовжену. До академічного типу належать університети. Університетський сектор включає 5 класичних і 9 спеціалізованих університетів, а також 6 академій музики. До неакадемічного типу належать: вищі інститути (університетські програми в галузі професійної діяльності – архітектура, музика, економіка, інженерія тощо); неакадемічні заклади вищої освіти (підготовка за спеціальностями, що не відносяться до розгляду академічних – журналістика, педагогіка, соціологія).

Неакадемічна освіта (сектор коледжів) складається з понад 130 спеціалізованих закладів із тривалістю навчання 2-4 роки.

Викладачі закладів університетського рівня ведуть активну наукову роботу, беруть участь в обмінах і міжнародних проектах (Процай, 2014: 43).

Слід відмітити наукову співпрацю з університетами Німеччини і Великою Британією, завдяки чому науковці Данії створюють надвисокі технології і мають визнані в світі досягнення (Процай, 2014: 46).

Університети Данії фінансуються декількома каналами, зокрема за рахунок отримання грантів на поточні потреби. Існує національна система дослідницьких грантів, на яку університети можуть подавати заявки. Дослідження можуть фінансуватись через державно-громадсько-приватне партнерство. Є можливість отримати зовнішнє фінансування від Європейського Союзу, представників влади або бізнесу.

Для іноземних студентів є широкий спектр навчальних програм, викладання яких ведеться англійською мовою. Якість навчання у вищій освіті висока, що досягається добре продуманою методикою навчального процесу (Логвиненко, 2014: 88).

Висновки. З'ясовано, що в Угорщині здійснюється освіта дорослого населення з метою забезпечення грамотності відповідно до вимог ринку та розвитку економіки країни.

Піклування держави про надання всіляких послуг у системі освіти дорослого населення сприяє високим досягненням Данії в розвитку економіки. Ми погоджуємось із думкою дослідниці Л. Процай про те, що заклади вищої освіти цієї країни дають можливість отримати не просто освіту, а знання, які стануть у нагоді не лише випускнику, а і всій країні.

Література

1. Богачова В. Є. Ліберальна система освіти дорослих у Данії <http://intkonf.org/bogachova-v-e-liberalna-sistema-osviti-doroslih-u-daniyi/>

2. Килпи-Яконен Э., Воно де Вильена Д., Шюрег С., Блоссфельд Х-П. Образование взрослых в контексте жизненного пути: международное сравнение // Журнал социологии и социальной антропологии 2016. Том XIX. No 5 (88) http://journal.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonon%20et%20al_2016_5.pdf

3. Логвиненко, Т. О. Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі [Текст] / Т. О. Логвиненко. – Ужгород: Говерла // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2014. – Вип. 30. – С. 86–89.

4. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ: ТОВ "ДКС-

Центр”, 2017. –147с

5.Навчальні програми провідних ВНЗ Угорщини
<https://www.knteu.kiev.ua/file/MzE3OQ==/80018ead2d3ab8f281fb7531a219b1cf.PDF>

6.Получение второй профессии в Венгрии
<http://myhungary.net/country/1163-poluchenie-vtoroy-professii-v-vengrii.html>

7.Процай Л. П. Данія. Система освіти Данії / Л. П. Процай // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 8. – С. 39-48.

8.Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

9.Тесля Р.В.Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(25), 2016 –С. 56-58.

References

1.Bohachova V. YE. *Liberalna sistema osvity doroslykh u Daniyi* [Liberal Adult Education System in Denmark] <http://intkonf.org/bogachova-v-e-liberalna-sistema-osviti-doroslih-u-daniyi/>[in Ukrainian].

2.Kyry-Yakonon É., Vono de Vylena D., Shyurer S., Blossfeld KH-P. (2016) *Obrazovanye vzroslykh v kontekste zhyznennoho puty: mezhdunarodnoe sravnenye* [Education of adults in the context of life's journey: an international comparison], Zhurnal sotsyolohyy y sotsyalnoy antropolohyy. Tom XIX. No 5 (88) http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonon%20et%20al_2016_5.pdf [in Russian]

3.Lohvynenko, T. O. (2014) *Vyshcha osvita Daniyi, Norvehiyi, Shvetsiyi u suchasnomu yevropeyskomu vymiri* [Higher education in Denmark, Norway, Sweden in the modern European dimension] / T. O. Lohvynenko. Uzhhorod: Hoverla, Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho universytetu : Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota / hol. red. I.V. Kozubovska. Uzhhorod: Hoverla,. Vyp. 30. 86–89 [in Ukrainian].

4.Lukyanova L. (2017) *Zakonodavche zabezpechennya osvity doroslykh: zarubizhnyy dosvid* [Legislative provision of adult education: foreign experience]/ Larysa Lukyanova; Ukrayinska Asotsiatsiya osvity doroslykh. Kyviv: TOV «DKS-Tsentr»,147. [in Ukrainian].

5.Navchalni prohramy providnykh VNZ Uhorshchyny [Educational programs of the leading universities of Hungary]<https://www.knteu.kiev.ua/file/MzE3OQ==/80018ead2d3ab8f281fb7531a219b1cf.PDF>[in Ukrainian].

6.Polucheny vtoroy professyy v Venhryi [Getting a second profession in Hungary]<http://myhungary.net/country/1163-poluchenie-vtoroy-professii-v-vengrii.html>[in Russian]

7.Protsay L. P. (2014) *Daniya. Sistema osvity Daniyi* [Denmark. System of education of Denmark] / L. P. Protsay, Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. № 8. 39-48 [in Ukrainian].

8.Sysoyeva S.O., Krystopchuk T.YE. (2012) *Osvitni systemy krayin Yevropeyskoho Soyuzu: zahalna kharakterystyka : navchalnyy posibnyk* [Educational systems of the countries of the European Union: general characteristics]/ S.O. Sysoyeva, T.YE. Krystopchuk; Kyviv-skyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Rivne : Ovid, 352 [in Ukrainian].

9.Teslya R.V. (2016) *Osvita doroslykh Frantsiyi: istoriya, dosvid, perspektivy vprovadzhennya v ukrayinsku systemu osvity* [Education of adults of France: history, experience, prospects of introduction into the Ukrainian education system], Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(25), 56-58 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Метою роботи є схарактеризувати організацію освіти дорослих у Угорщині і Данії. З'ясовано, що в Угорщині здійснюється освіта дорослого населення з метою забезпечення грамотності відповідно до вимог ринку та розвитку економіки країни. В Угорщині створено Асоціацію підприємств підготовки дорослих, яка відіграє важливу роль у професійному нагляді та гарантії виконання вимог, а також у розвитку законодавства професійної підготовки. Для країни характерна децентралізація управління освітою незайнятих громадян. На основі концепції: державної системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення; концепції освіти дорослих у країнах ЄС здійснюються програми для дорослого населення. Вища освіта в Угорщині представлена більш, ніж 20 навчальними закладами: університетами та інститутами (коледжами).

Система освіти дорослих Данії становить розгалужену мережу приватних, громадських, муніципальних і державних організацій і закладів, що пропонують широкий спектр програм неформальної і формальної, професійної і непрофесійної освіти, які регулюються відповідним законодавством. Завдання в галузі освіти дорослих у Данії полягає в тому, щоб підтримувати такі тенденції у світі, які сприяють процвітанню нації: розвиток інноваційних процесів і підвищення якості навчання; підвищення гнучкості і відповідальності шкіл перед дорослими учнями. Освіту дорослих у Данії, фінансовану державою, умовно можна поділити на 3 складові: ліберальна (Вільна) освіта дорослих (народні вищі школи, школи домашньої економіки, вечірні школи, денні народні школи); загальна освіта дорослих (центри освіти дорослих, мовні центри, вечірні школи вищого рівня середньої освіти); професійно орієнтована освіта і підготовка дорослих (центр з підготовки робочої сили, виробничі школи, професійні школи, соціальні і медичні школи та ін.). Для підтримки обдарованих учнів створена система грантів (стипендій). Деякі університети та інші заклади вищої освіти надають свої власні стипендії. Значна увага в країні приділяється освіті дорослих, що здійснюється у формі загальноосвітніх курсів народних середніх шкіл, курсів професійного навчання. Піклування держави про надання всіляких послуг у системі освіти дорослого населення сприяє високим досягненням Данії у розвитку економіки. Заклади вищої освіти цієї країни дають можливість отримати не просто освіту, а знання, які стануть у нагоді не лише випускнику, а і всій країні.

Ключові слова: освіта дорослих, Угорщина, Данія, Асоціація підприємств підготовки дорослих, неформальна освіта, формальна освіта, професійна освіта, непрофесійна освіта.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 37.014.65:376.64

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-66-74

The activity of the central commission of help to children in the fight against the Homelessness in Ukraine (1922-1932)

Діяльність Центральної комісії допомоги дітям у боротьбі з безпритульністю в Україні (1922-1932 рр.)

Natalia Lavrushyna,
postgraduate student

Наталія Лаврушина,
аспірант

<http://orcid.org/0000-0001-8282-9274>

lavrusinanatala1995@gmail.com

Kharkiv H. S. Skovoroda National
Pedagogical University

Харківський національний
педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

✉ 29 Alchevskyyh Street,
Kharkiv, 61002

✉ вул. Алчевських, 29
Харків, 61002

Original manuscript received September 05, 2018

Revised manuscript accepted November 10, 2018

ABSTRACT

The article is dedicated to revelation of the activities of the Central Commission for Assistance to Children (CCAC) as for elimination of child homelessness in Ukraine in 1922-1932. The prerequisites of emergence of the Central Commission for Assistance to Children in Ukraine during the period under research were social-economical problems in the country, a large number of homeless children and inability of the state to provide all children with care and education. The article depicts the structure of the CCAC, as well as the directions of activities of the Central Commission for Assistance to Children as for elimination of child homelessness in Ukraine in 1932-1933. These directions were the maintenance of different children's institutions (orphanages of various types, agricultural colonies and workshops, night lodging, canteens, consultations, milk distribution points, nursery schools, agricultural colonies); conducting health-improving, agricultural and other campaigns; provision of subsidies to the departments of national education and health care departments; re-evacuation of children to the places they were from; organization of child nutrition (providing children with food rations, arranging the supply of products to children's institutions and special stores); patronage of children; providing children with individual assistance; employment of teenagers etc. The sources of funds to the Central Commission for Assistance to Children were donations of population, patent fee and licensing fee, state subsidies, income from businesses of the CCAC. The article depicts the peculiarities of holding children's campaigns by it. The results of activities of the Central Commission for Assistance to Children as for elimination of child homelessness are revealed.

Key words: the Central Commission for Assistance to Children, homelessness, children, children's institutions, directions.

Вступ. У сучасному суспільстві дитина визнається головною цінністю, і на її розвиток, освіту й виховання спрямовується діяльність держави та різних громадських товариств, які зосереджуються на розв'язанні соціальних, освітніх і культурних питань дитинства. Особливою проблемою є боротьба з дитячою безпритульністю, адже Законом України від 26 квітня 2011 р. «Про охорону дитинства» визначена специфічна категорія дітей, що потребують соціально-педагогічного захисту – безпритульні діти, тобто діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувалися, і не мають певного місця проживання.

Водночас, слід зауважити, що на різних історичних етапах розвитку нашої держави вже поставала проблема боротьби з дитячою безпритульністю, тому важливим є дослідження і врахування досвіду діяльності державних і громадських установ із ліквідації безпритульності серед дітей з метою використання позитивних доробок у сучасних умовах, аналізу можливих труднощів у роботі з безпритульними дітьми.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема боротьби з дитячою безпритульністю була предметом різних досліджень. Так, питання захисту прав дітей протягом досліджуваного періоду були висвітлені в роботах О. Артюшенко, М. Баран, С. Білокінь, О. Веселової, А. Зінченко, В. Марочко, І. Паласевич, А. Ришкової; державну політику в сфері охорони дитинства представлене у працях Л. Кривачук, С. Лупаренко, Г. Радченко. Проте питання діяльності Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) у боротьбі з дитячою безпритульністю окремо не розглядалося, що і зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – розкриття діяльності Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) у ліквідації масової безпритульності дітей в Україні протягом 1922-1932 рр.

Методи та методика дослідження. Джерельною базою дослідження стали архівні матеріали Державний архів Одеської області, а саме: фонд Р 701 – Одеська окружна комісія допомоги дітям Виконкому Одеського окружного Ради робітничих, селянських і червоноармійських депутатів, Державного архіву Харківської області, а саме: фонди Р 203 – Харківський губернський виконавчий комітет рад робочих, селянських і червоноармійських депутатів, Р 1493 – Харківський обласний комітет Всеукраїнського товариства “Друзі дітей”, Р 5440 – Комісія допомоги дітям Ізюмського окрвиконкому, а також нормативно-правові документи, що регулювали роботу з безпритульними дітьми.

Під час дослідження використано комплекс методів: *загальнонаукові* (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний), що стали основою для дослідження особливостей розвитку системи освіти в Україні ХХ ст.; *порівняльно-зіставний* – забезпечив можливість порівнювати й зіставляти дані щодо рівня безпритульності серед дітей у різні роки досліджуваного періоду та визначати ефективність впроваджуваних дій; *ретро-праксиметричний* –

дав змогу проаналізувати досвід роботи ЦКДД, спрямованої на ліквідацію дитячої безпритульності; *проблемно-цільовий* – надав можливість зіставити архівні матеріали, що відображали розвиток і реалізацію ідей освіти та захисту дітей, що впроваджувала ЦКДД на різних етапах її роботи; *прогностичний* – дозволив окреслити напрями роботи ЦКДД з ліквідації дитячої безпритульності для творчого використання в сучасній освітній практиці.

Результати та дискусії. У досліджуваній період охорона дитинства була одним із найважливіших завдань країни. Дитяче населення в Україні було у важкому стані. Дитячі установи не могли прихистити всіх, хто потребував даху і їжі; тисячі дітей, які втратили батьків під час війни, голоду і бандитів, викинуті на вулицю і приречені на злидні, злочини і проституцію; матеріальне становище самих цих дитячих установ також було скрутне.

З огляду на це урядом була прийнята низка постанов, які сприяли розв'язанню проблем захисту дитинства, зокрема: циркуляр № 126 від 24 січня 1924 р. “Про порядок забезпечення сиріт-пенсіонерів соцстраху, які утримуються в дитячих будинках” [1, с.16]; циркуляр № 3635 від 14 березня 1924 р. “Про реевакуацію дітей” [1, с. 44]; постанова ВУЦВК та РНК УСРР “Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР” (листопад 1927 р.) [2]; постанова РНК УСРР № 14585/7 від 10 березня 1932 р. “Про заходи до ліквідації вуличної безпритульності” [3, с. 26-28] тощо.

Незважаючи на те, що радянський уряд і його місцеві органи робили все можливе для поліпшення життя дітей, одних державних сил було недостатньо. Справа їхнього порятунку в Україні могла зрушитися завдяки спільним зусиллям всього населення країни. З цією метою створювалися різні фонди, комітети, комісії і громадські товариства, які залучали широкі верстви населення до розв'язання проблем дитинства.

Однією з таких організацій була Центральна комісія допомоги дітям при ВУЦВК (Всеукраїнський центральний виконавчий комітет) – міжвідомчий орган з узгодження діяльності державних органів і громадськості у справах порятунку дітей, що виник на основі Центральної комісії по боротьбі з наслідками голоду. ЦКДД працювала протягом 1922–1932 рр. і була заснована з метою “організації сил радянської спільноти у справі боротьби з дитячою безпритульністю, покращення побуту дитячих установ, громадського харчування й реевакуації на батьківщину дітей, які потребують цього” [4].

Основні зусилля ЦКДД та її місцеві органи спрямовували на [5]:

1) утримання дитячих установ: закритих і відкритих дитячих будинків, майстерень, нічліжок, їдалень, консультацій, молочно-роздаткових пунктів, ясел, сільськогосподарських колоній.

Так, у 1924 р. ЦКДД утримувала 8 сільськогосподарських колоній, де було розміщено близько 800 дітей, а саме: Київська губернія – колонія Сніжне (розрахована на 60 дітей), Одеська губернія – хутір Литовський (100 дітей), Харківська губернія – колонія Караван (75 дітей), Полтавська губернія – колонія Н. Божки (100 дітей), Чернігівська губернія – колонія Н.

Пересаж (200 дітей), Донецька губернія – колонія Кутейниково (250 дітей), Катеринославська губернія – Софіївка (75 дітей) і колонія Корбіно (300 дітей). ЦКДД уважала, що в Україні потрібно 20 подібних колоній. Отримання радгоспів для колоній було важкою справою, переважно надавалися зовсім зруйновані радгоспи, ремонт яких був зовсім не під силу ЦКДД.

Уважаючи за необхідне під час літніх польових робіт надати селянським дітям дошкільного віку притулок, ЦКДД спільно з Народним комісаріатом охорони здоров'я організувала 350 ясел, якими було охоплено близько 15000 дошкільнят (безпосередньо за рахунок ЦКДД було організовано 100 ясел, на які було асигновано 100000 карб.).

До того ж, комісії допомоги дітям улаштовували нічліжно-харчові пункти, де діти були захищені від голоду й холоду. Стан цих нічліжок був катастрофічним: багато дітей утікало звідти; був поганий санітарний стан; для нічліжок надавалися будинки без ремонту, непристосовані до потреб дітей, без ізоляторів. Проте, незважаючи на всі недоліки їхньої роботи, нічліжки сприяли вилученню дітей і наданню їм хоча б якогось притулку взимку. Так, з вересня 1923 р. до червня 1924 р. з вулиці було вилучено 5000 безпритульних дітей. За думкою працівників ЦКДД, в Україні безпритульними залишалось на той час ще 10000 дітей.

Уважаючи недопустимим утримання дітей-правопорушників разом із злочинцями в Допрах, ЦКДД спільно з НКВД і НКПросом ініціювали кампанію з організації центрального реформаторіуму в Харкові і зміцнення двох обласних реформаторіумів у Києві та Одесі. Розв'язання питання затримувалося через відсутність необхідного приміщення. На утримання реформаторіуму виділялося 4000 карб. на місяць.

З метою попередження безпритульності відкривалися денні дитячі установи, де діти проводили цілий день, отримували їжу і педагогічний вплив. На червень 1924 р. такими установами було охоплено до 4000 дітей по всій Україні.

Стан дитячих установ у багатьох містах був дуже важкий, причому, положення дитячих установ дуже різнилися. Це пояснювалося тим, що кошти, які надавалися на утримання однієї дитини на місяць, різко відрізнялися (від 58 коп. до 12 карб. на місяць). ЦКДД разом з Народним комісаріатом охорони здоров'я і Народним комісаріатом просвіти поставили питання про встановлення мінімуму дитячого бюджету, нижче якого надання коштів на утримання дитини не може здійснюватися. Під час грошової депресії у 1924 р. кредити дитячим установам не надавалися, що могло призвести до їх загибелі. З огляду на це ЦКДД поставило перед Народним комісаріатом фінансів питання про першочерговість надання коштів для дитячих установ (нарівні із заробітною платою), що було розв'язане позитивно.

Сесія ВУЦВК у 1924 р. встановила низку пільг для дитячих установ: звільнення від єдиного сільськогосподарського податку сільськогосподарських колоній, пільги за комунальні послуги, першочерговість оренди садів, безкоштовність агрономічної допомоги,

виділення сирітського клину, пільгове надання дитячим установам товарів з кооперативних закладів тощо.

У всіх цих закладах ЦКДД перебувало понад 5 тисяч дітей. У деяких випадках ЦКДД сама керувала цими установами, проте частіше керівництво передавалося відповідним відомствам;

2) проведення кампаній (оздоровчої, сільськогосподарської тощо). Уважаючи за необхідне надати можливість дітям безробітних, дітям шкіл і дитячих будинків зміцнити своє здоров'я, органи допомоги проводили оздоровчу кампанію, розраховану на 7000 дітей, на яку щомісяця асигнувалося 33500 карб., причому, у закритих санаторіях 20% міст надано комітетам неможливих селян і 10% – дітям червоноармійців;

3) дотації відділам народної освіти, охорони здоров'я, округам, юним ленінцям тощо;

4) реевакуацію дітей. Так, під час голоду на Поволжі Україна прийняла до себе 38000 поволзьких дітей, з яких у 1923 р. 18000 було реевакуйовано, а 20000 дітей залишилися в Україні. Ці діти перебували в найбільш дефіцитних губерніях (Чернігівська, Волинська, Подільська). Беручи до уваги труднощі в пошуку батьків, ЦКДД домогся дозволу Національного Комітету Пошти на безкоштовну пересилку листів про розшук дітей і батьків;

5) надання індивідуальної допомоги;

6) організація харчування дітей. Так, ЦКДД через консультації відділів охорони здоров'я в Україні видавала 4500 пайків щомісяця. ЦКДД налагодило постачання молока і молочних продуктів до дитячих будинків, для чого нею спільно з УЧХ були організовані молочні крамниці, які не ставили собі мету отримання прибутку, а прагнули надати свіже, якісне молоко дітям робочих і дитячих установ;

7) патрунування дітей;

8) працевлаштування підлітків. Так, ЦКДД разом з НКЗемом, Цукротрестом, "Сільським Господарем", Національним Комітетом Праці, профспілками займалася також проблемою працевлаштування підлітків, які виходили з дитячих будинків, до сільськогосподарських підприємств, колгоспів, радгоспів, артілей. Так, у 1924 р. було розміщено 1200 підлітків з 3000, які вибули з дитячих будинків.

Окрім того, ЦКДД виділяло гроші на відрядження, експлуатаційні витрати (утримання лото і казино), утримання апарату (канцелярські, типографські і поштово-телеграфні витрати; утримання штату; агітаційна пропаганда тощо) [4]. На утримання апарату ЦКДД витрачалося 4,2% усіх витрат, що здійснювалися нею.

На місцях існували губернські й окружні комісії допомоги дітям, які були затверджені відповідними виконкомами. На селі своїх апаратів ЦКДД не мало і проводило роботу, спираючись на існуючі організації комсомолу, комітети взаємодопомоги, комітети Українського Червоного Хреста (УЧХ) тощо. Зв'язок з місцями підтримувався завдяки переписці, періодичним виїздам членів Секретаріату, викликом працівників губерній у центр для доповідей. ЦКДД тісно співпрацювала з секціями або

підсекціями допомогою безпритульним, що існували при більшості міських рад. На місцях із нетрудового населення організовувалися громадські комітети допомоги дітям при ЦКДД. Причому, ці комітети розвивали самостійну ініціативу в пошуку коштів і надавали їх у розпорядження ЦКДД. Ця робота успішно проводилася в Одесі, частково – у Харкові та Києві і дуже слабо в інших містах.

На початку роботи ЦКДД її зв'язок з Народним комісаріатом просвіти був незначний, але в процесі діяльності він налагоджувався, і всі заходи ЦКДД фактично стали рішеннями зацікавлених Наркоматів: Народного комісаріату охорони здоров'я, Народного комісаріату просвіти та відповідних громадських організацій. ЦКДД активно брала участь у розробці заходів з урегулювання взаємостосунків і робіт усіх громадських організацій.

Після ліквідації Центральної комісії боротьби з наслідками голоду ЦКДД успадкувала в центрі і на місцях не лише її апарат, але й методи роботи. Проте примусові збори коштів на добровільні потреби були вже заборонені, а вжиті заходи – не достатньо ефективні.

Це спричинило скорочення надходження коштів до ЦКДД, і тому постало питання про зміну методів роботи. Посилилась агітація за виключно добровільні внески. Але нові методи роботи не дали бажаних результатів. До того ж, увага радянських, партійних і професійних організацій до цього питання послабла. Зростання безпритульності вимагало посиленої роботи, тому ЦКДД проводила "Місяці допомоги дітям" (іноді вони були скорочені до "Тижня допомоги дітям"). Основні завдання цих заходів – підбирання дітей з вулиці, розміщення безпритульних дітей в дитячі установи, відкриття нових і покращення матеріального становища дитячих установ, що знаходилися в найгірших умовах. В організаційному відношенні робота "Тижня" передбачала діяльність в осередках Всеукраїнського товариства "Друзі дітей" на підприємствах і в установах; селянських комітетах взаємодопомоги і комітетах неможливих селян із надання допомоги дітям на селі.

Водночас проводилася інтенсивна агітаційна кампанія в пресі та шляхом проведення доповідей на загальних зборах, мітингах, безпартійних конференціях робітників і селян, з'їздах, професійних і партійних конференціях. Агітаційні кампанії протягом "Тижнів" і "Місяців" набули значних масштабів. ЦКДД були видані: брошура "Діти після голоду", листівка ВУЦВК і Раднаркому, заклики партійних, професійних, радянських і громадських товариств, стінні газети звітного й інформаційного характеру; для поширення були виготовлені марки, календарі, жетони, розіслані на місця до початку проведення "Тижня".

Однак ці заходи не завжди було досить ефективними. Так, у 1924 р. проведення "Тижня" збіглося з кризою в Україні, і його результат не виправдав надій, що покладалися. З п'яти губерній було зібрано приблизно 110000 карбованців [X-P203.Оп1-1452].

ЦКДД звітувала на Губернських з'їздах рад, з'їзді комітетів взаємодопомоги, Колегії Народного комісаріату охорони здоров'я,

Народного комісаріату просвіти, сесії ВУЦВК, окремих робочих зборах, перед Президумом ВУЦВК тощо.

Джерелами надходжень коштів до ЦКДД були регалії (від Центральної комісії боротьби з наслідками голоду ЦКДД були передані права на додатковий збір з патентів і ліцензійний збір. Ці збори були централізованими і поступали безпосередньо в розпорядження ЦКДД. Так, за період з вересень 1923 по червень 1924 р. за цими зборами було отримано 222829 карб. 94 коп.), добровільні пожертвування (збиралися на місяця; наприклад, за той самий період з вересня 1923 р. по червень 1924 р. було отримано 454029 карб.).

У деяких великих містах ЦКДД відкрили лотереї і казино, які за той час надали 300061 карб. З інших зборів, проведених ЦКДД (реалізація видань, марок тощо), було отримано 47537 карб.

Не маючи можливості отримувати кошти від держави, ЦКДД відкрила низку підсобних організацій з іншими громадськими товариствами. ЦКДД передала їм для обороту ті кошти, які не повинні були витратитися негайно, і отримала від цього 2,5% прибутку на місяць.

Основним підприємством стало товариство “Сприяння”, що було організоване спільно з Українським Червоним Хрестом. У цьому товаристві ЦКДД було надано 58605 карб. основного капіталу; там також знаходилися кошти ЦКДД в обороті. На 1 жовтня 1923 р. “Сприяння” отримало 315020 карб. 70 коп. прибутку, з яких: 150000 карб. було розподілено між ЦКДД і УЧХ, 47723 карб. було нараховано ЦКДД за капітал, 50000 карб. було відрховано в резерв, а 67197 карб. 75 коп. залишилися постановою Народним комісаріатом фінансів в обороті “Сприяння”. За хлібну кампанію 1924 р. “Сприяння” заготовило 2056000 пудів хліба (майже виключно від виробника).

Серед інших підсобних підприємств, що були в розпорядженні ЦКДД, стали такі: Укрдержанонс (рекламне агентство, яке було організоване спільно з видавництвом “Комуніст”, УЧХ, що надало прибутку близько 30000 карб.); Укрутильзбір (було організоване згідно з постановою ВУЦВК від 5 грудня 1923 р. спільно з УЧХ і Всеукраїнською центральною комісією допомоги хворим і пораненим; у нього був укладений капітал 1000 карб., і за перші шість місяців свого існування він приніс прибутку близько 5000 карб.); Бюро філателії (було організоване спільно з Особливою секцією з відновлення сільського господарства). Окрім того, ЦКДД мало 30 паїв товариства “Ларек”, яке надавало 1000 карб. щомісяця на утримання їдалень для дітей. Також спільно з Всеукраїнською центральною комісією допомоги хворим і пораненим була організована речова лотерея, у якій частка ЦКДД складала 40%.

Таким чином, ЦКДД вдалося мобілізувати кошти для розв’язання проблем безпритульних дітей. Зокрема, з вересня 1923 р. по травень 1924 р. ЦКДД витратила на потреби допомоги дітям 922613 карб., з яких 215493 карб. були витрачені безпосередньо ЦКДД, а 705120 карб. – місцевими комісіями допомоги дітям. Звісно, проблема дитячої

безпритульності не була розв'язана повною мірою, але кількість безпритульних дітей зменшувалася.

Висновок. Отже, протягом досліджуваного періоду над розв'язанням проблеми дитячої безпритульності працювали різні фонди, комісії, комітети й товариства, зокрема Центральна комісія допомоги дітям. Її діяльність була спрямована на утримання різних дитячих установ, проведення кампаній (оздоровчої, сільськогосподарської); надання дотацій відділам народної освіти, охорони здоров'я, округам; реєвакуацію дітей; організацію їх харчування; надання індивідуальної допомоги; працевлаштування підлітків патронування тощо. Про розмах діяльності ЦКДД свідчить велика кількість її осередків у різних областях України, а про ефективність роботи – реальне скорочення кількості безпритульних дітей і зростання кількості дітей, охоплених соціальною роботою комісії.

Література

1. Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР: Постанова ВУЦВК й РНК УСРР 23 листопада 1927 р. // Збірник узаконень та розпоряджень робітничо-селянського уряду України. – 1927. – № 66. – С. 247.
2. Державний архів Одеської області (ДАОО). Фонд Р 701 – Одесская окружная комиссия помощи детям Исполкома Одесского окружного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. Оп. 1, дело 1 – Протоколы, инструкции, положения и переписки по вопросу помощи детям. 1922-23. – 86 с.
3. Державний архів Харківської області (ДАХО). Фонд Р 203 – Харьковский губернский исполнительный комитет советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. Оп. 1, дело 1452 – Руководящие материалы Всеукраинской центральной комиссии помощи детям. Копии. 1924. – 289 л.
4. ДАХО. Фонд Р 1493 – Харьковский областной комитет Всеукраинского общества “Друзья детей”. Оп. 1, дело 226 – Материалы о борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью. 1933. – 32 л.
5. ДАХО. Фонд Р 5440 – Комиссия помощи детям Изюмского окрисполкома. Оп. 1, дело 1 – Циркуляры, инструкции, распоряжения и протоколы заседаний Всеукраинского совещания губернских комиссий помощи детям, пленума ЦК помдета, Президиума Харьковского гумпомдета и губисполбюро ячеек «Друзья детей» по вопросам улучшения работы по борьбе с детской беспризорностью. 1924-1925. – 277 л.

References

1. Pro zahody borotby z dytiachoiu bezpriytulnistiu v USRR: Postanova VUTSVK i RNK USRR 23 lystopada 1927 r. Pro zahody borotby z dytiachoiu bezpriytulnistiu v USRR: Postanova VUTSVK i RNK USRR 23 lystopada 1927 r. (1927). [About measures of elimination of child homelessness in Ukrainian SSR]. *Zbirnyk uzaonen ta rozporiadzhen rpbitnycho-selianskogo uriadu Ukrainy – Collection of laws and regulations of workers and peasants government of Ukraine*, 66, 247 [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi Archive Odeskoi Oblasti. (1922-1923). Fond 701 – Odesskaya okruzhnaya komissiya pomoshchi detyam Ispolkoma Odesskogo okruzhnogo Soveta rabochih, krestyanskih i krasnoarmeysih deputatov. Opys 1, delo 1 – Protokoly, instruktсии, polozheniya i perepiska po voprosu pomosu pomoshchi detyam. [State Archive of Odesa Region. (1922-1923). Fund 701 – Odessa district commission for assistance to children, Executive committee of Odessa district council of workers,

peasants and Red Army deputies. Description 1, Case 1 – Protocols, instructions, regulations and correspondence concerning assistance to children] [in Russian].

3. Derzhavnyi Archive Kharkivskoi Oblasti (DAKhO). (1924). Fond R 203 – Kharkovskiy gubernskiy komitet sovetov rabochih i krasnoarmeiskih deputatov. Opys 1, delo 1452 – Rukovodyashchie materialy Vseukrainskoi tsentralnoi komissii pomoshchi detyam. Kopii. [State Archive of Kharkiv Region (SAKhR). (1924). Fund R 203 – Kharkov gubernia committee of councils of workers, peasants and Red Army Deputies. Description 1, Case 1452 – Guiding Materials of Ukrainian central commission for assistance to children. Copies] [in Russian].

4. DAKhO. (1933). Fond R 1493 – Kharkocskiy oblastnoi komitet Vseukrainskogo obshchestva "Druzia detey". Opys 1, delo 226 – Materialy o borbe s detskoj besprizornostyu i beznadzornostyu. [SAKhR. (1933). Fund R 1493 – Kharkov regional committee of Ukrainian society "Friends of Children", Description 1, Case 226 – Materials on elimination of child homelessness and neglect] [in Russian].

5. DAKhO. (1924-1925). Fond R 5440 – Komissiya pomoshchi detyam Izyumskogo okrispolkoma. Opys 1, delo 1 – Tsirkulyary, instruksii, rasporyazheniya i protokoly zasedaniy Vseukrainskogo soveshchaniya gubernskih komissiy pomoshchi detyam, plenuma TsSK pomdeta, Prezidiuma Kharkovskogo gumpomdeta i gubispolbyuro yacheek "Druzia detey" po voprosam uluchsheniya raboty po borbe s detskoj besprizornostyu. [DAKhO. (1924-1925). Fund R 5440 – Commission for assistance to children of Izyum executive committee. Description 1, Case 1 – Circulars, instructions, orders and protocols of the meetings of Ukrainian meeting of gubernia commissions for assistance to children, plenum of the Central Committee of the Commission for Assistance to Children, Presidium of Kharkov gubernia Commission for Assistance to Children and gubernia executive committee of units of society "Friends of Children" concerning the problems of improving work to eliminate child homelessness] [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю діяльності Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) у ліквідації масової безпритульності дітей в Україні протягом 1922-1932 рр. Висвітлено передумови виникнення ЦКДД в Україні в цей період (соціально-економічні проблеми в країні, велика кількість безпритульних дітей, неспроможність держави забезпечити всіх дітей необхідним доглядом та освітою) та її внутрішню структуру. Визначено напрями діяльності ЦКДД у боротьбі з дитячою безпритульністю в Україні протягом 1922-1932 рр., а саме: утримання різних дитячих установ (закритих і відкритих дитячих будинків, сільськогосподарських колоній і майстерень, нічліжок, їдалень, консультацій, молочно-роздаткових пунктів, ясел, сільськогосподарських колоній); проведення кампаній (оздоровчої, сільськогосподарської тощо); дотації відділам народної освіти, охорони здоров'я, округам; реєвакація дітей у місяця їх колишнього проживання; організація харчування дітей (виділення дітям харчових паїків, налагодження постачання продуктів до дитячих установ і спеціальних крамниць); патрунування; надання індивідуальної допомоги; працевлаштування підлітків тощо. Розкрито джерела надходження коштів до ЦКДД (добровільні внески населення, збір з патентів і ліцензійний збір, державні дотації, доходи з підприємств, що утримувалися ЦКДД). Висвітлено особливості проведення дитячих кампаній ЦКДД. Визначено результати діяльності ЦКДД із надання допомоги безпритульним дітям.

Ключові слова: Центральної комісія допомоги дітям, безпритульність, діти, дитячі установи, напрями.

УДК [37.035:343.811-053.6](477)"19"
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-75-84

Organization of educational and educational process of juvenile offenders in specialized institutions during the second half of the twentieth century

Організація освітньо-виховного процесу неповнолітніх правопорушників у спеціалізованих установах протягом другої половини ХХ століття

Yevhen Plisko,

candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-6814-4666>

pliskoej@ukr.net

Donbas State Pedagogical
University

Євген Пліско,

кандидат педагогічних наук, доцент

Донбаський державний
педагогічний університет

✉ 19 G. Batyuka St.,
Slavyansk, Donetsk region, 84116

✉ вул. Г. Батюка, 19,
м. Слов'янськ, Донецька обл.,
Україна, 84116

Original manuscript received September 17, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

The article presents the national practices of social and educational work in correctional institutions for juvenile offenders, which was produced during the second half of the twentieth century. The paper shows some difficulties of organization of educational process during the Second World War and first postwar years. It is reflected the restructuring process of the network of state educational institutions of the Ukrainian SSR – orphanages, reception centers, labor and educational colonies.

It is noted that the process of organizing the correction of juvenile offenders in institutions, which was a system of knowledge, skills, and abilities that students have mastered during training. It is established that educational process was the basis for the comprehensive development of students, the basis for the formation of a socialist worldview, attitudes and beliefs that are consistent with the general collective ideas of education of the second half of the twentieth century.

To the educational part consisted of a school and vocational training organization of work in enterprises of correctional institutions. It is scientifically substantiated the feasibility of combination of these two elements in the general structure of social and pedagogical influence on juvenile offenders. It is established the connection of study with labour activity of convicted juveniles.

Social and pedagogical education was based on ideological and political orientation aimed at the formation of Patriotic consciousness of young people in the Soviet Union, which was circulated on the territory of modern Ukraine during the Soviet era. Special attention in methodology of reeducation of juvenile delinquents, were given to Patriotic and propaganda work, moral hygiene and moral education. Conduct of

political education and mass cultural events was the endorsing link in the whole social and pedagogical work of the specialized agencies.

Study of the practice of social education of juvenile offenders in the required age comes to the conclusion that education, formation of certain skills, abilities and knowledge in this profession have been meaningless without the schooling of minors to certain values of society. And the whole social and pedagogical work with juvenile offenders that have occurred in correctional institutions during the second half of the twentieth century, was based on the construction of a small structure of society – the collective of the colony, it was one of the main achievements of the national system of juvenile corrections.

Key words: *juvenile offenders, social education, school education, vocational education, labor organization, political-educational and cultural-mass work, the penitentiary.*

Постановка проблеми. Проблема дитячої злочинності досі залишається невирішеною в сучасному суспільстві. Подальше її опрацювання вимагає урахування помилок минулого, переосмислення й проведення порівняльного аналізу здобутого досвіду із сучасною практикою соціально-педагогічної роботи. Вітчизняна педагогіка другої половини ХХ століття характеризується прогресивними ідеями всього освітньо-виховного процесу неповнолітніх правопорушників. Тому для пошуку вирішення питань їх перевиховання доцільно буде звернутись до вже набутих у цей час прийомів і методів соціального виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До діячів освіти другої половини ХХ століття, що присвятили свої праці вирішенню проблеми дитячої злочинності, маємо віднести: В. Андрієнко, В. Артаманова, М. Бабаєва, Ю. Бабанського, М. Бернштейна, Г. Гаверова, В. Єременко, Л. Зюбіна, Д. Карева, І. Карпець, Т. Козлова, Я. Коменського, П. Михайленко, К. Приходько, Л. Смирнова, М. Стручкова та багато інших діячів освіти УРСР та СРСР.

Досі актуальними для вивчення залишаються праці З. Астемірова “Трудовая колония для несовершеннолетних” (1969), М. Ветрова “Профилактика правонарушений среди молодежи” (1980), П. Лихолат “Борьба с преступностью несовершеннолетних в Украинской ССР” (1970), О. Медведева, М. Фіцула, Р. Хмурич “Перевоспитание несовершеннолетних в условиях специального учреждения” (1986), О. Тузова “Попередження хуліганства неповнолітніх” (1972).

Підґрунтям нашого дослідження стали такі наукові праці: “Трудовая колония для несовершеннолетних” (Астеміров, 1969), “Исправительно-трудовая педагогика” (1966), “Борьба с преступностью несовершеннолетних в Украинской ССР” (Лихолат, 1970), “Воспитание общественно-трудовой активности учащихся школ фабрично-заводского ученичества (1920–1940 годы)” (Осовский, 1984).

Метою дослідження є теоретичний аналіз здобутого досвіду освітньо-виховної роботи із неповнолітніми правопорушниками в спеціалізованих установах протягом другої половини ХХ століття (до проголошення незалежності України, 1991 р.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Часи другої світової війни (1939 – 1945 рр.) та перші повоєнні роки завдали значної шкоди всій виховній системі України (УРСР). Через окупацію, розгорнулася масштабна евакуація всього населення в глиб радянської території. Усі надбання 20-х – 30-х років вітчизняної педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками були перекреслені. Після визволення української (УРСР) території від німецьких загарбників радянський уряд мусив реорганізувати всю систему вітчизняної освіти.

Особливий підхід до вирішення вимагала проблема дитячої безпритульності, бездоглядності та злочинності.

У зв'язку з цим 23 січня 1942 року було видано Постанову РНК “Про влаштування дітей, які залишилися без батьків” і в якій позначалося “про необхідне”: утворення комісій по влаштуванню дітей, які залишилися без батьків; розширення мережі приймальників-розподільників; передбачення заходів з розвитку патрунування; розширення мережі різних виховних установ – дитбудинків, інтернатів (Оловенцова, 2017).

Взагалі, з 1939 року трудові колонії стали застосовуватися тільки для неповнолітніх засуджених до покарання шляхом позбавлення волі. Відділ трудових колоній і самі колонії були підпорядковані єдиному управлінню і включені до загальної системи місць позбавлення волі (Астемиров, 1969: 20).

15 червня 1943 року НКВС СРСР створюється спеціальний Відділ по боротьбі з дитячою безпритульністю, бездоглядністю і злочинністю (ВБДББЗ), у відання якого перейшли трудові колонії для неповнолітніх і новостворені дитячі виховні колонії. Тим самим виправлення і перевиховання неповнолітніх правопорушників зосереджувалося знову в одному місці. Трудові колонії були виведені із системи загальних місць ув'язнення. Це дозволяло більш правильно організувати діяльність трудових колоній, враховувати педагогічні вимоги й особливості виправлення і перевиховання неповнолітніх правопорушників, регулярно узагальнювати і поширювати позитивний досвід кращих установ (Астемиров, 1969: 21–22).

У післявоєнний період з огляду на важкі матеріальні умови, викликані наслідками війни, ослаблення уваги до виховання дітей з боку сім'ї і школи, Центральний Комітет партії і уряд вживають низку заходів до посилення виховного впливу на неповнолітніх правопорушників. В Українській РСР була організована мережа державних виховних установ – дитячих будинків, приймальників-розподільників, трудових виховних колоній, а також введено і узаконено ряд інших форм громадського виховання сиріт – патронат, опіка, усиновлення та ін. (Лихолат, 1970: 9).

Процес перевиховання неповнолітніх засуджених у трудових колоніях складався з таких елементів народної освіти: *скільки навчання, професійно-технічна освіта, організація праці, політико-виховна та культурно-масова робота*. Процес цей характеризувався великою інтенсивністю, що забезпечувало активний педагогічний вплив на вихованців у відносно стислі терміни (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 243).

У трудових колоніях створювалися певні умови, розпорядок життя і правила поведінки, які, привчаючи вихованців до дисципліни, організованості і порядку, в той же час сприяли успіху всього педагогічного процесу.

Певний, чітко впорядкований ритм життя був обов'язковою умовою для трудових колоній. Поведінка вихованців тут визначалася заведеним порядком, а не особистими бажаннями і настроями. Режим колоній сам по собі був сильним виховним засобом. Втягуючись у внутрішній ритм життя колонії, беручи участь у точно визначені години в заняттях, роботах та інших діях, вихованці поступово засвоювали необхідні звички. Вони вливалися до дисциплінованої поведінки, і в процесі цього відбувався процес прищеплення дисциплінованості, організованості, зібраності (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 242–243).

Для перебудови помилкових поглядів неповнолітніх, вимагались зміна їх найближчого оточення, розробки комплексу виховної програми неповнолітніх засуджених, навчання (шкільне і виробниче). Потрібно сказати, що ідея в перевихованні неповнолітніх правопорушників у радянську дубу акцентувалася саме на побудові малої структури суспільства – колективу та колективів колонії, які створювали умови для організації соціального перевиховання шляхом виховання неповнолітнього правопорушника суспільством і в суспільстві. Тому нерозривний зв'язок виховання і навчання, який вимагав побудову мікро-соціуму, був однією з основних закономірностей соціально-педагогічного впливу на неповнолітнього правопорушника.

До структури колоній входили загальноосвітні школи, які працювали за програмою вечірніх (змінних) шкіл робітничої молоді, де зобов'язані були вчитися всі вихованці, які не мали середньої освіти. Крім середніх шкіл, вихованці, які не мали спеціальності, навчалися в ПТУ при колонії, де готували робітників різних спеціальностей. Після закінчення школи і ПТУ вихованцям видавалися відповідні документи (Карев, 1977: 60).

Шкільне навчання у виправних колоніях проходило за загальнодержавними навчальними планами, програмами і методичними вказівками міністерств освіти союзних республік. Штати шкіл колоній встановлювалися як і в звичайних середніх школах.

У виправно-трудовах колоніях організовувалися початкові школи в складі I – IV класів, восьмирічні школи в складі I – VIII класів і середні в складі I – X класів. Ці школи відкривалися за рішенням виконкомів рад клопотанням УООП і підпорядковувалися відповідному райвно. Школи відкривалися при наявності не менше трьох класів. Якщо для цього не було відповідних умов, організовувалось індивідуальне навчання (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 277–278).

Після закінчення 8-и класів районні відділи народної освіти видавали засудженим неповнолітнім свідоцтва встановленого зразка, а після закінчення 10-ти класів – атестат (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 278), а звільненні неповнолітні, які не мали змоги довчитись, – відповідні довідки.

Навчальний процес тривав два півріччя тривалістю 36 тижнів з окремо передбаченими зимовими канікулами – 10 днів. Тривалість уроку – 45 хвилин, 10 хвилин перерви (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 278).

У восьмирічних і середніх школах колоній було введено навчальний план з скороченою сіткою годин, розробленої стосовно до навчального плану вечірньої школи. 17 годин у тиждень відводилося на вивчення навчальних дисциплін у школі і 4 години – на додаткові заняття та консультації (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 243).

Побудова навчальних занять у виправно-трудовах установах (ВТУ) передбачала часту зміну контингенту класу та слабку успішність. Багато неповнолітніх, які прибували до колоній, мали тривалу перерву й відставання в навчанні. Дуже часто їх освітній рівень не відповідав віку. Існувала певна різноманітність в складі учнів. Тому характерною особливістю навчальної роботи в школах виправно-трудовах колоній була мета вирівнювання знань серед вихованців. З урахуванням того, що новоприбулі мали значне відставання в успішності, проводилися додаткові індивідуальні та групові заняття. Розроблявся окремий навчальний план, узгоджений з усім педагогічним колективом колонії.

Уроки поділялися на: а) уроки з ознайомленням учнів з новим матеріалом; б) уроки із закріплення знань, навичок і умінь; в) уроки перевірки знань, навичок і умінь; г) комбіновані уроки, які мали різні дидактичні цілі (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 274).

Найбільш популярними були комбіновані заняття, які дозволяли доцільно здійснювати провідний принцип навчальної роботи в ВТУ – вчити на уроці. Це означало, що на кожному уроці викладач повинен був вирішувати цілий комплекс завдань: викласти новий матеріал, закріпити повідомлені раніше знання і відпрацювати нові навички та вміння, опитати деяку частину учнів і дати оцінку їх успішності (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 274).

При навчально-виховних установах створювалися педагогічні ради в складі директора, завідувача навчальною частиною, вчителів і представників адміністрації. Педагогічні ради були покликані вирішувати питання поліпшення відвідування, покарання та успішності вихованців колонії, підвищення якості їх навчання, виробничої кваліфікації, питання зв'язку школи з виробництвом, узагальнення та впровадження кращого педагогічного досвіду. Обговорювалися звіти вчителів про виконання програми та методів проведення занять (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 278–279).

На шляху подальшого вдосконалення державної системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, продовжувало свій розвиток структура дитячих трудових колоній. У 1964 році виховні колонії були перетворені в спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища, таким чином ставши однією із структур органів народної і професійно-технічної освіти.

У цьому ж році в трудових колоніях була введена посада начальника загону, який очолював і організовував роботу вихователів, вчителів і майстрів в загоні. У кожному загоні створювався дорадчий і

методичний центр – рада вихователів, яким керував начальник загону. До його складу входили вихователі цього загону, вчителі – класні керівники, майстри виробничого навчання та майстри з праці, а також представник наглядової служби (Астемиров, 1969: 89).

Встановлена Програмою КПРС загальна середня освіта забезпечувалася розвитком обов'язкового загального і політехнічного навчання. Воно мало свою систему і специфіку організації. Професійно-технічна підготовка в ВТУ проходила в таких формах: індивідуальне, бригадне, курсове навчання і навчання в професійно-технічних училищах. Профтехнавчання здійснювалося без відриву від виробництва (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 280).

Тому існував нерозривний зв'язок навчання з трудовою діяльністю засуджених неповнолітніх. Загальноосвітні школи ВТУ були покликані не тільки дати знання своїм учням в обсязі того чи іншого класу, але і допомогти їм оволодіти практичними навичками певної спеціальності.

До професійного навчання залучалися всі вихованці, які не мали робітничої кваліфікації або перебували в необхідності її отримання. Трудові колонії використовували вироблені в системі професійно-технічної освіти методи і форми професійної підготовки молодих робітників, мали виробничі майстерні як матеріально-технічна основа.

При організації професійного навчання враховувалось: 1) профіль виробництва й обсяг навчально-матеріальної та технічної бази, тобто фактичні можливості колонії налагодити виробниче практичне навчання за певними спеціальностями, урізноманітнити вибір робітничої професії вихованцями; 2) терміни позбавлення волі за вироком суду, відповідність їх навчанню; 3) освітній рівень і вік учнів, відповідність цих даних навчальним вимогам щодо підготовки з обраних професій; 4) особисте бажання вихованця отримати ту чи іншу робітничу спеціальність, його ставлення до виду та обсягу професійної підготовки (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 243).

Виховний вплив на засуджених залежав від правильної організації навчального процесу відповідно до дидактичних принципів, вмілого використання різних методів і форм навчання, а також від умов, у яких воно здійснювалося. Якщо заняття проводились організовано, методично правильно, дохідливо і цікаво, вони глибоко впливали на свідомість, почуття і волю неповнолітніх, створювали у них певні настрої, переживання, розвивали їх політичну свідомість. Наявність обладнаних майстерень, гарна професійна підготовка вчителя і майстра, їх вимогливість виховували здоровий інтерес, дисципліну, ініціативу та свідомість у потребі до праці (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 265).

Педагогічний персонал трудових колоній, крім забезпечення навчально-виробничого процесу, брав участь у багатьох позашкільних заходах, організації позакласного дозвілля й особливо в проведенні політико-виховної роботи. Відповідно до окресленого ідеологічного розуміння соціалістичного виховання спрямованого на формування громадського патріотизму до радянської влади, а також під керівництвом і

за вказівками партії, цей тип виховної роботи проводився місцевими партійними і комсомольськими організаціями.

Відповідно до вказівки ЦК партії про поліпшення політико-виховної роботи серед молоді, збільшення термінів навчання дозволило в 1939 році знову ввести громадський цикл у навчальні плани. У рішенні ЦК ВЛКСМ було встановлено залежно від термінів навчання і загальноосвітнього рівня учнів займатися за такими посібниками: "Історія СРСР", "СРСР і країни капіталізму", "Наша Батьківщина". Це значно покращило умови і якість ідейно-політичного виховання в школах ФЗУ та ВТК (Осовский, 1984: 103).

У 1963 році з метою підвищення ідейно-політичного рівня вихованців трудових колоній введено регулярні політичні заняття за спеціально розробленою тематикою, узгодженою з ЦК ВЛКСМ. Тематика охоплювала суспільно-політичні, моральні та юридичні питання, методичне забезпечення політичної освіти, морального і правового виховання засуджених (Астемиров, 1969: 82).

Регулярні політичні заняття доповнювалися лекціями, доповідями, різного роду політінформацією, були популярні вечори запитань і відповідей, диспути на різні теми. У практику введено оформлення території та приміщень колоній наочною агітацією (Астемиров, 1969: 82).

Усна правова пропаганда здійснювалась за такими напрямками: "Конституція – Основний закон СРСР", "Основні права і обов'язки громадян СРСР", "Суд на сторожі інтересів радянських громадян". На їх основі, практикувалось роз'яснення конкретних тем: "Крадіжка – мерзенний злочин", "Чому карається хуліганство" (або будь-який інший злочин), "Чи знаєш ти закони про охорону праці" (про освіту, житлові закони, про сім'ю, шлюб та ін.), "Як зберігати народну власність" (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 185).

Важливе значення в правовому вихованні мала організація зустрічей неповнолітніх правопорушників з колишніми дорослими засудженими, які за зразкову поведінку й сумлінну працю були умовно-достроково звільнені, та заслужили довіру народу. Популяризація відповідних прикладів і подібні зустрічі викликали в дітей бажання чесно, сумлінно відбутися покарання й організувати своє життя на засадах суворого дотримання законів (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 186). У тому числі до правового виховання залучали представників промислових підприємств, навчальних закладів, працівників суду, прокуратури та міліції.

Окремої уваги заслугоує організація морально-естетичного виховання неповнолітніх осуджених у досліджувані часи. Його сутність і основна мета полягала в здатності неповнолітніх правильно розуміти прекрасне в дійсності (в природі, праці, суспільних відносинах і вчинках людей, мистецтві), формуванні естетичних поглядів, смаків і почуттів.

Як відзначає О. Євграфов, завдання естетичного виховання неповнолітніх правопорушників полягало у вихованні естетичного почуття, вміння сприймати прекрасне в природі, праці, мистецтві,

суспільному та приватному житті; нетерпимості до всього потворного і вульгарного; розвитку специфічних, естетичних і художніх знань, розумінні прекрасного в мистецтві, праці, побуті, боротьбі з “естетикою” злодійських “законів” і “традицій”; розвитку творчих здібностей, умінь і навичок, необхідних у житті культурної радянської людини; вихованні естетичних потреб, культурних запитів, любові до мистецтва і прекрасного, що сприяли залученню засуджених до корисних справ; виховання піднесеного естетичного ідеалу, викорінення негативних естетичних ідеалів (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 189).

Виховання в ув'язнених здатності і потреби розуміти, цінувати прекрасне і будувати життя за законами краси проводилося відповідно до основних принципів естетичного виховання, до яких відносилось: 1) єдність ідейно-політичного, етичного й естетичного в розвитку особистості та суспільства; 2) максимальний розвиток індивідуальних здібностей і талантів кожної людини; 3) загальність, послідовність і систематичність; 4) єдність освітніх і виховних завдань, естетичного розвитку і художньої освіти (Исправительно-трудова педагогика, 1966: 189–190).

Головними засобами в організації та реалізації естетичного виховання неповнолітніх правопорушників другої половини ХХ століття були: трудові процеси; перегляд художніх, агітаційно-політичних і документальних фільмів; радіо; різноманітна художня діяльність; лекції, доповіді, бесіди; тематичні музичні та літературні вечори.

За планом естетичного виховання періодично організовувалося проведення республіканських конкурсів на кращі твори вихованців колоній з живопису, графіки, літератури. У колоніях функціонували виставки творів місцевих художників (Астемиров, 1969: 82); проводилася демонстрація кінофільмів (4 художніх і 4 хроніко-документальні фільми на місяць) за спеціально розробленою тематикою; широко практикувалося обговорення переглянутих кінофільмів (Астемиров, 1969: 82–83).

Прагнучи використовувати великі можливості художньої літератури в естетичному вихованні неповнолітніх в'язнів, вихователі виправних колоній застосовували у виправному процесі ресурси бібліотек, організовували в клубах читацькі конференції, тематичні літературні вечори і диспути.

З 1964 року стали проводитися періодичні огляди художньої творчості вихованців колоній. Це підвищувало інтерес засуджених до питань естетики, пробуджувало прагнення виявляти свої можливості і, як результат сприяло їх перевихованню (Астемиров, 1969: 104).

Так чи інакше, неповнолітнім правопорушникам надавалося можливість вибору форм проведення свого дозвілля та задоволення культурних запитів. Педагогічний колектив дбав про те, щоб у кожному загоні з числа неповнолітніх були ініціативні, винахідливі організатори дозвілля – витівники, музиканти, танцюристи, співаки, любителі живопису. Творчий актив серед вихованців, виступав помічником в організації ідейно-політичних заходів.

Політико-виховна та культурно-масова робота формувала політичну свідомість неповнолітніх ув'язнених, піднімала їх культурний рівень, сприяла їх духовному і моральному оздоровленню. Агітаційна робота позитивним чином сприяла перевихованню засуджених, формуванню в них наукового світогляду, розвивала патріотизм і усвідомлення свого обов'язку перед Батьківщиною. Така робота спрямована на розуміння засудженими помилок свого минулого, усвідомлення провини перед суспільством і державою.

Висновок. Загалом, організація соціального виховання неповнолітніх правопорушників під час другої половини ХХ століття відзначалась досить глибоким підходом до виправлення їх протиправної поведінки, в основі якого була сукупність засобів педагогічного впливу – агітаційна робота, етично-гігієнічне, моральне виховання тощо. Чільне місце в цій структурі соціально-педагогічного виховання неповнолітніх засуджених у трудових колоніях відведено шкільному навчанню, професійно-технічній освіті, організації праці, політико-виховній та культурно-масовій роботі.

Література

1. Астемиров З. А. Трудовая колония для несовершеннолетних. Москва: Юридическая литература, 1969. 118 с.
2. Исправительно-трудовая педагогика: учеб. пособие / отв. ред. В. Ф. Пирожков. Москва, 1966. 304 с.
3. Карев Д. С., Колосков В. М., Кузнецов В. В. Народные дружины в борьбе с правонарушениями несовершеннолетних. Москва: "Юридическая литература", 1977. 64 с.
4. Лихолат П. В. Борьба с преступностью несовершеннолетних в Украинской ССР: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12715, 718 / Киевский гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. Киев, 1970. 22 с.
5. Оловенцова С. Ю. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних: учебное пособие. Академия ФСИН России: «Издательство "Проспект"». 2017. 89 с.
URL: <https://books.google.com.ua/books?id=UJFADwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата звернення: 31.07.2018).
6. Осовский Е. Г. Воспитание общественно-трудовой активности учащихся школ фабрично-заводского ученичества (1920–1940 годы). *Теория и практика воспитания общественной активности учащихся в 20-х – 30-х годах: Сборник научных трудов*. Москва: МГПИ им. В.Л. Ленина, 1984. С. 96–111.

References

1. Astemirov Z. A. *Trudovaya koloniya dlya nesovershennoletnih* [Labor colony for minors]. Moskva: Yuridicheskaya lteratura, 1969. 118 s. [in Russian].
2. *Ispravitelno-trudovaya pedagogika: ucheb. Posobie* [Corrective labor pedagogy: study guide] / отв. red. V. F. Pirozhkov. Moskva, 1966. 304 s. [in Russian].
3. Karev D. S., Koloskov V. M., Kuznetsov V. V. *Narodnye druzhiny v borbe s pravonarusheniyami nesovershennoletnih* [Folk squads in the fight against juvenile delinquency]. Moskva: "Yuridicheskaya literature", 1977. 64 s. [in Russian].
4. Liholat P. V. *Borba s prestupnostyu nesovershennoletnih v Ukrainской SSR: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk: 12715, 718* [The fight against juvenile delinquency in

the Ukrainian SSR] / Kievskiy gos. un-t im. T. G. Shevchenko. Kiev, 1970. 22 s. [in Russian].

5.Oloventsova S. Yu. *Osobnosti ugovnoy otvetstvennosti nesovershennoletnih: uchebnoe posobie* [Features of the criminal liability of minors: a textbook]. Akademiya FSIN Rossii: "Izdatelstvo «Prospekt". 2017. 89 s. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=UJFADwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (data zvernennya: 31.07.2018) [in Russian].

6.Osovskiy E. G. *Vospitanie obschestvenno-trudovoy aktivnosti uchaschihsya shkol fabrichno-zavodskogo uchenichestva (1920–1940 godyi)* [Education of social and labor activity of pupils of factory apprenticeships (1920-1940)]. Teoriya i praktika vospitaniya obschestvennoy aktivnosti uchaschihsya v 20-h – 30-h godah: Sbornik nauchnykh trudov. Moskva: MGPI im. V.L. Lenina, 1984. S. 96–111 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Стаття репрезентує вітчизняний досвід соціально-педагогічної роботи виправних закладів для неповнолітніх правопорушників, який було здобуто протягом другої половини ХХ століття, зазначені певні складнощі організації освітньо-виховного процесу в часи другої світової та перші повоєнні роки. Висвітлено процес реорганізації мережі державних виховних установ Української РСР – дитячих будинків, приймальників-розподільників, трудових виховних колоній.

Зазначається, що процес організації виправлення неповнолітніх правопорушників у спеціалізованих установах — це система знань, навичок та умінь, котрими вихованці оволодівали під час навчання. Встановлено, що освітньо-виховний процес був основою для всебічного розвитку вихованців, підґрунтям для формування соціалістичного світогляду, поглядів і переконань, що відповідали загальним колективним ідеям виховання другої половини ХХ століття.

До освітньої частини входило шкільне та професійно-технічне навчання з організацією праці на підприємствах виправних установ. Науково обґрунтовано доцільність поєднання цих двох елементів у загальній структурі соціально-педагогічного впливу на неповнолітніх правопорушників. Встановлено зв'язок навчання з трудовою діяльністю неповнолітніх засуджених.

Соціально-педагогічне виховання будувалось на ідейно-політичній спрямованості формування патріотичної свідомості молоді в СРСР, яке було на території сучасної України у Радянську добу. Особлива увага в методиці перевиховання неповнолітніх злочинців надавалась патріотичній та агітаційній роботі, етично-гігієнічному й моральному вихованню. Проведення політико-виховних та культурно-масових заходів було об'єднувальною ланкою в усій соціально-педагогічній роботі спеціалізованих установ.

Дослідження практики соціального виховання неповнолітніх правопорушників в означену добу зводиться до висновку, що отримання освіти, формування певних навичок, умінь і знань з певної професії виявлялось безглуздом без привчання неповнолітніх до певних цінностей суспільства. Вся соціально-педагогічна робота із неповнолітніми правопорушниками, що відбувалась у виправних закладах протягом другої половини ХХ століття, ґрунтувалась на побудові малої структури суспільства – колективу колонії, що було одним з основних здобутків вітчизняної системи виправлення неповнолітніх.

Ключові слова: *неповнолітні правопорушники, соціальне виховання, шкільне навчання, професійно-технічна освіта, організація праці, політико-виховна та культурно-масова робота, пенітенціарні установи.*

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-85-94

The didactic and methodological principles of future teachers' preparation to the modeling of modern lesson at primary school

Дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі

Lyudmila Koval,

doctor of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-2935-8722>

Olga Popova,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-4338-592X>

poi2009bam@ukr.net

Marina Nesterenko,

graduate student

<https://orcid.org/0000-0003-3005-5910>

nesterenko_marina1988@ukr.net

Людмила Коваль,

доктор педагогічних наук, професор

Ольга Попова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Марина Нестеренко,

аспірантка

*Berdiansk state pedagogical
university*

✉ 4 Schmidta St.,

Berdiansk, Zaporizhzhia region,

71100

*Бердянський державний педагогічний
університет*

✉ вул. Шмідта, 4

м. Бердянськ, Запорізька обл.,

71100

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

In the article we attempt to characterize the modern elementary school teacher, who must meet the requirements of the New Ukrainian schools the ability to organize the educational process in terms of variability. To do this, future teachers during training should acquire didactic and methodical knowledge and skills. The article analyzes the theoretical foundations of supply teacher in the educational process of elementary school – knowledge of laws, principles, basic categories, nature, content, structure, forms and methods. Methodical preparation of future teachers to the modeling of the lesson in terms of variability of primary education involves the formation of pedagogical thinking, the ability to create and creatively use modern educational technologies taking into account the subject of the specifics. The subject of a separate research was to develop in students an integrated, didactic-methodical skill to create models of lessons taking into account the specifics of the subject, goals and objectives, educational and training functions in conditions as close to a specific educational reality.

Considerable attention is spared to the analysis of different sources that expose development of technological potential of professional preparation of future teachers to

the design of lesson in the conditions of variety of primary education. Among basic certainly such: firstly, necessity of stimulation and motivation of educational-cognitive activity of students (stowage of plan of work, discussion of ways of gaining end); secondly, importance of actualization of supporting knowledge (implementations of exercises, that are necessary for opening of new knowledge, fixing of difficulty); thirdly, accenting of attention is on the study of new material (raising of difficulty, opening of new knowledge, primary fixing (mastering) of knowledge); fourthly, expediency of forming of abilities, skills and methods of actions (application of new educational material in the known and new terms, and also at creative level) and control, correction and evaluation, that envisages the analysis of pre-arranged, realization of ways of gaining end, experiencing of situation.

Keywords: *preparation of future teachers of initial school, design of lesson, in the conditions of variety of initial school, didactics aspects of professional preparation of future teachers of initial school, methodical aspects of professional preparation of future teachers of initial school, technological potential of teachers.*

Вступ. Реалізація ідей Нової української школи потребує сучасного вчителя, здатного організувати ігрову, проектну і дослідницьку діяльність учнів в умовах варіативності. Це означає, що молодші школярі мають право самостійно визначати своє робоче місце, яке може змінюватися впродовж дня; приймати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їх наслідки. Головним механізмом упровадження варіативності визнається педагогіка партнерства, для якої характерним є подолання інертності, розвиток критичного мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. На жаль, нові реалії сьогодення не достатньо відображені в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Методи та методика дослідження – розкрити дидактико-методичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Результати та дискусії. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти у вітчизняній науковій літературі подається різноаспектно: характеристика загальнодидактичної складової змісту освітнього процесу (В. Бондар, О. Савченко, П. Гусак, О. Бігіч, Н. Воскресенська, О. Коханко, Н. Максименко І. Колеснікова, І. Шапошнікова та ін.); висвітлення методичних і технологічних засад моделювання уроку (Н. Бібік, О. Біда, М. Богданович, М. Вашуленко, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, Л. Кочина, О. Онопрієнко, Л. Петухова, О. Савченко, С. Скворцова та ін.).

Вдосконалення *дидактичної* складової змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлюється в працях В. Бондаря, П. Гусака, І. Колеснікової, І. Шапошнікової та ін. Зокрема, розроблена В. Бондарем модульно-рейтингова теорія і технологія дидактичної підготовки вчителя початкової школи охоплює всі складові розвитку особистості майбутніх педагогів: теоретичну, практичну, а також індивідуально-особистісну. На думку вченого, студенти в процесі навчання мають засвоїти загальнодидактичні закони, принципи, основні категорії; знання про сутність освітнього процесу, його зміст, структуру,

особливості різних типів уроків; сформувати вміння визначати мету в системі уроків, добирати відповідні методи навчання контролю, урахувуючи критерії оцінювання навчальних досягнень молодших школярів [Бондар, 2005]. Заслугою на особливу увагу ідея В. Бондаря про впровадження в дидактичній підготовці майбутнього вчителя таблиці-матриці для створення уроку, яка відображає етапи уроку, рівні засвоєння знань та основні компоненти освітнього процесу, що розгортаються у вигляді навчальних ситуацій.

Ефективність вивчення дидактики початкової школи на засадах системного підходу експериментально довів П. Гусак, звертаючи особливу увагу на засвоєння студентами теорії навчання, що буде надійним підґрунтям для формування в них уміння планувати діяльність учнів на уроці [Гусак, 1991].

Ідею про профільну спрямованість дидактики в контексті розвитку початкової освіти під час підготовки майбутніх учителів аргументовано відстоює І. Шапошнікова та окремо розробляє проблему їх здатності до проектування будь-якого уроку, де результатом є сформованість комплексних професійних умінь [Шапошнікова, 1993].

Про актуальність взаємозв'язку дидактичної та методичної складових у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи першими наголошували в науковій школі академіка В. Бондаря з метою координації діяльності викладачів дидактики і фахових методик початкового навчання для усунення дублювання матеріалу в різних програмах фахових навчальних дисциплін. Предметом окремих досліджень було формування в студентів інтегрованих дидактико-методичних умінь створювати моделі уроків з урахуванням специфіки навчального предмета, його мети і завдань, виховної та навчальної функцій в умовах, максимально наближених до конкретної педагогічної реальності.

Отже, для якісної підготовки майбутнього вчителя до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти необхідні, по-перше, знання загальнодидактичних законів, принципів, основних категорій, сутності освітнього процесу, змісту, структури, можливих форм і методів його організації і, по-друге, дидактико-методичні вміння здійснювати це.

Незважаючи на те, що дослідники обстоювали ідею профільної спрямованості дидактики, яку навіть було виокремлено в навчальну дисципліну в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, проте бракувало ґрунтовних підручників і посібників. Першою науковою працею, яка повністю відповідала вимогам до методичного забезпечення цього навчального курсу, була "Дидактика початкової школи" Олександри Савченко – підручник, побудований на засадах гуманізму, дитиноцентризму, ідеї особистісно орієнтованого підходу до навчання молодших школярів.

Спеціально розробляючи проблему сучасного уроку в початковій школі, академік О. Савченко звертала увагу на взаємозв'язок навчального, розвивального й мотиваційного компонентів пізнавальної

діяльності учнів. Вона переконувала в необхідності оновлення уроку на основі впровадження педагогіки співробітництва, партнерства, що передбачало, по-перше, залучення молодших школярів до визначення цілей і завдань уроку; по-друге, здатність учителя організувати навчальний діалог, поступово формуючи в учнів уміння запитувати; по-третє, створювати ситуації вільного вибору навчального завдання, що сприяє формуванню в молодших школярів самооцінки, наполегливості та почуття власної гідності. Проблема підготовки вчителя до організації уроку розглядалася О. Савченко як поєднання дидактичної та методичної складових, середовища суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на співпраці, співтворчості педагога з учнями; зворненні ефективного емоційного благополуччя, індивідуального розвитку особистості дитини, її здібностей, інтересів та потреб.

Методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі з урахуванням предметної специфіки висвітлюються в наукових працях М. Богдановича, Н. Глузман, Л. Коваль, О. Комар, Л. Кочиної, Г. Лишенко, С. Логачевської, О. Онопрієнко, С. Сворцової та ін. (методика навчання математики); Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Вашуленко, М. Захарійчук, Г. Коваль, В. Науменко, М. Наумчук, К. Пономарьової, О. Савченко, О. Хорошковської та ін. (методика української мови та літературного читання); О. Біди, Т. Байбари, Н. Бібік, Н. Коваль, Л. Нарочної та ін. (методика навчання природознавства); І. Веремійчик, В. Тименко (трудове навчання) тощо.

М. Богданович під час планування уроку математики комбінованого типу, методичні засади якого розкриваються ним у спеціальному навчальному посібнику, концентрує увагу вчителя на врахуванні етапів процесу навчання молодших школярів, а саме: актуалізація знань та вмінь, пояснення нового матеріалу, закріплення вивченого, вправлення, самостійна робота. Особливу роль автор відводить прикладам роботи педагога й учнів над новим навчальним матеріалом, зокрема розв'язування простих і складених текстових задач, нумерація цілих невід'ємних чисел; операції додавання і віднімання, множення і ділення тощо [Богданович, 2004].

Натомість Л. Кочиною був представлений інший підхід у структуруванні комбінованого уроку математики в початковій школі – блочний. На її думку, доцільніше планувати урок, урахуовуючи інтеграцію різних змістових ліній (блоків) навчальної дисципліни: питання нумерації, арифметичні дії над числами; геометричний, алгебраїчний, задачний матеріал; величини тощо. Як переконує вчена, кожен блок має власну логіку вивчення, методика викладання, систему вправ та послідовність, що потребує постановки специфічної навчальної мети для досягнення загального результату уроку [Кочина, 2006].

Лінгвометодичні засади моделювання уроку в початковій школі були в полі зору вчених Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Вашуленко, І. Гудзик, М. Захарійчук, Г. Коваль, О. Мартиненко, В. Науменко,

М. Наумчук, К. Пономарьової, О. Савченко, О. Хорошковської та ін. Так, структурування уроків читання в початковій школі, на думку М. Вашуленка, має здійснюватися відповідно до таких особливостей: період навчання (добукварний, букварний, післябукварний тощо); дидактична мета (ознайомлення з новим твором чи узагальнення вивченого); контингент учнів (у 1-му класі переважає ігрова діяльність, у 2-4 класах – робота з текстом) тощо. Оскільки провідною є робота над текстом, як стверджує вчений, то виробленню в молодших школярів якості свідомого читання має підпорядковуватися весь урок (читання, перечитування й бесіда за змістом тексту, у вигляді залучення дітей до діалогу, групової, творчої роботи тощо).

Традиційно, уроки літературного читання, які передбачають первинне ознайомлення учнів з жанровими особливостями тих чи інших текстів (казки, оповідання, вірша, байки і т. ін.), як переконує О. Савченко, мають іншу структуру: під час визначення мети і завдань учитель сконцентрує увагу на практичному засвоєнні учнями нового літературознавчого поняття і цьому підпорядкує провідні методи і прийому роботи над змістом твору того чи іншого жанру. Дещо по-іншому побудовані уроки так званого «жанрового маркування»: урок-казка, урок-мандрівка, урок-драматизація та ін., оскільки враховуються такі загальні вимоги: 1) провідний метод і особливості змісту навчального матеріалу; 2) обсяг і оригінальність додаткової інформації; 3) можливості використання відповідного обладнання; 4) місце цього уроку в системі інших; 5) прогнозування способів оцінювання результатів досягнень учнів [Савченко, 2012: 340-341].

Власне бачення вирішення проблеми інтегрованих уроків у початковій школі, зокрема рідної мови і мовлення, подає Л. Варзацька, де вона звертає увагу на ефективність поєднання мовної роботи з опрацюванням художніх текстів, природознавчою діяльністю тощо. Пропонуючи типологію інтегрованих уроків мови і мовлення, вчена надає перевагу тематичній організації навчально-пізнавальної діяльності (“Я – у світі природи”, “Я – у світі культури”, “Я – серед людей” та ін.), справедливо стверджуючи, що цей підхід мотивує молодших школярів до пізнання граматичних абстракцій та словесної творчості, а мистецьке, жанрове багатство текстового матеріалу сприяє розширенню їх словникового запасу та формуванню культури мовлення. У структурі інтегрованого уроку мови й мовлення Л. Варзацька виділяє три етапи: 1) формування задуму висловлювання (орієнтування в умовах спілкування й планування тексту); 2) створення тексту (усно й письмово); 3) виразне читання (розповідання) складених творів, редагування, обговорення, зіставлення з творами письменників чи зразком, складеним учителем. Така інтеграція мовно-літературного матеріалу, по-перше, дає можливість забезпечити комплексний підхід до формування в учнів початкової школи всіх видів мовленнєвої діяльності, а по-друге, – дає змогу позбутися зайвої теоретизації, властивій традиційним урокам мови.

З точки зору компетентнісної орієнтованості освітнього процесу в умовах двомовності початкової школи вчені (І. Гудзик, О. Хорошковська) наголошують на важливості співвідношення мовної та мовленнєвої роботи. За цією ознакою вони радять розрізняти, по-перше, урок ознайомлення з мовним явищем (i/або правилом правопису) та розвитку відповідних мовних (правописних) умінь [Гудзик, 2007]. По-друге, урок з переважанням того чи іншого виду (підвиду) мовної діяльності: аудіювання, діалогічного мовлення, усного монологічного мовлення (переказ, твір), читання вголос, читання мовчки, письмового монологічного висловлювання (переказ, твір) тощо [Хорошковська, 2012].

Таким чином, розробляючи проблему підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, констатуємо, що у фундаментальних працях учених-методистів розкриваються різні аспекти структурування уроку з урахуванням предметної специфіки. Крім того, науковці переконані в тому, що повноцінно організувати освітній процес у початковій школі може лише педагог, який на належному рівні оволодів відповідними дидактико-методичними знаннями та вміннями, що є основою його професійної компетентності; сформував педагогічне мислення як здатність генерувати та матеріалізувати свої педагогічні ідеї у своєрідні технологічні конструкції.

Реалізація Державного стандарту початкової загальної освіти (2001, 2011), створеного на засадах гуманістичної освітньої парадигми, потребувала якісно нового вчителя, здатного організувати освітній процес, вільно вибираючи або самостійно створювати сучасні технології навчання для підвищення ефективності та результативності кожного уроку тощо. У зв'язку з цим активізувалися дослідження з проблеми формування *технологічного потенціалу* професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти. До наукових пошуків долучилися Н. Бібік, Н. Глузман, Л. Коваль, О. Митник, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, Т. Пушкарьова, О. Савченко, С. Скворцова та ін. (застосування інноваційних технологій під час створення компетентнісно-орієнтованого уроку); Н. Баліцька, О. Комар, Н. Павленко, О. Пометун, Н. Руденко та ін. (підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій); А. Коломієць, В. Коткова, О. Нікулочкіної, Н. Олефіренко, Л. Петухова, О. Снігур, О. Співаковський, О. Суховірський, В. Шакоцько, О. Шиман та ін. (використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у початковій школі) тощо.

У дисертаційному дослідженні Л. Коваль ґрунтовно розроблені основи технологічної підготовки майбутнього педагога як інтегрованого утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування такої дидактико-методичної системи, результатом якого є готовність до організації технологічного процесу навчання в початковій школі із застосуванням різних навчальних технологій. Учена доводить, що саме це створює умови для підвищення творчої та пізнавальної активності учнів, розвиває їх самоконтроль, дозволяє досягти результативності

навчання, сформувати міжпредметні та предметні навчальні компетентності.

Так, моделюючи компетентнісно-орієнтований урок математики комбінованого типу із застосуванням інноваційних технологій Л. Коваль і С. Сковрцова радять учителеві ураховувати: по-перше, необхідність стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів (складання плану роботи, обговорення шляхів досягнення мети); по-друге, важливість актуалізації опорних знань (виконання вправ, які є необхідними для відкриття нових знань, фіксація утруднення); по-третє, акцентування уваги на вивченні нового матеріалу (постановка утруднення, відкриття нового знання, первинне закріплення (засвоєння) знань); по-четверте, доцільність формування вмій, навичок та способів дій (застосування нового навчального матеріалу у відомих та нових умовах, а також на творчому рівні) та контролю, корекції та оцінювання, що передбачає аналіз запланованого, усвідомлення шляхів досягнення мети, переживання ситуації успіху [Коваль, 2010].

Ознайомлюючи майбутніх педагогів з моделюванням уроків мистецтва в початковій школі за допомогою проектних технологій, так званого “візуального моделювання”, Л. Масол наголошує на можливості реалізації творчих здібностей учителя й учнів. Учена пропонує користуватися такими різновидами проектних візуальних моделей: технологічний план-ланцюжок (лінійно-схематичне зображення структурованої інформації, що відбиває покрокову послідовність етапів уроку); технологічна схема-конспект (просторово-схематичне зображення структури уроку з лаконічними словесними поясненнями, компактна форма якого дає загальне уявлення про взаємозв'язок основних компонентів змісту); технологічна карта (малюнок у вигляді конструктивної композиції або цілісного багатовимірного образу з опорними словами та символами, який «символьно» демонструє зміст і структуру майбутнього уроку). Отже, процес моделювання уроків мистецтва має потужну евристичну силу, оскільки сприяє оптимальному структуруванню навчального матеріалу й чіткій методичній організації освітнього процесу, а також спонукає вчителя до постійного вдосконалення [Масол, 2006].

Основними умовами підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до моделювання уроків із застосуванням інтерактивних технологій О. Комар називає такі: оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі активної реалізації інтерактивного навчання, зокрема навчальних тренінгів; забезпечення атмосфери співробітництва; підвищення рівня методичної обізнаності викладачів щодо інтерактивних технологій навчання; доповнення змісту педагогічної практики завданнями, які передбачають використання інтерактивних технологій на уроках; створення студентами портфоліо інтерактивних уроків тощо [Комар, 2008]. Формування технологічного потенціалу підготовки майбутнього вчителя забезпечує його оволодіння технологічною компетентністю, яка полягає в готовності

організовувати сучасний освітній процес нової української школи в умовах її варіативності із застосуванням різних технологій.

Висновки. Таким чином, висвітлюючи дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі в умовах її варіативності, слід зазначити, що дидактична складова забезпечує формування в студентів системи загальнопедагогічних знань щодо організації освітнього процесу в початковій школі; уявлення про особливості структурування уроків різних типів; уміння діяти в різних професійних ситуаціях відповідно до наукових підходів і принципів. Методична складова спрямована на розвиток у майбутніх педагогів умінь моделювати та проводити уроки відповідно до предметної специфіки. Розвиток технологічного потенціалу сприяє становленню в студентів здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти із застосуванням доцільних навчальних технологій; прогнозувати можливі труднощі в процесі педагогічної взаємодії та шляхи їх подолання.

Література

1. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі: навчальний посібник / М. В. Богданович, Н. О. Будна, Г. П. Лищенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 280 с.
2. Бондар В. Дидактика : підручник для студ. вищих пед. навч. закл. / Володимир Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 262 с.
3. Гусак П. М. Підвищення ефективності засвоєння майбутніми учителями теорії навчання як системи (на матеріалах підготовки вчителів початкової школи) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петро Миколайович Гусак. – К., 1991.
4. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / Ирина Филипповна Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – 496 с.
5. Коваль Л.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій / Коваль Людмила Вікторівна : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2010. – 539 с.
6. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти : монографія / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – 332 с.
7. Кочина Л. Особливості побудови уроку математики в початкових класах / Л. Кочина // Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 27-32
8. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. – 256 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
10. Хорошковська О.Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія / Ольга Назарівна Хорошковська. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
11. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Шапошнікова Ірина Миколаївна : КДПІ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – 149 с.

References

1. Bohdanovych M. V. Urok matematyky v pochatkovii shkoli: navchalnyi posibnyk / M. V. Bohdanovych, N. O. Budna, H. P. Lyshenko. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2004. – 280 s.
2. Bondar V. Dydaktyka : pidruchnyk dlia stud. vyshchych ped. navch. zakl. / Volodymyr Bondar. – K.: Lybid, 2005. – 262 s.
3. Husak P.M. Pidvyshchennia efektyvnosti zasvoiennia maibutnimy uchyteliamy teorii navchannia yak systemy (na materialakh pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly) : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Petro Mykolaiovych Husak. – K., 1991.
4. Hudzyk Y.F. Kompetentnostno oryentirovannoe obuchenye russkomu yazyku v nachalnykh klassakh (v shkolakh s ukraїnskym yazykom obuchenia) / Yryna Fylypovna Hudzyk. – Chernovtsy : Bukrek, 2007. – 496 s.
5. Koval L.V. Systema profesiinoї pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia zahalnonavchalnykh tekhnolohii / Koval Liudmyla Viktorivna : dys... d-ra ped.. nauk: 13.00.04 / Instytut pedahohiky APN Ukrainy. – Kyiv, 2010. – 539 s.
6. Komar O. A. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii. Teoretyko-metodychni aspekty : monohrafiia / Olha Anatoliivna. – Uman: RVTs «Sofia», 2008. – 332 s.
7. Kochyna L. Osoblyvosti pobudovy uroku matematyky v pochatkovykh klasakh / L. Kochyna // Pochatkova shkola. – 2006. – № 7. – S. 27-32
8. Masol L.M. Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli: posibnyk dlia vchyteliv / JI. M. Masol, O. V. Haidamaka, E. V. Bielkina, O. V. Kalinichenko, I. V. Rudenko. – X.: Vesta: Vydavnytstvo «Ranok», 2006. – 256 s.
9. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity : pidruchn. / Oleksandra Yakivna Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
10. Khoroshkovska O.N. Teoretyko-metodychni zasady navchannia ukraїnskoї movy i movlennia u shkolakh I stupenia z movamy vykladannia natsionalnykh menshyn Ukrainy : monohrafiia / Olha Nazariivna Khoroshkovska. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 160 s.
11. Shaposhnikova I.M. Pidvyshchennia efektyvnosti pidhotovky maibutnykh vchyteliv pochatkovoї shkoly do proektuvannia uroku : dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / Shaposhnikova Iryna Mykolaivna : KDPI im. M.P. Drahomanova. – Kyiv, 1993. – 149 s.

АНОТАЦІЯ

У статті зроблено спробу схарактеризувати сучасного вчителя початкової школи, який має відповідати вимогам Нової української школи щодо вміння організувати освітній процес в умовах варіативності. Для цього майбутні педагоги під час професійної підготовки мають оволодіти дидактичними і методичними знаннями та вміннями. У статті проаналізовано теоретичні засади забезпечення вчителем освітнього процесу початкової школи – знання законів, принципів, основних категорій, сутності, змісту, структури, форм і методів. Методична підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти передбачає сформованість їх педагогічного мислення, здатність самостійно створювати або творчо використовувати сучасні технології навчання з урахуванням предметної специфіки. Предметом окремих досліджень було формування в студентів інтегрованих дидактико-методичних умінь створювати моделі уроків з урахуванням специфіки навчального предмета, його мети і завдань, виховної та навчальної функцій в умовах, максимально наближених до конкретної педагогічної реальності.

Значна увага приділена аналізу різних джерел, які розкривають розвиток технологічного потенціалу фахової підготовки майбутніх педагогів до

моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. Серед основних визначено такі: по-перше, необхідність стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів (складання плану роботи, обговорення шляхів досягнення мети); по-друге, важливість актуалізації опорних знань (виконання вправ, які є необхідними для відкриття нових знань, фіксація утруднення); по-третє, акцентування уваги на вивченні нового матеріалу (постановка утруднення, відкриття нового знання, первинне закріплення (засвоєння) знань); по-четверте, доцільність формування вмінь, навичок та способів дій (застосування нового навчального матеріалу у відомих та нових умовах, а також на творчому рівні) та контролю, корекції та оцінювання, що передбачає аналіз запланованого, усвідомлення шляхів досягнення мети, переживання ситуації успіху.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкової школи, моделювання уроку в умовах варіативності початкової школи, дидактичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, методичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, технологічний потенціал педагогів.

УДК 373.3.016: 811. 161. 2'35
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-95-104

The forming at getter of primary education the orthographic competence at Ukrainian language lessons

Формування в здобувачів початкової освіти орфографічної компетентності на уроках української мови

Olga Popova,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-4338-592X>

poi2009bam@ukr.net

Larisa Popova,

candidate of philological sciences,
associate professor

plarp29@ukr.net

Ольга Попова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Лариса Попова,

кандидат філологічних наук, доцент

*Berdiansk state pedagogical
university*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

*Бердянський державний педагогічний
університет*

✉ вул. Шмідта, 4

м. Бердянськ, Запорізька обл.,

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 02, 2018

ABSTRACT

In the article there have been done the attempt to generalize the concept of orthographic competence as ability to use rules, and consequently faultlessly to write all words with orthograms, that is not checked up. In the process of forming of vigilance of spelling it follows to adhere to such stages: to acquaint junior schoolchildren with basic orthographic concepts; on the basis of their to form orthographic abilities; to teach to write words with orthograms, that is not checked up; to teach to call to certificate editions (spelling dictionary); to create a necessary educational environment.

Acquisition by the bread-winners of primary education of orthographic competence, in particular orthographic vigilance, undoubtedly, is one of main. From that, as far as skills of spelling will be proof for junior schoolchildren, their further studies and comfort educational environment depend, capacity for communication.

Two ways of capture of spelling in psychological and methodical literature are described. First – as a process slow piling up of visualizations of words because of the of long duration mechanical writing; the second way of forming of orthographic competence is related to work of thinking, implementation of different types of linguistic analysis, realization of rules of spelling.

Orthographic vigilance develops gradually and formed as a result of permanent reiterations by the junior schoolchildren of certain actions. During the systematic training to the action automatized and become part of orthographic skill.

By the no less important means of forming of orthographic vigilance of junior schoolchildren on the lessons of Ukrainian, to our opinion, there is the correct and timely forming of concepts about orthograms. Thus making of ability to find orthograms

is the first stage in the studies of spelling that has the methodology and special exercises.

Drawn conclusion that gradually diminishing the role of realization of own actions, rolling up of mental operations and perfection of this process, it is possible to provide the high level of literacy of bread-winners of initial educations.

Keywords: *bread-winners of primary education, orthographic vigilance, orthogram, exercises, are on forming of orthographic vigilance, literacy of junior schoolchildren.*

Вступ. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) визначає вимоги до обов'язкових навчальних досягнень учнів, де серед метапредметних компетентностей провідна роль відведена мовній як основній для успішного формування всіх інших. Цілком закономірно, що оволодіння мовою можливе лише за систематичної та цілеспрямованої роботи: засвоєння школярами теоретичних знань, вироблення практичних умінь та навичок. Не менш важливим залишається формування здатності саме здобувачів початкової освіти проводити основні мисленнєві дії за допомогою логічних операцій, навичок рефлексії, самоконтролю та самооцінки мовлення.

Змістові лінії “Взаємодіємо письмово” та “Досліджуємо мовні явища” спрямовані на вироблення в молодших школярів повноцінної навички письма, спостереження за мовними одиницями і явищами з метою опанування початковими лінгвістичними знаннями, нормами літературної вимови та правилами українського правопису, що загалом формує здатність послуговуватися писемною формою української мови. Усе це актуалізує необхідність вироблення в здобувачів початкової освіти орфографічної компетентності як невід'ємного складника україномовної особистості.

Незважаючи на значний інтерес науковців до різних аспектів формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів, орфографічна грамотність потребує спеціальних досліджень.

Методи та методики дослідження. Метою статті є дослідження особливостей формування в здобувачів початкової освіти орфографічної компетентності на уроках української мови. Для досягнення її необхідно реалізувати такі часткові цілі: познайомити молодших школярів з основними орфографічними поняттями; на основі їх сформувати орфографічні вміння; навчити писати слова з орфограмами, які не перевіряються; привчити звертатися до довідкових видань (орфографічний словник); створити необхідне освітнє середовище.

Результати та дискусії. Під мовною компетенцією зазвичай сучасними лінгводидактами (Г.Шелехова, Н.Голуб та ін.) розуміється засвоєння сукупності знань, умінь та навичок, які формуються в процесі навчання; готовність розв'язувати не будь-які завдання, а практично значущі, актуальні в певний момент та оцінювати результати своєї діяльності, рефлексування тощо. Досвід переконує, що компетентнісний підхід стимулює навчальну діяльність молодших школярів на уроках української мови, сприяє формуванню в них умінь вільно здійснювати мовленнєве

спілкування як в усній, так і писемній формах, доцільно використовувати мовні ресурси в різних життєвих ситуаціях [Шелехова, 2012].

О. Савченко розглядає компетентність як інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання, що охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [Савченко, 2012]. Виходячи з цього, можна сформулювати мету навчання української мови: не тільки засвоєння школярами знань та формування мовленнєвих умінь, але й розвиток їхньої особистості, інтелектуальних та творчих здібностей, ціннісних орієнтацій.

Під орфографічною компетентністю розуміємо вміння користуватися правилами, а відтак безпомилково писати всі слова з орфограмами, які не перевіряються.

Проблемі вироблення в школярів орфографічної компетентності присвятили свої праці О. Антончук, М. Бардаш, О. Біляєв, В. Вітюк, О. Караман, О. Коломійченко, Л. Райська, Л. Симоненкова, Н. Шкуратяна, С. Яворська та ін.

Грамотність як основа орфографічної компетентності завжди перебувала в центрі уваги науковців-методистів і вчителів-практиків, зокрема ними досліджувалися такі проблеми: система роботи над орфографічними помилками (О. Біляєв); вплив знань з фонетики та вироблення орфоепічних навичок на формування орфографічної пильності (М. Вашуленко); засоби формування орфографічної грамотності (К. Пономарьова); орфограма, ознаки орфограм (П. Жедек); написання слів за фонетичним та морфологічним принципами української мови (Л. Симоненкова); поетапне формування в школярів орфографічних навичок, вихідні методичні позиції в розробленні системи орфографічних вправ, вплив фонетичного оточення молодших школярів на формування орфографічної вправності (І. Хом'як); формування орфографічних умінь і навичок в умовах близькоспорідненої двомовності, індивідуальний характер роботи над помилками (О. Хорошковська); дослідження орфографічної навички молодших школярів у взаємозв'язку з графічною (С. Олійник, О. Прищепа та ін.) тощо.

Як бачимо, практика навчання української мови довгий час була орієнтована тільки на засвоєння учнями правил орфографії та пунктуації, що не забезпечувало лінгвістичну (знання основ науки про мову, засвоєння відомостей роль мови в житті суспільства, формування навчально-мовних умінь та навичок) та мовну компетентність (властивість використовувати слова, їхні форми, синтаксичні структури відповідно до нормам літературної мови, застосовувати її синонімічні засоби), без яких неможливе стійке засвоєння орфографічних закономірностей, що відображають системні відношення в мові.

Проблема набуття здобувачами початкової освіти орфографічної компетентності, зокрема орфографічної пильності, безумовно, є однією з головних. Від того, наскільки будуть стійкими навички правопису в молодших школярів, залежить подальше їхнє навчання та комфортне освітнє середовище, здатність до комунікації.

Надзвичайно плідним для методики формування в молодших школярів орфографічної компетентності є низка положень сучасної психологічної науки про: – перехід правописних умінь в автоматизовані навички; структуру правописної навички як стійку систему асоціацій; – залежність методики вправ від психологічного характеру виучуваних орфограм; роль засвоєння правописних правил у виробленні орфографічної грамотності учнів.

У психологічній і методичній літературі описано два шляхи оволодіння правописною навичкою. Перший – як процес повільного нагромадження зорових образів слів унаслідок довготривалого механічного списування. Науковці не виключають можливості становлення правописної навички на чуттєвій, інтуїтивній основі; існування природної грамотності в певній частини учнів. Однак результати спеціальних досліджень переконливо довели, що більш ефективним є другий шлях формування орфографічної компетентності, пов'язаний з роботою мислення, виконанням різних видів лінгвістичного аналізу, усвідомленням правил правопису. Отже, навчання орфографії має починатися з оволодіння молодшими школярами повністю усвідомленими діями, які можливі лише за умови систематичної роботи над виробленням навички писати без помилок під час засвоєння фонетичного, граматичного та словотвірного теоретичного матеріалу, а також у процесі виконання різних видів вправ.

Учені (М. Вашуленко, М. Пентилук та ін.) виділяють такі основні принципи навчання орфографії: опора на звуко-буквений і морфемний склад слова; зв'язок завдань з орфографії зі словниковою роботою; порівняння написань слів; опора на синтаксичні відношення в реченні.

Реалізація принципу опори на звуко-буквений склад слова відбувається під час з'ясування учнями особливостей звуків у ньому, їхня акустична характеристика; виявлення закономірностей зміни звуків у певних фонетичних умовах; подібності та різниці між звуками та буквами; виведення орфографічного правила.

Морфологічний принцип передбачає з'ясування молодшими школярами лексичного значення слова, розбір за звуко-буквеним складом; виділення морфем та орфограм в ній; обґрунтування написання та формулювання правила; зразок застосування його; вироблення орфографічної навички за допомогою спеціальних вправ.

Зв'язок орфографічної роботи зі словниковою на уроках української мови в початковій школі можна простежити під час розкриття семантики слова, добору синонімів та антонімів до нього; введення в активний словник учнів лексем, які найчастіше застосовуються в мовленні.

Для формування орфографічних навичок молодших школярів можна використати вправи на порівняння морфем та орфограм у процесі аналізу подібності та розбіжностей у способах словотворення. Для нашого дослідження важливо з'ясувати, як навчити учнів писати грамотно, помічати власні помилки в мовленні.

На думку науковців (О. Біляєв, М. Вашуленко, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.), причиною орфографічних помилок є “невміння учнів застосувати на практиці здобуті знання, відсутність навичок самоконтролю, орфографічної пильності” [Біляєв, 2007]. Спинимось детальніше на особливостях їх формування, оскільки вважаємо, що орфографічна пильність учнів базується на вмінні ідентифікувати орфограму, запам'ятати і знаходити в спільнокоренових словах та граматичних формах.

Погоджуючись з думками авторитетних учених, переконані, що орфографічна пильність молодших школярів передбачає готовність їх знаходити власні або чужі помилки, допущені під час письма. Отже, починаючи з перших уроків навчання грамоти, важливо звертати увагу на якісне формування в учнів навичок самоконтролю, всіляко запобігати можливим правописним помилкам.

Під час розвитку орфографічної пильності молодших школярів можна виділити такі рівні: фонетичний (розвиток мовленнєвого слуху учнів); графічний (запам'ятовування буквеного складу слів); морфемний (прогнозування орфограм у морфемах, підготовка до розв'язування граматики-орфографічних задач).

Уміння розпізнавати орфограму тісно пов'язані з розумінням значення слова, усвідомленням його словотворчих і граматичних відношень. Саме тому при розпізнаванні орфограми вчителі початкової школи пропонують учням вправи на визначення семантичних ознак слів.

Розуміння молодшими школярами значення слова необхідне для виділення в ньому кореня та інших морфем, добору перевірних слів, визначення частини мови та форми слова, встановлення зв'язків у реченні, що й створює підґрунтя для формування орфографічної пильності.

Крім того, автоматизм учнів знаходити ті місця в словах, де написання не збігається з вимовою, тобто уміння розрізнати сильну та слабку позицію в слові, позначення різними буквами при однаковому звучанні забезпечить правильність написання. Зазвичай, орфографічна пильність вважається сформованою, якщо учні вміють знаходити звук у слабкій позиції.

Як правило, орфографічна пильність розвивається поступово й формується в результаті постійних повторень молодшими школярами певних дій. Під час систематичного тренування дії автоматизуються і стають частиною орфографічної навички.

Не менш важливим засобом формування орфографічної пильності молодших школярів на уроках української мови, на нашу думку, є правильне та своєчасне формування понять про орфограму. При цьому вироблення уміння знаходити орфограми – перший етап у навчанні правопису, який має свою методику і спеціальні вправи.

Метод вправ, як стверджують учені-методисти (О. Біляєв, М. Вашуленко та ін.), сприяє виробленню в учнів орфографічних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму.

Добір орфографічних вправ на уроці української мови в початковій школі залежить від багатьох чинників: по-перше, від етапу роботи над орфограмою; по-друге, дотримання принципу поступового нарощення труднощів; по-третє, підвищення рівня самостійності учнів. Педагогові слід зважати й на мету уроку, рівень підготовленості класу, активність школярів тощо.

Правописні вправи на уроці української мови мають бути різноманітними, однак при цьому обов'язково враховується лінгвістичний характер вивчаного орфографічного матеріалу, тобто відповідність природі орфограми. Очевидним є те, що засвоєння фонетичних написань молодшими школярами буде успішнішим, якщо на уроках української мови переважатимуть слухові вправи. При доборі матеріалу для них педагог обов'язково повинен продумати, які логічні операції покладено в основу виконання (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо). Крім того, не доцільно повторювати один і той же мовний матеріал на різних етапах роботи над орфографічним правилом.

Зважаючи на різні підходи до класифікацій орфографічних вправ, застосовуватимемо у формуванні орфографічної компетентності такі з них: вправи на розпізнавання орфограм; часткове застосування правила; повне застосування правила.

Наприклад, виконання вправи “Виписати з поданих слів ті, які мають апостроф” передбачає тренування учнів у знаходженні орфограми, що є базовим умінням для розвитку орфографічної пильності. На нашу думку, можна провести диктант швидкої дії, речення для якого ретельно добирати як тематично, так і з виховною метою. Як правило, це можуть бути прислів'я, крилаті вислови, які учні можуть запам'ятати й застосовувати у своєму мовленні. Для засвоєння правопису слів з означеної теми можна запропонувати такий диктант: *1. Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше. 2. Осінь збирає, а весна з'їдає. 3. Добре ім'я – найкраще багатство. 4. Хто добро зробив, того довіку пам'ятай.*

З такою ж метою можна проводити попереджувальні слухові та вибіркові диктанти, коментоване письмо, списування, орфографічне промовляння, графічне виділення орфограм та ін.

Сформувавши орфографічну компетентність молодших школярів на уроках української мови допоможуть вправи на часткове застосування правила, які передбачають тренування не тільки в знаходженні орфограми, визначенні її типу, але й у виконанні орфографічної дії (добір перевірного слова). Наприклад, під час вивчення ненаголошених голосних у корені слова учні мають уміти: виявити в сприйнятих на слух словах ненаголошені *е, и*; співвіднести їх з будовою слова (коренем); дібрати перевірене слово.

Як свідчать результати дослідження, молодші школярі на уроках української мови добре справляються зі списуваннями текстів, підкреслюючи орфограми; зміною слів за зразком. Не менш

результативними є й такі види робіт, як попереджувальний диктант, самодиктант, коментоване письмо тощо.

До вправ на повне застосування орфографічного правила вчені (М. Вашуленко, О. Хорошковська та ін.) відносять пояснювальний і контрольний диктанти, різні види творчих вправ орфографічного спрямування: конструювання (*скласти речення із словами з певними орфограмами*), записування запам'ятовуваного раніше, диктант-переклад, творчий диктант, вільний диктант, переказ тексту. Сформованої орфографічної навички у здобувачів початкової освіти потребує запис самостійно створеного зв'язного висловлювання, тексту певного типу і стилю. Цей вид письмових вправ вимагає значних розумових зусиль і дає здобувачам початкової освіти можливість застосувати набуті вміння правильно записувати слова, дотримуючись правила. Саме якість писемного оформлення думок у творчій роботі є показником сформованості в молодших школярів орфографічної компетентності.

Останнім часом у методиці навчання української мови радять на уроках, де вивчаються орфографічні теми, реалізувати лінгвометодичний принцип, згідно з яким мовна освіта здобувачів освіти та їхній мовленнєвий розвиток здійснюються у взаємозв'язку. Це відбивається не тільки на видах вправ, а й на їх змісті. Так, мовним матеріалом для більшості орфографічних вправ бажано застосовувати текст, який дозволяє на кожному уроці працювати над розвитком мовлення учнів. Правильне сприймання тексту створює основу для свідомого виконання різних видів завдань. Наприклад, списування тексту, запис його на слух тощо. Не можна допускати того, щоб учні починали списувати текст, не зрозумівши його змісту і не відзначивши художньої своєрідності.

У процесі формування орфографічної компетентності учнів на уроках української мови в початковій школі широко застосовується орфографічний розбір, який розглядається в методиці як вид орфографічних вправ і методичний прийом, що допомагає співвідносити правило з конкретним написанням.

Орфографічний розбір є тією фазою аналізу-синтезу, який зв'язує теорію з практикою, правило з письмом; без цього не можливе перенесення правила на конкретні випадки правопису, тобто формування свідомих навичок.

На нашу думку, цілком закономірно, під час орфографічного розбору запропонувати учням відповісти на такі запитання: 1) яка розпізнавальна ознака вказує на орфограму; 2) який тип орфограми; 3) в якій частині слова знаходиться орфограма; 4) яким правилом регулюється написання; 5) чи можна перевірити написання або пояснити за допомогою етимології; 6) який принцип орфографії лежить в основі написання та обґрунтування орфограми.

Методистами (Є. Дмитровський, Г. Передрій та ін.) розрізняються такі види орфографічного розбору: фронтальний – коли вказуються всі вивчені орфограми та обґрунтовується їхній вибір в одному або кількох

словах, а також в реченні в цілому; вибірковий – під яким розуміється вказівка й обґрунтування окремих буквених або небуквених орфограм.

Орфографічний розбір може бути усним або письмовим, поєднуватися з морфемним аналізом. Як і інші види мовного аналізу, він застосовується на різних етапах уроку, переважно з навчальною метою, хоча може виконувати і контрольну функцію, оскільки, пояснюючи орфограму, учень приводить у дію весь необхідний запас теоретичних знань, умінь і навичок з фонетики, графіки, лексики, словотвору, морфології, синтаксису. Орфографічний розбір є проміжною ланкою між знанням правила і правописною навичкою. На етапі навчання діяти за правилом він спрямований на формування в здобувачів початкової освіти вмій свідомо використовувати знання з фонетики чи граматики для пояснення правописних явищ.

Цілком зрозуміло, що проведення орфографічного розбору на уроках української мови з вивчення програмових тем зумовлено як зв'язками орфографії з іншими розділами науки про мову, так і важливістю, складністю й тривалістю формування в учнів орфографічної компетентності.

До методів теоретико-практичного навчання орфографії можна віднести коментоване письмо, етимологічний аналіз слів, складання орфографічних таблиць.

Коментоване письмо дозволяє зближувати момент сприйняття молодшими школярами правила і реалізації його на практиці, що скорочує шлях до грамотного письма.

Ефективним методом теоретико-практичного навчання учнів початкової школи орфографії є колективне складання таблиць, які передбачають аналіз умови вибору орфограми, застосування орфографічного правила в конкретних словах, розбір слова з морфемами.

Важливо, щоб учні початкової школи на уроках української мови відпрацювали правописний матеріал до автоматизму. Тільки так, поступово зменшуючи роль усвідомлення власних дій, згортання розумових операцій та вдосконалення цього процесу, можна забезпечити високий рівень грамотності учнів.

Висновки. Наше дослідження довело, що процес формування в молодших школярів орфографічної компетентності складний і довготривалий, оскільки передбачає вироблення вмій:

- усно відтворювати пропонований для списування або для диктанту текст;
- запам'ятовувати слова, речення чи його частини з їх правописними особливостями;
- відтворювати слово, речення чи його частини на письмі;
- відрізнити правильне й помилкове з погляду орфографії написання слів.

Завершити процес формування орфографічного вміння в початковій школі неможливо, хоч окремі елементи автоматизму вже з'являються в письмі молодших школярів.

Отже, на уроках української мови в початковій школі педагог має постійно дбати про вироблення правописної пильності учнів, що забезпечить їхню орфографічну компетентність. Лише за умови системності такої роботи вдасться сформувати україномовну особистість, що задекларовано в державних документах загалом і реалізації ідей Концепції Нової української школи зокрема.

Література

1. Біляєв О. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 2–5.
2. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / ред. М. С. Вашуленко. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
4. Пентиліук М. І., Караман С. О., Караман О. В., Горошкіна О. М. та ін. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.
5. Прищепя О. Запобігання специфічним графіко-орфографічним помилкам молодших школярів. *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 31 – 34.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
7. Шелехова Г. Т., Голуб Н. Б., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І., Федорчук Т. М., Косянчук С. В. Навчання української мови в старшій школі на академічному рівні: посіб. для вчителя. Київ: Педагогічна думка, 2012. 208 с.

References

1. Biliaiev O. Vpravy v navchanni movy. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2004. № 6. S. 2–5.
2. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
3. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv / red. M. S. Vashulenko. Kyiv: Litera LTD, 2010. 364 s.
4. Pentyliuk M. I., Karaman S. O., Karaman O. V., Horoshkina O. M. ta in. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitynih zakladakh* / red. M. I. Pentyliuk. Kyiv: Lenvit, 2004. 400 s.
5. Pryshchepa O. Zapobihannia spetsyfychnym hrafiko-orfohrafychnym pomykam molodshykh shkoliariv. *Pochatkova shkola*. 2015. № 11. S. 31 – 34.
6. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoï osvity: pidruch. Kyiv : Hramota, 2012. 504 s.
7. Shelekhova H. T., Holub N. B., Bondarenko N. V., Novosolova V. I., Fedorchuk T. M., Kosianchuk S. V. *Navchannia ukrainskoi movy v starshii shkoli na akademichnomu rivni: posib. dlia vchytelia*. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2012. 208 s.

АНОТАЦІЯ

У статті зроблено спробу на основі аналізу наукових джерел узагальнити поняття орфографічної компетентності як уміння користуватися правилами, а відтак безпомилково писати всі слова з орфограмами, які не перевіряються. У процесі формування правописної пильності слід дотримуватися таких етапів: познайомити молодших школярів з основними орфографічними поняттями; на основі їх сформувати орфографічні вміння; навчити писати слова з орфограмами, які не перевіряються; привчити звертатися до довідкових видань (орфографічний словник); створити необхідне освітнє середовище.

Набуття здобувачами початкової освіти орфографічної компетентності, зокрема орфографічної пильності, безумовно, є однією з головних. Від того, наскільки будуть стійкими навички правопису в молодших школярів, залежить подальше їхнє навчання та комфортне освітнє середовище, здатність до комунікації.

У психологічній і методичній літературі описано два шляхи оволодіння правописною навичкою. Перший – як процес повільного нагромадження зорових образів слів унаслідок довшого механічного списування; другий шлях формування орфографічної компетентності пов'язаний з роботою мислення, виконанням різних видів лінгвістичного аналізу, усвідомленням правил правопису.

Орфографічна пильність розвивається поступово й формується в результаті постійних повторень молодшими школярами певних дій. Під час систематичного тренування дії автоматизуються і стають частиною орфографічної навички.

Не менш важливим засобом формування орфографічної пильності молодших школярів на уроках української мови, на нашу думку, є правильне та своєчасне формування поняття про орфограму. При цьому вироблення уміння знаходити орфограми – перший етап у навчанні правопису, який має свою методику і спеціальні вправи.

Зроблено висновок про те, що поступово зменшуючи роль усвідомлення власних дій, зортання розумових операцій та вдосконалення цього процесу, можна забезпечити високий рівень грамотності здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: здобувачі початкової освіти, орфографічна пильність, орфограма, вправи на формування орфографічної пильності, грамотність молодших школярів.

УДК 373.3.016.091.2 : 8
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-105-116

Artpedagogical technologies as a means of forming of language and literacy competence at primary school pupils

Арт-педагогічні технології як засіб формування мовно-літературної компетентності учнів початкової школи

Lada Chemonina,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-2599-4393>

ladachemonina@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*
✉ 4 Schmidt St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

Лада Чемоніна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

Nowadays there are changes in the modern national education system that represent the stage of formation of a new Ukrainian school, oriented on the active inclusion of our state in the world educational space. This process involves the definition of approaches to the education and upbringing of the young generation of our compatriots, which, in its turn, determines a different format of relations and types of behavior for both the specialist and the students ("a teacher and a student are partners"), as well as a new pedagogical mentality. That is why we believe that one of the topical issues at this stage is the introduction into the educational activity of the institution of general secondary education of artpedagogical teaching technologies, which is based on a fairly young science – artpedagogy – a peculiar integration of pedagogy, psychology, cultural studies and art.

The article is devoted to the problem of introducing in the process of language and literary education of elementary school students the artpedagogical teaching technologies. The purpose of the article is to investigate the peculiarities of the organization of the process of forming the language and literary competence of the mentioned above contingent of children with the help of strategies of artpedagogical technologies.

The author emphasizes the fact that today the concept of art pedagogy still has no certain definition, which causes the identity of completely different definitions, such as artpedagogy and art therapy. In the proposed publication, this term is interpreted as an innovative scientific trend that is yet to be developed and involves studying the nature, laws, principles, mechanisms of influence of art and artistic creativity on the formation of the individual in the context of education.

The scientist notes that modern elementary school teachers are almost unaware of the palette of artpedagogical teaching technologies, as evidenced by the results of specialists' questionnaires from the mentioned above field. The reason for this

L. Chemonina sees in the absence of a sufficient number of methodological literature, which would disclose the peculiarities of the introduction of this innovation in the educational process.

Concrete examples of the formation of junior pupils' competences at the lessons of Ukrainian language and literary reading through proven artpedagogical technologies, namely: artistic and applied (drawings contests, 3d-installation, collage), game (sand therapy), photo and video strategies are given in the article.

The article will be useful for students, teachers and other workers in the educational field.

Key words: *artpedagogics, artpedagogical technologies, language literary competence, collage, 3d-installation, sand therapy, photo storytelling.*

Вступ. 2018 рік є періодом докорінних змін у системі шкільної освіти, зокрема початкової ланки ЗЗСО. Його ознаменувало прийняття нового Державного стандарту початкової освіти та запровадження на всеукраїнському рівні ключової реформи Міністерства освіти і науки України "Нова українська школа", згідно з якими метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Нова українська школа: основи стандарту, 2016; Бібік, 2017).

Саме тому сьогодні відбуваються істотні зміни в дидактико-методичній організації освітнього процесу: цілком закономірним представляється оновлення змісту, підходів, відносини і типів поведінки його учасників. Зазнає суттєвих змін і педагогічний менталітет: сучасний учитель має бути готовий до реалізації в освітньому процесі принципів партнерства, співпрацювати із батьками, громадою та учнями.

Варіативність вітчизняної шкільної освіти уможливорює творчий підхід як окремого фахівця, так і педагогічного колективу в цілому щодо вибору форм і методів навчання, а також моделювання освітнього процесу. Як справедливо зазначено в Державному стандарті початкової освіти, цей напрям є прогресивним в освіті, оскільки відкриває дорогу для розробки різних варіантів змісту освітнього процесу, використання засобів сучасної дидактики в підвищенні ефективності освітніх структур, наукової розробки та практичного обґрунтування нових ідей і технологій, а також дає можливість застосування технологій альтернативної педагогіки (Нова українська школа: основи стандарту, 2016).

Загальновідомо, що прогресивний розвиток будь-якої галузі передбачає введення певних інновацій. Тому оновлення системи освіти в Україні має ґрунтуватися на практичному застосуванні сучасних технологій навчання. Ми переконані: поєднання альтернативи і традиції в організації освітнього процесу є вдалим і доцільним кроком, спроможним забезпечити реалізацію основної мети початкової освіти – гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримку життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Нова українська школа : основи стандарту, 2016).

Нам імпонує думка вітчизняних (Н. Бібик (Бібик, 2017), Р. Пріма (Пріма, 2016), С. Хлебнік (Хлебнік, 2011) та ін.) і зарубіжних (Р. Верховодова (Верховодова, 2010), І. Кульчицька (Кульчицька, 2014), О. Таранова (Таранова, 2012) та ін.) науковців, що одним із інноваційних надбань сучасної системи освіти є міжпредметна та міжгалузева інтеграція, яка дозволяє створити умови для досягнення учнями максимальних результатів у навчанні та отримання навичок, потрібних їм у реальному житті.

Забезпечити втілення ідеї інтегрованого навчання можливо за допомогою такої інновації як артпедагогічні технології навчання.

Метою статті є дослідити особливості організації процесу формування мовно-літературної компетентності зазначеного вище контингенту дітей за допомогою стратегій артпедагогічних технологій.

Завданнями статті визначено такі:

- проаналізувати праці зарубіжних і вітчизняних учених з обраної проблеми;
- з'ясувати стан готовності сучасних учителів початкової школи до формування мовно-літературної компетентності учнів засобами артпедагогічних технологій навчання;
- висвітлити шляхи реалізації названих вище технологій навчання на уроках української мови та літературного читання в початковій школі.

Методи та методики дослідження. Загальновідомо, що успішне впровадження в освітній процес будь-якої технології навчання забезпечується готовністю фахівців до оновлення форм і методів професійної діяльності. З метою одержання об'єктивних даних про рівень готовності педагогів щодо здійснення мовної і літературної освіти молодших школярів на основі артпедагогічних технологій нами було проведено анкетування учителів 1–4 класів, які працюють в закладах загальної середньої освіти.

Результати проведеного констатувального експерименту дозволяють нам стверджувати, що фахівці в галузі початкової освіти не продемонстрували належний рівень підготовки до здійснення навчання учнів на основі артпедагогічних технологій. Зазначене уможливорює висновок: брак обізнаності педагогів щодо можливостей навчання дітей означеної вікової категорії мови і читання на основі артпедагогічних технологій негативно впливає на формування мовно-літературної компетентності учнів 1–4 класів. Вважаємо, що це явище спричинене відсутністю необхідної кількості наукової літератури та методичних розробок щодо особливостей запровадження названих вище технологій у практику мовної і літературної освіти молодших школярів. Вирішити це, на нашу думку, можливо за допомогою ознайомлення фахівців із результатами пошуків сучасних науковців з означеної вище проблеми.

Результати та дискусії. У результаті власних досліджень Г. Железовська, С. Єрьоміна (Железовська, Єрьоміна, 1999) та ін. дійшли висновку, що дефініція *артпедагогіка* у своєму складі має два

термінологічних елемента: частину *арт* (від англ. *art*), яка перекладається як *мистецтво, майстерність, ремесла* та частину *педагогіка* (від грецьк. *paídos* – дитя і *ago* – веду, виховую). Отже, це наука про виховання, навчання та розвиток людини. Однак, і в цьому ми згодні з Р. Прімою, поєднуючи в собі названі елементи, артпедагогіка є цілісністю, новим поняттям, яке не зводиться до сукупності його складових (Пріма, 2016).

Аналіз тематики публікацій за останні кілька років дозволяє нам стверджувати про зростання інтересу учених і практиків як ближнього зарубіжжя (В. Анісімов (Анісімов, 2003), Р. Верховодова (Верховодова, 2010), А. Копитін (Копитін, 2002), І. Кульчицька (Кульчицька, 2014), Л. Лебедева (Лебедева, 2003), О. Таранова (Таранова, 2012) та ін.), так і України (Р. Пріма (Пріма, 2016), О. Сорока (Сорока, 2015), О. Тадеуш (Тадеуш, 2017), Л. Уфимцева (Уфимцева, 2006), О. Федій (Федій, 2007) та ін.) до проблеми застосування артпедагогічних технологій в освітньому процесі.

Проте зміст праць названих вище науковців засвідчує той факт, що становлення дефініції *артпедагогіка* ще триває. На це вказує паралельне (синонімічне) вживання ними двох дефініцій – *артпедагогіка* й *арт-терапія*. Ми згодні з О. Медведєвою (Медведєва, 2011) та Р. Прімою (Пріма, 2016), які зауважують, що смислове пересічення понять *мистецтво* («*арт*»), *педагогіка*, *терапія*, *психологія* вносить значну плутанину як у наукову інтерпретацію термінів, так і у сферу їх практичного застосування.

На думку О. Таранової (Таранова, 2012) та Г. Кузнєцової (Кузнєцова, 2012), можна визначити кілька підходів до визначення поняття артпедагогіки. Одним із найпоширеніших щодо тлумачення цієї дефініції є корекційно-педагогічний підхід. У цьому випадку артпедагогіка розглядається як педагогічна допомога дітям через мистецтво, що мають проблеми в розвитку (Таранова, 2012: 9). Згідно з цим підходом, на думку Т. Добровольської, Л. Комісарової, І. Левченко та О. Медведєвої артпедагогіка являє собою синтез двох галузей наукового знання (мистецтва та педагогіки), що забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно спрямованого процесу художнього розвитку дітей із недоліками розвитку і питання формування засад художньої культури через мистецтво (Медведєва, 2011: 24).

Представники наступного підходу – художньо-дидактичного (Л. Лебедева, О. Таранова та ін.) – вбачають в артпедагогіці технології та методики, зорієнтовані на спеціально організований процес мистецької освіти. Отже, за їх переконанням, фахівець з художньо-педагогічною освітою, здатний вирішити дидактичні завдання, що ставить мистецька освітня галузь, розвинути художнє сприйняття учнів, є артпедагогом (Лебедева, 2003; Таранова, 2012).

О. Сорока і О. Тадеуш, яких можна вважати представниками вузько-прагматичного підходу щодо визначення терміна *артпедагогіка*, тлумачать це поняття як апробовану методику, спроможну вирішувати

питання щодо певного напрямку в роботі зі звичайним контингентом молодших школярів (наприклад, для формування й розвитку мовно-мовленнєвих, читацьких, пізнавальних, обчислювальних, інтелектуальних, аналітико-синтетичних навичок тощо) (Сорока, 2015; Тадеуш, 2017).

Проте аналіз праць науковців дозволив нам з'ясувати, що переважна їх більшість ототожнює дефініції *артпедагогіка* й *арт-терапія*. Вважаємо, що не можна не погодитись із Л. Лебедевою, про недопустимість заміни терміна *арт-терапія* на *артпедагогіка*. Дослідниця слушно зазначає, що в цьому випадку втрачається сутність арт-терапії (Лебедева, 2003: 43). Ми підтримуємо позицію Л. Лебедевої, І. Левченко, О. Медведєвої та ін., які, підсумовуючи результати порівняльного аналізу названих вище дефініцій, зауважують, що і семантика, і практичний зміст артпедагогіки й арт-терапії має спільні та відмінні риси (Лебедева, 2003; Медведєва, 2011). Так, залучення особистості до художньо-творчої діяльності, певна «свобода» у її взаєминах із мистецтвом, одні й ті самі художньо-виражальні засоби та позитивний вплив на людину є доказом спільності цих понять. Разом із тим, думку О. Медведєвої, подібність цих термінів простежується тільки в першій частині понять – *арт* – тобто пов'язаний із мистецтвом. Друга частина визначає відмінність: *терапія* – напрям медицини, що передбачає лікувальний вплив; *педагогіка* – наука про виховання, навчання та розвиток (Медведєва, 2011: 24).

Нам імпонують погляди Р. Пріми, яка зазначає, що артпедагогіка є інноваційним науковим напрямом, який ще тільки формується та передбачає вивчення природи, закономірностей, принципів, механізмів впливу мистецтва та художньої творчості на становлення особистості в контексті освіти (Пріма, 2016). Принципи і завдання цієї педагогічної категорії реалізуються через артпедагогічні технології. Тож з'ясуємо, які саме методи допоможуть сформувати в учнів 1–4 класів мовно-літературну компетентність.

Не викликає жодних заперечень той факт, що оволодіння навичками читання й письма має стати для дітей молодшого шкільного віку цілком природним процесом. Оскільки труднощі у засвоєнні письма пов'язані з недосконалою координацією рухів, недостатнім розвитком дрібних м'язів, кисті, незрілістю кінестетичного контролю точних рухів, у нагоді вчителю стануть художньо-прикладні методи артпедагогічних технологій, а саме: конкурси малюнків, плакатів, виставки робіт з природного матеріалу тощо (Петрічко, 2015).

Наприклад, на уроці мови в 1 класі можна запропонувати учням виконати таке завдання:

Завдання № 1

Потоваришуй із буквою. Зліпи їй веселу подружку-копію.

Учні мають взяти шматочки пластиліну різних кольорів, з'єднати їх, розкачати в єдину «ковбаску» та спробувати відтворити форми певної букви. Це може бути як писана літера, так і друківана. Таким чином можна зробити

весь алфавіт. Цей вид роботи може бути рекомендований батькам для роботи вдома з дітьми, в яких спостерігаються певні труднощі у формуванні навичок письма. Тож так можна виконати шрифтову композицію: зліпити і викласти слова. Така діяльність дає змогу школяреві подолати бар'єр страху перед вивченням і написанням нової літери.

У живописній техніці доцільно виконати такий вид роботи, як малювання зубною щіткою. Природно відтворюється у цій техніці кіт, левеня, ялина, їжак. Зображаючи названі вище істоти і предмети, першокласники розвивають дрібну моторику руки: їхні рухи мають нагадувати рухи кисті під час написання елементів букв і власне літер (Петрічко, 2015).

Юне покоління сьогодні виявляє цікавість до сучасних жанрів мистецтва, що зумовило появу в арсеналі артпедагогічних технологій таких стратегій як колажування, 3d-інсталяції тощо.

Так, метод колажування полягає в прикріпленні до якої-небудь основи різноманітних матеріалів, що відрізняються від неї за кольором і фактурою. Матеріалом для колажу можуть бути глянцеві журнали, різноманітні зображення, природні матеріали, предмети.

Популярність цієї стратегії полягає в тому, що при виготовленні колажу не виникає напруги, пов'язаної з відсутністю в людини, що створює колаж, художніх здібностей. Тому ця техніка дозволяє кожній дитині отримати успішний результат. Окрім того, на відміну від малюнка, де є авторство, колаж допускає колективну творчість, а вона, як відомо, справляє на людину більш потужний вплив (Безпальча, 2010).

Наприклад, на уроці літературного читання в 2 класі можемо запропонувати учням виконати таке завдання:

Завдання № 2

Розгляньте малюнки. Зміст якої казки вони розкривають? Створіть колаж із поданих малюнків у необхідній послідовності для переказу змісту казки “Рукавичка”.

Інсталяція – це сучасна художня техніка, яка передбачає використання тривимірних об'єктів. Вона влаштовується зазвичай у приміщенні. Елементами інсталяції можуть бути різні предмети, символіка і розташування у просторі яких і складають зміст інсталяції.

Ця технологія не потребує того, щоб її виконавці мали якісь художні здібності, тому створити інсталяцію може кожна людина. Разом із тим варто зазначити, що інсталяція може стати продуктом і колективної творчості. Створити виставку 3d-інсталяцій на певну тематику зовсім не складно. Інтерес дітей до неї буде дуже великим, адже ця технологія є однією з найпопулярніших у сучасному мистецтві.

Наприклад, на уроці літературного читання (за підручником В. Науменко) доцільно запропонувати третьокласникам ознайомитись із 3d-інсталяцією (збірка казок, герої та «чарівні» предмети творів, які вивчатимуть учні) і зробити припущення:

Завдання № 3

Роздивіться інсталяцію. Спробуйте назвати тему розділу, з творами якого ви будете ознайомлюватися наступні кілька уроків.

Наявність елементів такої інсталяції дозволить молодшим школярам дійти висновку, що наступний розділ буде називатися "Казки" або "Чарівні казки".

Гра є невід'ємною частиною в житті будь-якої дитини. Під час маніпулювання з різними предметами в неї розвиваються мислення, моторика, формується досвід поведінки в різних життєвих ситуаціях. Саме тому використання гри в роботі вчителя з молодшими школярами є таким важливим.

Ми згодні з О. Федій, що одним із дієвих напрямів ігрової діяльності є використання піску. Завдяки цьому методу в учнів розвивається здатність до самовираження і творчого сприйняття світу. Пісочна терапія допомагає розвивати у школярів пам'ять, увагу і просторову уяву (Федій, 2007).

О. Федій зауважує, що для організації роботи за допомогою цього методу і в учителя, і в дітей має бути певне обладнання, як-от: спеціальний водостійкий дерев'яний ящик розміром 50*70*8 см, пофарбований зсередини блакитною фарбою та заповнений на 1/3 або 1/2 частину чистим просіяним піском, і колекція міні-фігурок, висота яких не перевищує 8 см. У набір іграшок повинні увійти:

- людські персонажі; будівлі: дома, школи, церкви, замки, тощо;
- машини: сухопутні, морські, космічні, сільськогосподарські тощо;
- рослини: дерева, кущі, квіти, овочі, тощо; побудови: мости, ворота, загони для тварин тощо;
- природні матеріали: мушлі, гілочки, камінці, шишки тощо;
- символічні речі: джерела для загадування бажань, коштовності тощо;
- казкові герої: злі, добрі, улюблені тощо;
- сувеніри; жива зелень; домашні речі, гайки, флакони тощо;
- пластикові або дерев'яні літери та цифри, геометричні фігурки (Федій, 2007).

Особливе місце серед фігурок для пісочної терапії мають складати особисті предмети дітей, які вони за власним бажанням збирають удома та приносять на урок.

Ми згодні з О. Федій, що навчання читання та письма передбачає використання додаткового ефекту перцепції: чутливості рук і розвиток дрібної моторики. Тому найбільш ефективними ігровими завданнями, спрямованими на формування початкових умінь і навичок першокласників читати і писати, є такі:

- ✓ "Виліпи літеру..." (згрібають пісок ребром долоні, звіряють з оригіналом);
- ✓ "Створимо Місто Літер" (навчаються розміщувати символи у просторі);

- ✓ гра "Казкові перевтілення Літер" (літера Л – в літеру А, Г в Т тощо);
- власне писання на поверхні пісочниці – спочатку пальчиком, потім паличкою, яку тримають як ручку (Петричко, 2015; Федій, 2007).

Наприклад:

Завдання № 4

Відгадайте, про яку букву йде мова:

Сонечко кругленьке –

Як бублик, колесо.

Точнісінько таке ж воно

Як наша буква «?».

Напишіть на піску малу літеру О. З яких елементів вона складається? Уявіть, що ви – чарівники: перетворіть літеру О в літеру д а потім – в літеру в. Що для цього треба зробити? Напишіть на піску ці літери. На які ще літери можна перетворити букву О? Напишіть їх.

Іншим прикладом використання пісочної терапії може стати дидактична гра-казка "Співоче озеро", основним завданням якої є формування вмінь і навичок визначати голосні та приголосні (дзвінки та глухі) звуки.

Завдання № 5

Прослухайте казку та візьміть участь у її озвучуванні.

*У Країні Звуків є чарівне Співоче озеро (діти мають створити в пісочниці "озеро": середину ігрового поля звільнити від піску), в якому дуже люблять плавати та співати голосні звуки, вони створюють під час такого відпочинку чудові пісні (діти озвучують пісні голосних): **а-а-а-а, о-о-о-о-о, у-у-у-у** тощо. У приголосних звуків не виходить так вільно та далеко плавати на цьому озері, деякі (це – дзвінки приголосні) можуть лише зайти в нього та постояти на березі, щоб трошки підспівувати голосним (учні озвучують пісні дзвінких приголосних): **м-м, р-р, л-л** тощо. Є й такі, що лише здалеку, сидячи на суші, милуються чарівним видом озера, адже вони зовсім не вміють дзвінко співати, а втім і плавати, ці звуки сидять та лише дихають приємним повітрям (першокласники повторюють ці звуки): **ш, х, т, с** тощо.*

Розмістіть правильно в пісочниці всі звуки мови.

Сьогодні, у період активного впровадження в повсякденне життя цифрових технологій, неабияку цікавість у дітей молодшого шкільного віку викликають фото- та відеотехнології. Велика кількість учнів люблять робити аматорські фото і, навіть, знімає власне відео. Саме тому на уроках української мови і літературного читання доречним буде написання фотооповідань, використання відеороликів, анімаційних фільмів тощо. Використовуючи таку стратегію, ми можемо розраховувати на велику активність з боку молодших школярів: щоб зробити декілька фотографій треба зовсім небагато зусиль, а стати автором фотоказки або фотооповідання залюбки зголоситься велика кількість дітей

(Безпальча, 2016). Можна запропонувати учням короткотривалий проект, організувавши його так:

- об'єднати учнів у групи;
- запропонувати завдання: зробити 10 фотографій на певну тему; написати оповідання або казку за зробленими фотографіями; обмінятися фото з учнями іншої групи та написати оповідання чи казку за іншим варіантом фотозбірки;
- організувати порівняльне читання фотооповідань або фотоказок, написаних за однаковими добірками світлин.

Висновки. Отже, не зважаючи на те, що вітчизняні та зарубіжні науковці ще не дійшли консенсусу стосовно визначення поняття *артпедагогіка*, удосконалення в освітній процес методів і стратегій, які дозволяють інтегрувати на одному уроці мистецтво з українською мовою та літературним читанням, є актуальним питанням сучасного етапу розбудови початкової школи. Його розв'язання дозволяє досягти загальних цілей мовно-літературної освітньої галузі, **а саме формування таких компетенцій:** взаємодіяти з іншими усно, сприймати та використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіатекстах і використовувати її; сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого досвіду; висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими письмово й у режимі он-лайн, дотримуватися мовних норм; досліджувати індивідуальне мовлення – своє та інших, використовувати це для власної мовної творчості.

Пропонована стаття не претендує на остаточне розв'язання порушеної проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в дослідженні ролі артпедагогічних технологій у формуванні іншомовної компетентності молодших школярів.

Література

1. Анисимов В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса / В. П. Анисимов // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2003. – № 4. – С. 146 – 148.
2. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании : учеб. пособ. / [Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А.]. – М. : Издательский центр "Академия", 2011. – 248 с.
3. Верховодова Р.А. Артпедагогика как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе / Р. А. Верховодова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 60 – 61.
4. Деркач О. О. Реалізація виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи / О. О. Деркач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 "Теорія і методика мистецької освіти". – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 155 – 159.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Железовская Г. И., Еремина С. В. Принципы формирования

дидактических терминов / Г. И. Железовская, С. В. Еремина // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 18–22.

7. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб., 2002. – 359 с.

8. Крок до толерантності: використання арттехнологій у захисті прав дітей-біженців : навч.-метод. посіб. / за ред. Р. Безпальчої. – К. : Школа Рівних Можливостей, 2010. – 124 с.

9. Кузнецова А. Г. Арт-педагогика как область применения арт-терапии / А. Г. Кузнецова // Социальная политика и социология. – 2012. – № 2 (80). – С. 150–159.

10. Кульчицкая И. Ю. Роль артпедагогики в современном образовании / И. Ю. Кульчицкая // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 12–13.

11. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 254 с.

12. Нова українська школа : основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.

13. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. – 206 с.

14. Петрічко І. Розвиток каліграфічних навичок шляхом використання різноманітних художніх технік / І. Петрічко // Початкова школа. – 2015. – № 2. – С. 31–33.

15. Пріма Р. М., Алексінцева Т. В. Артпедагогіка як наукове поняття : аспекти сутнісної характеристики / Р. М. Пріма, Т. В. Алексінцева // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2016. – № 1. – С. 27–38.

16. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи / О. Сорока // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Житомир, 2015. – Вип. 64. – С. 145–151.

17. Тадеуш О. М. Арт-педагогіка як інноваційна технологія особистісно-зорієнтованого навчання і виховання / О. М. Тадеуш // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. ["Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору"], (Кропивницький, 4 жовт. 2017 р.). – Кропивницький, 2017. – С. 35–37.

18. Таранова Е. В. Анализ термина "артпедагогика" в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий / Е. В. Таранова // Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 8–12.

19. Уфимцева Л. Д. Артпедагогіка – ліки від стресу / Л. Д. Уфимцева // Перше вересня. – 2006. – № 23. – С. 17–27.

20. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

21. Хлебнік С. Р. Арт-педагогіка в підготовці соціального гувернера до соціалізації дітей з вадами розвитку / С. Р. Хлебнік // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2011. – № 1 (14). – С. 104–107.

References

1. Any'sy'mov, V. P. (2003). *Art-pedagogy`ka kak sy`stema psy`xology`cheskogo soprovozhdeny`ya obrazovatel`nogo processa* [Artpedagogy as a system of psychological support of the educational process], *Vestny`k Orenburgskogo gosudarstvennogo uny`versy`teta. Orenburg, # 4, 146–148* [in Russian].

2. Medvedeva, E. A., Levchenko, Y. Yu., Komy`ssarova, L. N., Dobrovol`skaya, T. A. (2011). *Artpedagogy`ka y` art-terapy`ya v specy`al`nom obrazovany`y` : ucheb. posob.* [Artpedagogy and artherapy in special education]. М. : Y`zdatel`sky`j centr "Akademy`ya" [in Russian].

3. Verxovodova, R. A. (2010). *Artpedagogiy`ka kak sy`stema y`ntegraty`vnogo pry`meneny`ya elementov y`skusstva v obrazovatel`nom processe* [Artpedagogy as a system of integrative use of elements of art in the educational process], *Vyshee obrazovany`e segodnya*, # 11, 60–61 [in Russian].

4. Derkach, O. O. (2009). *Realizaciya vy`xovnogo potencialu art-pedagogiky` v umovax navchal`no-vy`xovnogo procesu pochatkovoyi shkoly`* [Realization of the educational potential of art-pedagogy in the conditions of the educational process of the elementary school], *Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 14 "Teoriya i metody`ka my`stecz`koyi osvity`"*. K. : Vy`davny`ctvo NPU im. M. P. Dragomanova, 8 (13), 155–159 [in Ukrainian].

5. Kremen` , V. G. (2008). *Ency`klopediya osvity`* [Encyclopedia of Education]. In V. G. Kremen` , (Ed.). K. : Yurinkom Inter [in Ukrainian].

6. Zhelezovskaya, G. Y`., Eremy`na S. V. (1999). *Pry`ncy`py (Ed.) formy`rovany`ya dy`dakty`chesky`x termy`nov* [Principles of the formation of didactic terms], *Pedagogiy`ka*, # 5, 18–22 [in Russian].

7. Kopyty`n, A. Y`. (2002). *Teory`ya y` prakty`ka art-terapy`y`* [Theory and practice of arttherapy]. SPb.

8. Bezpal`cha, R. (2010). *Krok do tolerantnosti: vy`kory`stannya arttexnologij u zaxy`sti prav ditej-bizhenciv` : navch.-metod. posib.* [A Step to Tolerance: Using Arttechnology to Protect the Rights of Refugee Children]. In R. Bezpal`cha, (Ed.). K. : Shkola Rivny`x Mozhly`vostej [in Ukrainian].

9. Kuzneczoza, A. G. (2012). *Art-pedagogiy`ka kak oblast` pry`meneny`ya art-terapy`y`* [Artpedagogy as a field of arttherapy], *Socy`al`naya poly`ty`ka y` socy`ology`ya*, # 2 (80), 150–159 [in Russian].

10. Kul`chy`czkaya, Y`. Yu. (2014) *Rol` artpedagogiy`ky` v sovremennom obrazovany`y`* [The role of artpedagogy in modern education], *My`r nauky` , kul`tury, obrazovany`ya*, # 2 (45), 12–13 [in Russian].

11. Lebedeva, L. D. (2008). *Prakty`ka art-terapy`y` : podxody, dy`agnosty`ka, sy`stema zanyaty`j* [Practice of arttherapy: approaches, diagnostics, system of occupations]. SPb. : Rech` [in Russian].

12. (2016). *Nova ukrayins`ka shkola : osnovy` Standartu osvity`* [New Ukrainian School : Fundamentals of the Standard of Education]. L`viv [in Ukrainian].

13. Bibik, N. M. *Nova ukrayins`ka shkola : poradny`k dlya vchy`telya* [New Ukrainian School: Teacher's Guide]. In N. M. Bibik, (Ed.). K. : TOV "Vy`davny`chy`j dim "Pleyady`" [in Ukrainian].

14. Petrichko, I. (2015). *Rozvy`tok kaligrafichny`x navy`chok shlyaxom vy`kory`stannya riznomanitny`x xudozhnix texnik* [Development of calligraphy skills through the use of various artistic techniques], *Pochatkova shkola*, # 2, 31 – 33 [in Ukrainian].

15. Prima, R. M., Aleksinceva, T. V. (2016). *Artpedagogika yak naukove ponyattya : aspekty` sutnisnoyi xaraktery`sty`ky`* [Artpedagogy as a scientific concept: aspects of essential characteristics], *Visny`k Cherkas`kogo universy`tetu. Cherkasy` , # 1*, 27–38 [in Ukrainian].

16. Soroka, O. V. (2015) *Art-terapiya yak faktor zbagachennya tvorchosti vchy`telya pochatkovoyi shkoly`* [Art therapy as a factor enriching the creativity of the elementary school teacher], *Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky` . Zhy`tomy`r*, 64, 145–151 [in Ukrainian].

17. Tadeush, O. M. (2017). *Art-pedagogika yak innovacijna texnologiya osoby`stisno-zoriyentovanogo navchannya i vy`xovannya* [Art-pedagogy as an innovative technology of person-oriented education and upbringing], *Materialy` Mizhnar. nauk.-prakt. konf. ["Vy`shha osvita Ukrainy` u konteksti integraciyi do yevropejs`kogo osvitr`nogo prostoru"]*, (Kropy`vny`cz`ky`j, 4 zhovt. 2017 r.). *Kropy`vny`cz`ky`j*, 35–37 [in Ukrainian].

18. Taranova, E. V. (2012). Analýz termý'na "artpedagogy'ka" v ponyaty'jnom pole pedagogy'chesky'x y' art-terapevty'chesky'x kategorij [Analysis of the term "artpedagogy" in the conceptual field of pedagogical and art therapy categories], Pedagogy'ka y' psy'xology'ya, # 1, 8–12 [in Russian].

19. Ufy'mceva, L. D. (2006). Artpedagogika – liky' vid stresu [Artpedagogics – a cure for stress], Pershe veresny'a, # 23, 17–27 [in Ukrainian].

20. Fedij, O. A. (2007). Estetoterapiya : navch. posib. [Aesthetictherapy]. K. : Centr uchbovoyi literatury' [in Ukrainian].

21. Xlyebnik, S. R. (2011). Art-pedagogika v pidgotovci social'nogo gubernera do socializaciyi ditej z vadamy' rozvy'tku [Art-pedagogy in the preparation of a social tutor for the socialization of children with developmental disabilities], Visny'k Zaporiz'kogo nacional'nogo universy'tetu. Pedagogichni nauky'. Zaporizhzhya, # 1 (14), 104–107 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У сучасній національній системі освіти спостерігаються зміни, що являють собою етап становлення нової української школи, зорієнтованої на активне входження нашої держави у світовий освітній простір. Цей процес передбачає визначення підходів до навчання і виховання юного покоління наших співвітчизників, що, у свою чергу, зумовлює інший формат стосунків і типів поведінки і фахівця, і школярів ("учитель – учень = партнери"), а також новий педагогічний менталітет. Саме тому вважаємо, що одним з актуальних питань на цьому етапі є впровадження в діяльність закладу загальної середньої освіти артпедагогічних технологій навчання, в основі яких лежить досить молода наука – артпедагогіка, – своєрідна інтеграція педагогіки, психології, культурознавства та мистецтва.

Стаття присвячена проблемі впровадження у процес мовної і літературної освіти учнів початкової школи артпедагогічних технологій навчання. Метою статті є дослідити особливості організації процесу формування мовно-літературної компетентності зазначеного вище контингенту дітей за допомогою стратегій артпедагогічних технологій.

Автор акцентує увагу на тому, що сьогодні поняття артпедагогіка ще не має остаточного визначення, що спричинює ототожнювання зовсім різних дефініцій, як-от артпедагогіка й арт-терапія. У пропонуваній публікації цей термін тлумачиться як інноваційний науковий напрям, який ще тільки формується та передбачає вивчення природи, закономірностей, принципів, механізмів впливу мистецтва та художньої творчості на становлення особистості в контексті освіти.

Науковець зазначає, що сучасні вчителі початкової школи майже не обізнані з палітрою артпедагогічних технологій навчання, про що засвідчили результати анкетування фахівців із указаної вище галузі. Причину цього Л. Чемоніна вбачає у відсутності належної кількості методичної літератури, яка розкривала б особливості впровадження цієї інновації в освітній процес.

У статті наведено конкретні приклади формування компетентностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання через апробовані артпедагогічні технології, а саме: художньо-прикладні (конкурси малюнків, 3d-інсталяція, колажування), ігрові (пісочна терапія), фото- і відеостратегії.

Ключові слова: артпедагогіка, артпедагогічні технології мовно-літературна компетентність, колажування, 3d-інсталяція, пісочна терапія, фотоповідання.

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 371.3+811.161.2

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-117-126

Artpedagogical technologies as a means of forming of language and literacy competence at primary school pupils

Соціальні ролі як важливий засіб формування соціокультурної компетентності учнів 8 класу

Maryana Nishchenko,
the teacher

Мар'яна Ніщенко,
учитель

<http://orcid.org/0000-0003-1135-3947>

atra2008@ukr.net

Zolotonosha special school № 1

Золотоніська спеціалізована
школа № 1

✉ 12 Cherkaska street,
Zolotonosha,

✉ вул. Черкаська, 12,
м. Золотоноша, Черкаська обл.,
Україна

Cherkasy region, Ukraine 19700

Original manuscript received September 25, 2018

Revised manuscript accepted November 28, 2018

ABSTRACT

In the article the nature, functions and specificities of implementing the competence-based approach are considered, theoretical analysis of scientific sources is accomplished to survey the history of its origin and the specificities of implementing this approach in educational praxis. The social roles that contribute to the formation of sociocultural competence in the Ukrainian language lessons at the primary school are considered. The researcher defines the methods and techniques that are fundamental in the formation of sociocultural competence on the syntax of the simple sentence. A step-by-step algorithm for the formation of sociocultural competence on the syntax of a simple sentence is given.

In addition, the article defines the features of the competence approach in the lessons of the Ukrainian language in the basic school, the place of sociocultural competence in the hierarchy of school competences is specified, the components of the competence approach are investigated, the components of this competence are determined. The problem of socialization of the eight-graders is considered and practical recommendations for its formation are given.

Key words: *Social roles, socio-cultural competence, Ukrainian lessons, algorithm for the formation of socio-cultural competence*

Актуальність дослідження. В умовах підготовки нового Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти головною метою закладів загальної середньої освіти є становлення соціально адаптованої, творчої особистості – громадянина України, здатного до свідомої суспільної й професійної діяльності. Саме тому в сучасному педагогічному просторі особливої значущості набуває

проблема виховання ініціативної, творчої особистості з високим рівнем сформованості тих рис, які сприяють успішній соціалізації її.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціалізації особистості є надзвичайно актуальною, передусім, це стосується підлітків, тому що саме у цей період життя людини закладаються основи особистості, її здатність адекватно оцінювати суспільні процеси, уміння застосовувати набутий досвід для розгортання своєї життєдіяльності. Саме за допомогою формування соціокультурної компетентності відбувається соціалізація восьмикласників. Цей науковий напрям презентований у рольовій теорії особистості, що базується на концепціях рольових теорій Дж. Міда, Я. Морено, Е. Берна, Дж. Келлі та інших учених. В Україні рольова теорія особистості набула найбільшого розвитку в дослідженнях П. Горностая, З. Мірошник.

Мета і завдання. Узагальнити теоретичні засади процесу соціалізації учнів основної школи на уроках української мови упровадженням в освітній процес соціальних ролей. Для реалізації необхідно виконати такі завдання: дати визначення соціокультурної компетентності, розтлумачити, яке місце в формуванні зазначеної компетентності відводимо соціальним ролям, схарактеризувати соціальні ролі, навести практичні вправи щодо формування соціальних ролей на уроках української мови.

Методи й методики дослідження. Для досягнення мети і реалізації завдань передбачено застосування комплексу методів дослідження:

– *теоретичні*: вивчення нормативних документів і праць з актуальних проблем загальної середньої освіти; аналіз, синтез і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної і методичної літератури з проблеми; порівняння, моделювання, систематизування теоретичного й практичного досвіду для визначення наукових засад досліджуваної проблеми.

– *емпіричні*: діагностичні (анкетування, бесіда, самооцінювання, аналіз продуктів самостійної і творчої діяльності учнів), соціометричні, прогностичні (метод експертного оцінювання), застосовані з метою вивчення стану розробленості проблеми в масовій практиці навчання української мови і впливу експериментальної методики на рівень сформованості соціокультурної компетентності учнів з української мови.

Результати та дискусії. Останнім часом посилилась увага науковців до феномена соціокультурної компетентності як одного з важливих показників формування ціннісних орієнтацій особистості, готовності її до міжкультурної комунікації.

Оскільки соціокультурну компетентність визначаємо як галузеву (міжпредметну), а отже, таку, що має перебувати в полі зору кількох учителів-предметників постійно, системно, вважаємо за доцільне визначити чітко суть її.

Дослідник Ян ван Ек трактує соціокультурну компетентність як “здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримування соціальних контактів (Ек, 2001: 95)”.

М. Байрам і Ж. Зарат вважають, що соціокультурна компетентність – це здатність до взаємодії з іншими, пізнання їхнього способу життя (Байрам, 2001: 35).

Згідно з баченням О. Жорнової, це рівень знань соціокультурного контексту використання мови; характеристику досвіду спілкування й використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях (Жорнова, 2011: 95).

П. Сисоєв виокремлює два взаємопов'язані компоненти соціокультурної компетентності – соціальний і культурний. Тлумачення нерідко підносять то соціальний компонент соціокультурної компетентності, який “базується на знаннях конкретних соціальних умов спілкування (Сисоєв, 2001, 10)”, то культурний. Оволодіння цими компетенціями дає змогу сучасному підліткови, учневі 8 класу, усвідомлено застосовувати знання, уміння, набутий досвід соціального й культурного контекстів з метою входження в соціум і визначення свого місця в ньому.

Соціокультурну компетентність вважають важливим фактором соціалізації восьмикласника в суспільстві, пов'язують із терміном “соціалізація” й визначають як формування соціальної ролі особистості в умовах набуття досвіду соціальної взаємодії й засвоєння соціальних цінностей, які учні засвоюють саме у віці дванадцяти-тринадцяти років (Горностаї, 2013: 21).

А. Флієр з позиції загальнофілософських підходів визначає важливість таких складників соціокультурної компетентності, як психологічна мобільність і комунікабельність особистості, соціальна адаптивність її. До складу соціокультурної компетентності дослідник додає також культурний компонент, що передбачає систему уявлень про національні традиції, звичаї й реалії країни, мову якої вивчають (Флієр, 2010: 7).

Соціокультурну компетентність також пов'язують із розвитком особистості, усвідомленням себе в суспільстві, самореалізацією, визначенням своїх ціннісних переваг, з огляду на які є можливість конструювати свою поведінку й стосунки з партнерами. На думку О. Жежери, соціокультурна компетентність як важлива характеристика особистості “визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє формуванню їх, є сферою їхньої практичної реалізації (Жежера: 21)”. Ми поділяємо таку позицію в тому, що успіх розвитку компетентності залежить від мотивованої, цілеспрямованої, скоординованої діяльності.

У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного й соціального контекстів, й оволодіння ними має відбуватися комплексно. Культурний контекст передбачає знання реалій, спільних для всього народу-носія, а соціальний – знання соціальних умов

спілкування, прийнятих на конкретному історичному етапі розвитку суспільства. Тому соціокультурну компетентність розглядаємо передусім як здатність людини усвідомлено застосовувати знання соціального й культурного контекстів з метою входження в соціум і визначення свого місця в ньому. Процес формування соціокультурної компетентності учнів відповідно поєднуватиме виховну й розвивальну цілі на дидактичному тлі навчання української мови.

Науковці виокремлюють різні компоненти соціокультурної компетентності. Цей аспект мовної освіти висвітлено, зокрема, у працях Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Пентилюк, О. Кучерук, А. Ярмолюк.

У структурі більшості моделей соціокультурної компетентності в методиці навчання іноземних мов (Є. Верещагіна, Н. Гальскова, В. Костомарова, В. Сафонова та ін.) виокремлено такі компоненти:

– *лінгвокраїнознавчий* (лексичні одиниці з соціально-культурною семантикою і вміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування: безеквівалентні слова, фонові слова, реалії);

– *культурологічний* (соціокультурне, історико-культурне, етнокультурне тло, знання традицій, звичаїв народу мови, що вивчається, відомості щодо національного характеру, особливостей повсякденного життя, основних цінностей і типового для членів певного суспільства оцінювання, норм поведінки тощо);

– *соціолінгвістичний* (мовні особливості соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, суспільних груп, діалектів: мовленнєві стереотипи, ситуативні кліше, комунікативні кліше, формули мовленнєвого етикету, моделі мовленнєвої поведінки);

– *соціально-психологічний* (володіння соціо- і культурно-зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в певній культурі) (Ларінова, 22).

Опираючись на праці сучасних лінгводидактиків (В. Александрової, О. Горошкіної, С. Карамана, В. Новосолової, А. Ярмолюк), пропонуємо такі змістові компоненти соціокультурної компетентності на уроках рідної мови:

1) *країнознавчий* (знання про український народ як про етнічного носія мови, риси українського національного характеру, суспільно-державний устрій України, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї (Кучерук: 277);

2) *лінгвокраїнознавчий* (здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями; знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики й уміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій) (Кучерук: 278);

3) *соціолінгвістичний* (знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки, уміння й навички застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів) (Кучерук, 278).

Конкретизація змістового наповнення сприятиме розширенню й урізноманітненню тематики цієї змістової лінії, слугуватиме учителю орієнтиром в реалізації завдань, передбачених чинною програмою.

Зупинимось на методичних аспектах формування соціокультурної компетентності восьмикласників на уроках української мови. Відомо, що мова – джерело пізнання історії та культури народу, вона ввібрала в себе не лише комунікативний, а й соціокультурний складники. Саме мова зберігає відомості про етнос, про етапи його соціального й культурного розвитку. Сучасний етап розвитку лінгвістики сфокусований на сприйнятті мови як сегмента культури. Тому тлумачити українську мову окремо від культури – значить не розуміти її цілісності, розглядати ж культурні здобутки народу окремо від мови – означає не розуміти сутності культури. У зв'язку з вищезазначеними аспектами сучасна лінгводидактика активізує культуроформувальну функцію мовної освіти. Адже крізь мовну картину світу можна побачити етнічні особливості народу, систему національних цінностей. Тобто мова виховує свого носія, його ментальність. Саме тому мовна освіта повинна формувати соціокультурну компетентність восьмикласників, кінцева мета якої – усвідомлення значення рідної мови в житті народу, розвиток національної свідомості і патріотичні почуття до України.

Як стверджують зарубіжні психологи, саме у віці дванадцяти-тринадцяти років дитина починає ідентифікувати себе як частину певного етносу, свідомо долучається до певної соціальної групи (Степанов: 205). З огляду на це, словесникові необхідно звернути увагу на формування соціокультурної компетентності учнів саме у 8 класі.

Виховання мовної особистості в соціокультурному аспекті потребує нових підходів до вивчення української мови. Один зі шляхів реалізації такого підходу – добір соціальних ролей.

Соціальна роль – досить широке поняття. Воно поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематичними формами комунікації, до життєвих ролей, які стали стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично є проявом особистості, тобто соціальне «Я» індивіда. Саме процес формування життєвих ролей особистості можна розглядати як соціалізацію і поступ у розвитку особистості (Горностай, 2013: 22).

Учені-соціологи не мають одностайної думки щодо класифікації ролей. У лінгводидактиці не розроблено методичних рекомендацій щодо проектування соціальних ролей у практику навчання української мови.

На основі принципів класифікації соціальних ролей, які розробив П. Горностай, виокремимо такі, що важливі для роботи з формування соціокультурної компетентності у 8 класі.

Існує чотири виміри соціальних ролей:

– *особистісно-соціальний* (визначає місце ролі в соціально-індивідуальному дуалізмі);

– *життєво-часовий* (визначає функціонування ролей у психологічному часі і зв'язок їх із тимчасовими характеристиками, життям людини);

– *поведінковий* (визначає функціонування ролей у поведінковому “просторі”);

– *нормативно-функційний* (об'єднує ролі, у яких переважає інструментальний характер чи ролі, пов'язані з особистісним сенсом і життєвими цінностями) (Горностаї, 2013.: 112).

До *особистісно-соціального виміру* належать такі конструктиви:

1. *“Особистісні ролі – Соціальні ролі”* – це характеристики ролей, які виражають залежність рольової поведінки від особистісних мотивів або від соціальних нормативів і очікувань.

Для практичного розігрування таких ролей на уроці української мови пропонуємо ситуації, у яких задіяно різні соціальні й особистісні ролі, як-от: мати, домогосподарка, бізнесмен, дідусь, українець тощо. Кожен учень, отримавши роль, має дати відповіді на три запитання (Хто я? Яка моя зовнішність і риси характеру? Чим я корисний своїй сім'ї, країні, суспільству?).

2. *“Індивідуальні – Групові”* – ролі, що передбачають уключення індивіда в структуру групи або відносну незалежність від неї. Для впровадження цих ролей на уроці застосовуємо групову чи парну роботу з такими ролями: учні, робітники, пенсіонери, депутати, представники субкультури байкерів. Кожна група чи представник її одержує конкретне завдання.

3. *“Характерні – Міжособистісні”* – ролі, що виражають особливості поведінкових характеристик особистості або задані міжособистісними стосунками.

Для реалізації цих ролей на уроці української мови у 8 класі пропонуємо також різноманітні діалогічні ситуації на зразок: допоможи старенькій бабусі зорієнтуватися у виборі якісних продуктів українських виробників в супермаркеті; допоможи гостеві твого міста, яку екскурсію замовити, який сувенір придбати; допоможи батькам скласти бюджет мандрівки в Карпати; допоможи іноземним туристам дізнатися про храми твого міста тощо.

Життєво-часовий вимір представлений такими групами ролей:

1. *“Життєві – Театральні”* – зв'язок ролей з життєвим сценарієм особистості або штучність, театральність ролей, яку варто розуміти метафорично, як зовнішню рольову або театральну маску.

Ці ролі можна реалізувати за рахунок елементів психодрами на уроці, але таке завдання має випереджувальний характер. Клас ділимо на дві групи. У кожній групі є лідер, лише він має заздалегідь приготований текст, решта – імпровізують залежно від ситуації лідера. Саме він звертається до кожного в процесі свого виступу і лише тоді решта групи може висловити свою думку. Наприклад, лідер – українець, який живе за кордоном. У процесі своєї зв'язної розповіді він звертається до матері, батька, однокласників, перехожих з рядом запитань: чи можу я

вважати себе українцем, якщо живу тут? Чи правильним є те, що я говорю іншою мовою? Чи можна вважати мене патріотом України? Як би ви вчинили на мою місці? Тощо.

2. “Зрілі – інфантильні” – ролі, що відповідають певним стадіям вікового розвитку, розвинені, сформовані або відсталі від них, тобто відповідні більш раннім віковим періодам, ніж паспортний вік.

Для реалізації таких ролей на уроці клас об’єднуємо в чотири групи. Кожна група – це родина. Учитель обирає ролі для учнів: тато, мати, бабуся, дідусь, хлопчик 12 років, дівчинка 4 років тощо. Учням пропонуємо запитання, відповідають по колу. З ким із вашої родини вам подобається спілкуватися? Чому? Кого з родини ви прагнете уникати, чому? Кому ви довіряєте секрети, аргументуйте? На кого б хотіли бути схожими, чому? Використовуйте прості речення, ускладнені зворотами.

Поведінковий вимір визначає функціонування ролей у поведінковому «просторі».

1. “Зовнішні – внутрішні” ролі, реалізовані в актах поведінки або в уяві індивіда.

Пропонуємо восьмикласникам життєві ситуації. Ставимо запитання: “Як ти вчиниш у такій ситуації, чому?” Учні дають відповідь на запитання письмово, використовуючи поширені прості речення.

2. “Явні – тіньові” розвинені ролі і витіснення (репресовані, заборонені, блоковані) ролі.

Пропонуємо учням ситуації, у яких одночасно приховано дві ролі: і явну, і тіньову. Учень повинен скласти монолог про запропоновану професію за роллю, з використанням складених дієслівних та іменних присудків. Пропонуємо такі ролі: “Лікар, який палить, не хоче позбуватися поганою звички, чому?”. “Досвідчений тренер не вміє стримувати емоції, підвищує голос на учнів. Чи треба йому працювати з дітьми?”. “Мати, яка використовує лайливі слова. Чи можна її назвати гарною?” тощо. Так учень зможе виділити для себе гарні і погані риси, побачить до чого тяжіє саме він.

Нормативно-функційний вимір охоплює такі ролі:

1. “Конструктивні – деструктивні” (здійснюють благодійний або, навпаки, руйнівний вплив на особистість або міжособистісні й суспільні відносини).

Демонструємо учням кілька прикладів соціальної реклами: про мову, про ранні статеві відносини, про наркотики чи паління. Завдання: кожен учень обирає рекламу, яка його найбільше вразила, уявляє, що минуло 10 років і він головний герой відео. Дає відповіді на такі запитання, використовуючи односкладні речення: як змінилося твоє життя за ці роки? Чому? Чи не шкодуєш ти, що обрав саме такий життєвий шлях?

2. “Функційні – ціннісно-сміслові” (переважає інструментальний характер або ролі, пов’язані з особистісним сенсом і життєвими цінностями).

Для аналізу життєвих цінностей пропонуємо восьмикласникам гру “Крамничка чарівника”. Умова: уявіть, що ви потрапили в крамницю, де

можна придбати потрібну людині роль (мати, батько, учитель, першокласник, патріот, боєць, шахрай, водій). Дай відповіді на питання: яку роль у чарівника попросив би ти? Назви декілька причин чому ти вважаєш, що саме ця роль тобі потрібна?

В окрему підсистему варто виділити навчальні рольові конфлікти. За допомогою їх можна створювати ситуаційні диспути чи дискусії.

Формування соціокультурної компетентності на уроках української мови має відбуватися за певним алгоритмом, що містить мету навчання на кожному з етапів й передбачає виконання вправ чи завдань.

Отже, одним із важливих чинників процесу формування компетентної мовної особистості восьмикласників є соціокультурний аспект у навчанні мови, який здійснюємо під час реалізації завдань соціокультурної змістової лінії. Застосування на уроках синтаксису української мови цілеспрямованої методики формування соціокультурної компетентності учнів, яка передбачає розроблення спеціальної системи вправ і завдань, текстів соціокультурної тематики, форми й методи навчання, сприяє оптимізації процесу навчання, підвищує мотивацію їх щодо вдосконалення власної загальної культури й культури спілкування зокрема.

Література

1. Byram M., Zarate G., *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching* (Strasbourg: Council of Europe Press, 1997).
2. Patrick Griffin, Barry McGaw and Esther Care (eds.), *Assessmnt and Teaching of 21st Century Skills*, DOI: 10.1007/978-94-007-2324-5, Springer Science+Business Media B.V. 2012
3. Van Ek J. A., Trim J. L. M., *Vantage* (Cambridge University Press, 2001).
4. Березенська Л. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції: алгоритм для вчителя // *Іноземні мови в навчальних закладах.* – 2008. – №1. С. 118 – 120.
5. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного обучения.* - Ростов на Д: Ростовского пед. университета, 2000. – 126 с.
6. Горностай П.П. *Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности/Горностай П./* — К.: Основа, 2013 – 342 с.
7. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти* // *Українська мова і література в школі.* – 2011. – № 5. – С. 53–61.
8. Жежера Е. А. *Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования* [Електронний ресурс] / Е. А. Жежера. — Режим доступу : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf
9. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. Ипполитова Н. А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов пед. вузов.* — М.: Флинта, Наука, 1998. — 176 с.
11. Кучерук О. *Концепція системи методів навчання в основній школі/Українська мова і література в школі.* 2008. № 7 —8. – С. 10 – 16
12. Ларіонова О.І. *Особливості формування соціокультурної компетенції у немовному вузі на матеріалі іноземної мови* [Електронний ресурс] // *підсумки конференції “Ключові проблеми сучасної науки – 2009”* // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
13. *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.* // *Шкільний світ.* – 2001. – № 1. – С. 33–48.

14. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / Пентиліук Марія Іванівна. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

15. Психологічна енциклопедія / Автор —упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

16. Сидоренко В. Методика навчання синтаксису [Електронний ресурс] / В. Сидоренко // Генеза. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: lib.iitta.gov.ua/9427/1/%20стаття.%20Методика%20навчання%20синтаксису — Сидоренко.pdf

17. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–17.

18. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня, 2004. — № 8. – с. 34 —41.

19. Шелехова Г.Т. Українська мова. 5 —9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Г.Т. Шелехова та ін. // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 32–55.

References

1. Byram M., Zarate G., *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching* (Strasbourg: Council of Europe Press, 1997).

2. Patrick Griffin, Barry McGaw and Esther Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, DOI: 10.1007/978-94-007-2324-5, Springer Science+Business Media B.V. 2012

3. Van Ek J. A., Trim J. L. M., *Vantage* (Cambridge University Press, 2001).

4. Berezyn's'ka L. Yak sformuvaty` leksy`chnu skladovu sociolingvisty`chnoyi kompetencyi: alhory`tm dlya vchy`telya // Inozemni movy` v navchal`ny`x zakladax. – 2008. – #1. S. 118 – 120.

5. Bondarevskaya E.V. *Teory`ya y` prakty`ka ly`chnostno-ory`entny`rovannogo obuchenya*. - Rostov na D: Rostovskogo ped. uny`versy`teta, 2000. – 126 s.

6. Gornostaj P.P. *Ly`chnost` y` rol` : rolevoj podhod v socy`al`noj psy`xology` y` ly`chnosty`/Gornostaj P./* — K.: Osnova, 2013 – 342 s.

7. Derzhavny` standart bazovoyi i povnoyi socyokul`turnoyi osvity` // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 2011. – # 5. – С. 53–61.

8. Zhezhera E. A. *Socy`okul`turnaya kompetentnost` budushhego specy`aly`sta: ot sushhnosty` k technology` y` formy`rovany`ya* [Elektronny`j resurs] / E. A. Zhezhera. — Rezhy`m dostupu : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf

9. Zagal`noyevropejs`ki rekomendaciyi z movnoyi osvity` : vy`vchennya, vy`kladannya, ocinyuvannya / nauk. red. ukr. vy`d. S. Yu. Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.

10. Y`ppoly`tova N. A. *Tekst v sy`steme obucheny`ya russkomu yazyku v shkole: Ucheb posoby`e dlya studentov ped. vuzov.* — M.: Fly`nta, Nauka, 1998. — 176 s.

11. Kucheruk O. *Koncepciya sy`stemy` metodiv navchannya v osnovnij shkoli/Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli.* 2008. # 7 —8. – S. 10 – 16

12. Larianova O.I. *Osobly`vosti formuvannya socyokul`turnoyi kompetencyi u nemovnomu vuzi na materialy inozemnoyi movy` [Elektronny`j resurs] // pidsumky` konferencyi "Klyuchovi problemy` suchasnoyi nauky` – 2009" // Rezhy`m dostupu: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.*

13. Nacional`na doktry`na rozvy`tku osvity` Ukrayiny` u XXI st. // Shkil`ny`j svit. – 2001. – # 1. – S. 33–48.

14. Penty`lyuk M. I. Aktual`ni problemy` suchasnoyi lingvody` dakty`ky` : zbirny`k statej / Penty`lyuk Mariya Ivanivna. – K. : Lenvit, 2011. – 256 s.

15. Psy`xologichna ency`klopediya / Avtor —uporyadny`k O. M. Stepanov. – K. : Akademvy`dav, 2006. – 424 s.

16. Sy`dorenko V. Metody`ka navchannya sy`ntaksy`su [Elektronny`j resurs] / V. Sy`dorenko // Geneza. – 2013. – Rezhym`m dostupu do resursu: lib.iitta.gov.ua/9427/1/l%20stattia.%20Metody`ka%20navchannya%20sy`ntaksy`su — Sy`dorenko.pdf

17. Sysoev P. V. Yazyk y` kul`tura: v pou`skax novogo napravleny`ya v prepodavany`y` kul`tury strany y`zuchaemogo yazyka / P. V Sysoev // Y`nostrannyye yazyky` v shkole. – 2001. – # 4. – S. 12–17.

18. Frolov Yu.V., Maxoty`n D.A. Kompetentnostnaya model` kak osnova ochenky` kachestva podgotovky` specy`aly`stov // Vysshee obrazovany`e segodnya, 2004. — # 8. – s. 34 —41.

19. Shelexova G.T. Ukrayins`ka mova. 5 —9 klasy`. Programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv z ukrayins`koyu movoyu navchannya / G.T. Shelexova ta in. // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 2013. – # 1. – S. 32–55.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на засадах компетентнісного підходу. Визначено місце соціокультурної компетентності в парадигмі компетентнісного підходу до освіти, проаналізовано методичні аспекти формування соціокультурної компетентності восьмикласників на уроках української мови. Розглянуто соціальні ролі, які сприяють формуванню соціокультурної компетентності на уроках української мови в основній школі. Дослідниця визначає методи та прийоми, які є основними у формуванні соціокультурної компетентності на матеріалах синтаксису простого речення. Наведено покроковий алгоритм формування соціокультурної компетентності учнів під час засвоєння простого речення. Виокремлено компоненти компетентнісного підходу в структурі компетентності та визначено її складники. Окрім того, у статті визначено особливості впровадження компетентнісного підходу на уроках української мови в основній школі, уточнено місце соціокультурної компетентності в ієрархії шкільних компетентностей; досліджено компоненти компетентнісного підходу, окреслено складники цієї компетентності. Розглянуто проблему соціалізації восьмикласників та наведено практичні рекомендації щодо її формування.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, соціальна роль, уроки української мови, 8 клас

УДК 340.15.201

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-127-134

Approaches and principles of patriotic education of senior pupils in the educational process of general education institutions

Підходи та принципи патріотичного виховання старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти

Vyacheslav Shynkarenko,
candidate of pedagogical sciences

<https://orcid.org/0000-0003-0929-9160>

forte-pianowww@ukr.net

KSVO "Dniprovsk Academy of
Continuing Education"

✉ 70 Volodymyr Antonovich St.,
Dnipro, Ukraine, Ind. 49006

Вячеслав Шинкаренко,
кандидат педагогічних наук

forte-pianowww@ukr.net

КЗВО "Дніпровська академія
неперервної освіти"

✉ вул. Володимира Антоновича,
70, м. Дніпро, Україн, інд. 49006

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

The research of the theoretical foundations of patriotic education of senior pupils is carried out, approaches and principles of patriotic education of senior pupils in the educational process of institutions of general secondary education are considered. Relationships between general and specific principles of patriotic education are established. In the article the comparative analysis of general principles of education, and the specific principles of patriotic education is made, it is established that there are inextricably stable relations between them in the ratio of philosophical categories "private" and "general". It was revealed that certain methodological strategies should be based on the patriotic education of senior pupils in the educational process of institutions of general secondary education. These methodological approaches include: an epistemological approach; axiological approach; value approach; humanistic approach; system approach; a holistic approach; anthropological approach; culturological approach; ethnopedagogical approach; activity approach. It is revealed that the conceptual foundations of patriotic education of senior pupils provide for the definition, on the basis of the above methodological approaches, of the principles of this process. These include the following, which were adapted to the requirements of the educational process of institutions of general secondary education: the principle of national orientation; self-control and self-regulation; the field of culture; social compliance; historical and social memory; the principle between generational continuity. The activity of patriotic education is determined by social relations, is social in nature, has a practical side, makes it possible to educate a humanist personality, high citizenship, professionalism and responsibility, the ability to apply special knowledge in everyday practice; cognitive function allows us to comprehend the interdependence of various spheres of society's life, to develop an interest in raising the culture. It is proved that the determining social conditions of the effectiveness of the system of education of patriotism are: the presence of national ideologies and values, the account of the social and ethnic characteristics of those who study, high efficiency of motivations of patriotic

behavior, optimization of its elements in accordance with new social realities and information and communication capabilities, management sustainability the system.

Key words: *patriotic education, principles, approaches, senior pupils, educational process.*

Вступ. Головною метою української освіти згідно з урядовими документами є створення умов для кожної особистості як громадянина, здатного впродовж життя створювати й розвивати громадянські цінності.

У сучасній Україні виховання патріотизму потребує нових підходів, що зумовлено певними проблемами. Як свідчать соціологічні опитування та засоби масової інформації, спостерігається високий відсоток молоді з вищою освітою, зорієнтованої на працю за кордоном та бажанням жити поза Батьківщиною, працювати не задля неї.

Тож розбудова нашої суверенної держави ставить перед школою відповідальне і складне завдання – виховати національно свідоме підростаюче покоління патріотів своєї Батьківщини, спадкоємців і продовжувачів національних традицій. Основою патріотичного виховання в закладах загальної середньої освіти є збереження історико-культурних традицій народу, знання героїчного минулого, аналіз подій сучасності (Державна національна програма, 1994).

Ми цілком упевнені, що основа майбутнього та стабільного розвитку країни – це патріотичне виховання підростаючого покоління. Безумовно, цей процес – складний за змістом, тривалий за часом і з погляду методичного здійснення досить розбалансований. Проте неякісний підхід або взагалі його відсутність призводить до загальнонаціональної катастрофи, яскравим прикладом чого є ситуація на сході країни.

Проблема патріотичного виховання привертала увагу видатних вітчизняних філософів і педагогів минулого (Г. Ващенко, Д. Драгоманов, О. Духнович, І. Крип'якевич, І. Огієнко, С. Русова, Г. Скворода, В. Сухомлинський, К. Чижевський, І. Франко, Т. Шевченко). Серед сучасних авторів, які розглядають проблему патріотичного виховання, – відомі педагоги Г. Васянович, І. Зязюн, М. Стельмахович, Б. Ступарик та ін.

Методи та методики дослідження. Віддаючи належне творчій праці вищезгаданих авторів, вкажемо на те, що нині бракує теоретико-методологічних досліджень щодо підходів та принципів патріотичного виховання старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Результати та дискусії. У “Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді” йдеться про те, що значна кількість науковців у формуванні патріотизму стоять на позиціях теоцентричного підходу. У ньому патріотизм трактується як пріоритетне духовне служіння Батьківщині, поєднане з діяльним богослужінням і благочестям (Бех, 2014: 11).

Цікава думка в дисертаційній роботі Г. Ковалю, де стверджується, що на зміну теоцентричного підходу сьогодні прийшов соціоцентричний. Соціоцентрична концепція ґрунтується вже не на національній чи конфесійній спільноті, а на належності до єдиного соціуму, держави.

Соціоцентричний підхід долає протиріччя теоцентричного підходу. Людина шукає підтримку не в надприродніх силах, а спирається на силу природи й підтримку єдиної спільноти (держави чи класу). Цей підхід органічно включає в себе нову складову патріотизму – конструктивний критицизм у ставленні до свого народу, держави (Коваль, 2007: 122).

Вихід із замкненого кола, на думку І. Беха, в сфері національно-громадянської патріотичної свідомості варто шукати в переході від соціоцентричного підходу в формуванні патріотизму до антропоцентричного. Основою цього підходу є переконання, що суб'єктом – носієм патріотизму в соціумі є особистість. Завдяки її творчості, зусиллям, ідеям розвивається соціальний феномен – патріотизм, що об'єднує не лише почуття, а й моральну цінність. Саме так він найбільш чітко відповідає антропоцентричному світогляду, який, визначаючи первинність прав людини, передбачає одночасно їх узгодження з інтересами суспільства і держави (Бех, 2014: 11).

На нашу думку, в патріотичному вихованні старшокласників велика увага має приділятися особистісно-орієнтованому підходу, адже в центрі освітнього процесу перебувають інтереси старшокласників, їх можливості та потреби, права окремого індивіда, його суверенітет. Тож лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як держава (суспільство) – народ (культура, історія, освіта) людина (особистість) можна реалізувати перспективну і демократичну модель виховання громадянина-патріота.

Об'єднувальною у всіх проаналізованих нами дослідженнях є думка, що одна з важливих та необхідних умов патріотичного виховання – дотримання системного підходу, який передбачає розгляд взаємозалежного, багаторівневого, цілісного та відкритого процесу в його постійному розвитку і саморозвитку.

Вивчивши наукову літературу, діходимо висновку, що виховання старшокласників, незважаючи на регіон України, ґрунтується на одних і тих же теоретико-методологічних засадах та принципах, переслідує одні й ті ж стратегічні педагогічні цілі. Разом з цим, у процесі виховання необхідно враховувати етнографічні й регіональні особливості.

У монографії В. Петронговського "Теорія і практика формування патріотизму старшокласників" стверджується, що виховання їх здійснюється на загальних принципах і закономірностях освітнього процесу закладів загальної середньої освіти:

- обумовленість патріотичного виховання розвитком суспільства і подіями, що відбуваються в ньому;

- обумовленість змісту, форм і методів, засобів і прийомів патріотичного виховання віковими й індивідуальними особливостями учнів;

- діалектична єдність і органічний зв'язок між навчальним матеріалом і змістом позакласних і позашкільних заходів;

- інтеграція патріотичного виховання з іншими напрямками виховної роботи;

- опора на нові концепції організації й здійснення освітнього процесу і на нове розуміння основних педагогічних понять;

- опора на позитивне у вихованцях і створення сприятливої психологічної атмосфери в процесі педагогічної взаємодії;
- координація взаємодії школи, сім'ї та громадськості в системі патріотичного виховання.

Вікові психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку сприяють формуванню патріотичних відчуттів:

- здатність і потреба в сенсорних нових враженнях, їх відтворенні, збереженні;

- інтелектуальна ініціативність, допитливість;

- емоційно-виразна активність, вразливість, яскрава емоційна пам'ять, довірливість;

- можливість включення всіх цих форм психічної активності в реальну соціальну діяльність, поведінку, спілкування в ім'я; їх ефективної побудови, регулювання і соціальної оцінки (Петронговський, 2003: 27).

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді дається визначення патріотичному вихованню, яке спирається на загальнопедагогічні принципи виховання (дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей) та специфічні. Серед них:

- принцип самоактивності й саморегуляції, який забезпечує розвиток у старшокласників суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

- принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури усіх народів, які населяють Україну; здатність зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

- принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в старшокласників відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову загальнолюдської культури;

- принцип соціальної відповідності обумовлює потребу узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій організовується виховний процес, і має на меті виховання старшокласників до захисту вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем;

- принцип історичної та соціальної пам'яті спрямований на збереження духовно-моральної й культурно-історичної спадщини

українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності.

– принцип наступності поколінь, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні.

– принцип гуманізації виховного процесу означає, що вчитель зосереджує увагу на учнях як вищій цінності, враховує їх вікові та індивідуальні особливості й можливості; не форсує розвиток, а спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби старшокласників; виробляє індивідуальну програму їх розвитку, стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;

– принцип культуровідповідності, що передбачає органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і перспективність поколінь (Концепція громадянського виховання, 2001).

О. Жаровська виділяє основоположні принципи патріотичного виховання:

–координації взаємодії школи, сім'ї та громадськості в реалізації завдань патріотичного виховання;

–зв'язку патріотичного виховання з іншими видами навчання і виховання;

–урахування індивідуальних, вікових, національних та конфесійних відмінностей у патріотичному вихованні старшокласників;

–міжпоколінної наступності духовного досвіду;

–історичної і соціальної пам'яті;

– опори на культурні, історичні, бойові і трудові традиції народів;

– соціокультурної і національної ідентифікації;

– імплікації традицій та інновацій у патріотичному вихованні;

– суб'єктності (Жаровська, 2014: 233).

У результаті порівняльного аналізу загальних принципів виховання та специфічних ми встановили, що між ними існують нерозривні стійкі зв'язки у співвідношенні філософських категорій “часткове” і “загальне”. Як виявляється з аналізу, загальні принципи виховання, висувають вимоги до того, яким має бути патріотичне виховання і як його організувати. Специфічні принципи патріотичного виховання відображають вимоги до формування змісту компонентів патріотичного виховання (когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного) та конкретних форм і методів його реалізації. Урахування двох категорій принципів у педагогічному процесі, на нашу думку, дозволить організувати діяльність суб'єктів патріотичного виховання більш ефективно. Якщо вимоги принципів та умови їх реалізації враховані в патріотичному вихованні, результативність цього процесу зростає.

Висновки. Таким чином, виховання патріотизму старшокласників залежить від природних, соціальних, культурно-освітніх та інших факторів.

На нашу думку, в основу патріотичного виховання старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти мають бути покладені певні методологічні стратегії – ті підходи, які уможливають

конструювання дидактичних процедур, що будують у свідомості старшокласників складне особистісне утворення, засноване на світоглядних компетентнісних патріотичних орієнтаціях, сформованих потребах у духовному самовдосконаленні та творчій самореалізації в процесі опанування мистецтвом, культурою, рідною мовою та цінностями української культурно-мистецької спадщини.

До таких *методологічних підходів* нами віднесено:

- *гносеологічний підхід*, який розглядає всі явища і події з точки зору теорії пізнання;

- *аксіологічний*, що орієнтує на цінності особистості;

- *системний*, який передбачає розгляд патріотичного виховання старшокласників як системного складного об'єкта, а його формування – як систему засобів педагогічного управління, що пронизує всі складові патріотичного виховання старшокласників та встановлює між ними взаємозв'язки.

- *Цілісний*, який передбачає таку організацію життєдіяльності старшокласника, де з урахуванням можливостей освітньої установи, суспільства, індивідуальних особливостей і відмінностей старшокласників різнобічно розвиваються їх особистості та здатності;

- *антропологічний*, що базується на системному використанні даних усіх наук про людину як предмет виховання і передбачає облік вікових особливостей старшокласників в освітньому процесі;

- *етнопедagogічний*, який відображає єдність загальнолюдського, інтернаціонального, національного й індивідуального. Національна культура додає специфічних характеристик зовнішньому соціокультурному середовищу, в якому функціонують різні освітні установи;

- *діяльнісний підхід* передбачає побудову процесу на принципах пріоритету суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Подальшого дослідження потребують шляхи формування патріотизму старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Література

1. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна // Методист. – 2014. – № 11 (35). – С. 11–25.

2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 112 с.

3. Жаровська О. П. Національна свідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів / О. П. Жаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб.наук.праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 233-242.

4. Коваль Г. В. Формування патріотизму – важливий чинник соціалізації молоді України на сучасному етапі політичного процесу: дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02 / Г. В. Коваль; Микол. держ. гум. ун-т ім. П. Могили. – Миколаїв, 2007. – 208 арк.

5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах української державності (проект) // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 3-5.

6. Петронговський Р. Теорія і практика формування патріотизму

старшокласників: [монографія] / Р. Петронговський / За ред. М. Левківського. – Житомир. : Полісся, 2003. – 192 с.

References

1. Bech, I. (2014). De puerorum iuvenumque educatione id Program Ucraina bonis / id Bech, C. // Nigrum Methodist. – № XI (XXXV). Nigricornis – P. 11-25 [in Ukrainian].
2. In re publica nationalis progressio 'Education "(XXI century Ucraina). – K.: Simon, 1994. – CXII p [in Ukrainian].
3. Zharovska, A. Nationalibus educationem conscientiae pars ex bonis educandi alumni in studiis / AP Zharovska // Cognitionis quaestiones, rationes methodologicae, de puerorum iuvenumque educatione: zb.nauk.prats. – Kirovograd: Imex, LLC, 2014. – Vol. XVIII, Vol. 1. – P. 233–242 [in Ukrainian].
4. Koval, G. Formation of patriotism – an important factor in the socialization of Ukraine's youth at the present stage of the political process: diss. ... Candidate flight. Sciences: 23.00.02 / GV V. Koval; Nikol state rubber united. P. Graves – Mykolaiv, 2007. – 208 arcs. [in Ukrainian].
5. Concept of civic education of the person in the conditions of Ukrainian statehood (project) // Way of education. – 2001. №1. – P. 3-5. [in Ukrainian].
6. Petronhovskyy R. Theoria usu publicae institutionis ctarshoklasnykiv [Books] / Petronhovskyy R. / Ed. M. Levkovsky. – Etiam. : Woodlands, 2003. – CXCII p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Здійснене дослідження теоретичних засад патріотичного виховання старшокласників, зокрема розглянуто підходи та принципи в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Встановлено зв'язки між загальними та специфічними принципами патріотичного виховання. У статті зроблено порівняльний аналіз загальних та специфічних принципів патріотичного виховання, встановлено, що між ними існують нерозривні стійкі зв'язки у співвідношенні філософських категорій “часткове” і “загальне”. Виявлено, що в основу патріотичного виховання старшокласників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти мають бути покладені певні методологічні стратегії, до яких нами віднесено: гносеологічний; аксіологічний; ціннісний; гуманістичний; системний; цілісний; антропологічний; культурологічний; етнопедагогічний; діяльнісний. Виявлено, що концептуальні засади патріотичного виховання старшокласників передбачають визначення на основі поданих вище методологічних підходів, принципів цього процесу. До них віднесені й адаптовані відповідно до вимог освітнього процесу закладів загальної середньої освіти: національної спрямованості; самоактивності й саморегуляції; полікультурності; соціальної відповідності; історичної й соціальної пам'яті; наступності поколінь. Діяльність з патріотичного виховання детермінується суспільними стосунками, носить соціальний характер, має практичну суть; дає можливість виховати гуманістично спрямовану особистість, високу громадянську, професіоналізм і відповідальність, уміння застосувати спеціальні знання в повсякденній практиці; пізнавальна функція дозволяє осмислювати взаємоумовленість різних сфер життєдіяльності суспільства, розвивати інтерес до підвищення культури. Доведено, що визначальними соціальними умовами ефективності системи виховання патріотизму є: наявність загальнодержавних ідеології і цінностей, облік соціальних і етнічних особливостей тих, хто навчається; висока ефективність мотивацій патріотичної поведінки, оптимізація її елементів відповідно до нових соціальних реалій і інформаційно-комунікаційних можливостей, стійкість управління системою.

Ключові слова: патріотичне виховання, принципи, підходи, старшокласники, освітній процес.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378:[37.011.3-051:80]:167.7:[81:005.336.2]

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-134-144

The model of formation the linguistic
and country competence of future teachers-philologists
in the process of professional training

Модель формування лінгвокраїнознавчої
компетентності майбутнього вчителя-філолога
у процесі фахової підготовки

Olena Vernygora,
a post-graduate student

Олена Вернигора,
аспірант

<https://orcid.org/0000-0002-1725-6075>

vn.elena@ukr.net

*Institute of Pedagogical Education
and Adult Education
named after I.A. Zyzaiun NAPN of
Ukraine*

*Інститут педагогічної освіти і
освіти
дорослих НАПН України*

✉ 9 Berlinskogo St.,
Kiev, 04060

✉ вул. М.Берлінського, 9
м.Київ, 04060

Original manuscript received September 15, 2018

Revised manuscript accepted November 17, 2018

ABSTRACT

The article substantiates the purpose, tasks, conditions and principles that ensure the effective implementation the model of formation linguistic competence the Ukrainian language and literature future teacher in the process of professional training. The essence of the concepts "model", "modeling" on the basis of the scientists' works is revealed.

The essence of linguistic and country competence, methodological directions of formation the linguistic competence of the Ukrainian language and literature future teacher are analyzed. Four stages of linguistic and country competence formation in the process of the future language teachers' professional preparation have been characterized. It was proposed updating the content, forms and methods the formation of future philologists' linguistic and country competence in the process of professional training, that constitute the practical basis of the model.

We developed the model of formation the linguistic and country competence of future philologists in the process of professional training that consists of the following blocks: target, methodological, organizational-content (procedural), diagnostic, and efficient.

The target block defines the purpose and tasks of formation the linguistic and country competence the future philologists in the process of professional training. The methodological block contains approaches (competency, axiological, cultural oriented, activity oriented), principles (scientific, all-round stimulation the positive attitude of future philologists to education, systematic and sequence of learning, connection education with practice, integration principle). The organizing and content block reveals the pedagogical conditions the linguistic-knowledge competence formation of future

language teachers , components (motivational, cognitive, activity, reflexive), stages (value-motivational, content-cognitive, activity, reflexive-evaluation), forms and methods by which the formation of linguistic and country competence the future teachers of philology takes place. The diagnostic block covers the criteria, indicators, levels of formation the future specialists' linguistic competence. The efficient block determines the linguistic competence formation of the future philology teachers.

The model of formation the linguistic and country competence of future teachers-philologists in the process of professional training determines the possibilities of forming value orientations, improving the level of professional knowledge, in particular, linguistic and ethnographic orientation, the ability to use their in practice, development the potential for self-reflection.

Key words: model, modeling, linguistic knowledge competence, professional training, future teacher-philologist.

Актуальність проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога зумовлена потребою суспільства в конкурентноспроможних фахівцях. Адже сьогодні вимагає якісної підготовки майбутніх словесників. У Педагогічній Конституції Європи зазначено, що високий професіоналізм і компетенції учителя спрямовуються на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, на виховання вмінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі (Педагогічна Конституція Європи, 2013). Невід'ємною складовою діяльності вчителя є комунікація, завдяки якій він впливає на інтелектуальний, творчий, етико-естетичний розвиток учнів. Філолог повинен мати досконалі знання державної мови, літератури, історії, культури, етнографії, краєзнавства, що становлять інтегративну систему лінгвокраїнознавчих знань, а також уміння їх використовувати, удосконалювати та ретранслювати у своїй професійній діяльності. Саме тому фахова підготовка майбутніх учителів української мови і літератури потребує оновлення в контексті структурування змісту, добору методів і форм.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки.

Поставлено такі **завдання**: 1) проаналізувати методологічні орієнтири формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (підходи, принципи); 2) охарактеризувати етапи формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки словесників; 3) запропонувати можливості оновлення змісту, форм і методів формування в майбутніх учителів-філологів лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки, що становить практичну основу моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою якісної філологічної освіти працювали З. Бакум, Ж. Горіна, Т. Донченко, Л. Мацько, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Науковці, які досліджували лінгвокраїнознавство в педагогіці, –

Є. Верещагін, А. Гапонова, В. Костомаров, В. Сафонова, Г. Томахіна тощо. Над аспектами моделювання в педагогічній діяльності працювали вітчизняні науковці (Н. Клокар, І. Онищенко, О. Столяренко, А. Шибя) та зарубіжні (О. Борисова, О. Віненко, Ю. Тарський, В. Штофф) тощо. Однак недостатньо розробленими залишаються питання теоретичного обґрунтування змісту, організаційних форм і методів формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі фахової підготовки.

Методи та методики дослідження. Теоретично обґрунтувати модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки на основі використання методів аналізу, узагальнення, моделювання та педагогічного проектування.

Результати та дискусії. Одне з перших визначень поняття “модель” належить Р. Клаусу: “Під моделлю розуміється відображення фактів, речей і відносин певної галузі знання у вигляді більш простої, більш наочної матеріальної структури цієї галузі або іншої” (Клаус, 1963: 262). Ю. Тарський зазначає, що модель є концептуальним інструментом, аналогом певного фрагмента соціальної дійсності, який служить для зберігання і розширення знань про властивості і структури модельованих процесів, орієнтований на управління ними. (Тарський, 2004: 25). Відповідно на основі праць учених можемо зробити висновок, що модель – це зразок, приклад, схематичне відтворення певних характеристик об’єкта дослідження.

Є. Лодатко, аналізуючи моделювання в педагогіці, зауважила, що єдиною реальною можливістю для дослідження педагогічного явища (об’єкта або процесу) є його формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би відстежувати ті його характеристики, які відіграють роль визначальних у дослідженні і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу (Лодатко, 2010: 3). Аналіз поглядів учених дозволив зробити висновок, що моделювання – це послідовний процес створення моделі формування професійно важливої якості.

З урахуванням означених положень нами теоретично обґрунтовано модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки з метою забезпечення систематизації елементів і способів їх взаємодії та схематичної характеристики досліджуваної проблеми.

Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є одним із невід’ємних і важливих завдань у процесі їх фахової підготовки. Адже лінгвокраїнознавство передбачає вдосконалення лінгвістичних знань, виявлення в мові національно-культурної семантики, оволодіння необхідною інформацією щодо політичного устрою, історичних подій, фактів нашої держави, пізнання культури, побуту, поглядів та психології українців через вивчення мови, підвищення рівня розвитку пізнавального процесу майбутніх філологів, розширення їхнього світогляду тощо. Розроблена

нами модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури може бути реалізована в закладах вищої педагогічної освіти з метою вдосконалення фахових компетентностей, формування їх як носіїв полікультурно-толерантної та культуро-ідентичної моделей світосприйняття.

Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури включає такі блоки: цільовий, методологічний, організаційно-змістовий, діагностичний, результативний.

Цільовий блок охоплює мету, завдання формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів; методологічний – підходи і принципи; діагностичний містить критерії, показники, рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності; організаційно-змістовий (процесуальний) розкриває педагогічні умови, компоненти, етапи, зміст і форми освітнього процесу; результативний блок репрезентує рівень сформованості означеної якості.

Розглянемо *цільовий блок*. Метою моделі є формування складових (мотиваційно-ціннісна, когнітивна, діяльнісна, рефлексивна) лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Завдання фахової підготовки бакалаврів-філологів упродовж чотирьох років підготовки такі: 1. Мотивувати спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності та ціннісні орієнтації в майбутній професійній діяльності. 2. Формувати лінгвокраїнознавчі знання та уміння на основі міждисциплінарного підходу. 3. Активізувати лінгвокраїнознавчий потенціал студентів шляхом сформованості особистих і професійних якостей, дослідницьких та комунікативних умінь. 4. Здійснювати самооцінювання та самоаналіз рівня лінгвокраїнознавчих знань та умінь.

Методологічний блок містить підходи та принципи, які відображають процес формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури, що відбувається на основі компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, діяльнісного, інтегративного підходів. Відповідно до *компетентнісного підходу* формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного компонентів лінгвокраїнознавчої компетентності реалізується в процесі вивчення фахових дисциплін, науково-дослідної роботи, практики. Такий підхід передбачає формування ціннісних орієнтацій, опанування лінгвокраїнознавчих знань, умінь, навичок, а також форм і методів їх реалізації в майбутній професійній діяльності, прагнення до високого рівня культури спілкування, самоосвіти та саморозвитку.

Аксіологічний підхід передбачає гуманістичну орієнтацію, збереження людських цінностей, прагнення до постійного самозростання, саморозвитку, самовдосконалення. Аксіологія розглядає людину як вищу цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку (Роговська, 2012: 221). Аксіологічний підхід у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності реалізується в процесі підготовки до практичних, семінарських занять, опрацюючи зміст завдань лінгвокраїнознавчої

тематики, наочний матеріал, тексти фольклорних, художніх творів, відео, аудіозаписи, екскурсії до музеїв, театрів, що впливають на формування духовних, моральних, естетичних, культурних цінностей, національної свідомості майбутніх учителів-філологів.

Культурологічний підхід у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів реалізується в контексті розуміння культури, що впливає на їх духовний, професійний розвиток і ґрунтується на системі національних цінностей. Майбутній учитель української мови та літератури у вищому педагогічному навчальному закладі вивчає обов'язкові мовознавчі, літературознавчі, фольклористичні, етнографічні, українознавчі та інші дисципліни, отримуючи необхідні знання з мови, літератури, історії, етнографії, фольклористики, діалектології, педагогіки та психології. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього учителя української мови і літератури відбувається з урахуванням *діяльнісного підходу*, спрямованого на організацію діяльності, яка б забезпечувала їхню активність у формуванні особистих і професійних якостей, дослідницьких, комунікативних умінь. Цей підхід визначається необхідністю створення умов у вищому навчальному педагогічному закладі для подальшого розвитку майбутнього вчителя-словесника, прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності, здатності до самонавчання, самоосвіти, самоаналізу професійних та особистісних якостей. *Інтегративний підхід* реалізується в поєднанні міжпредметних зв'язків, введення інтегрованих модулів, тем у зміст фахових дисциплін, у процесі розробки практичних занять, організації самостійної роботи.

На основі праць С. Гончаренка, О. Ткаченка, Н. Рудевич нами було виділено такі принципи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх вчителів-словесників: принцип науковості, принцип всебічного стимулювання позитивного ставлення майбутніх філологів до навчання, принцип системності та послідовності навчання, принцип зв'язку навчання з практикою, принцип інтеграції.

Принцип науковості передбачає оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями, засвоєння теоретичного матеріалу з фахових дисциплін (вступ до мовознавства, фольклористика, діалектологія, вступ до літературознавства тощо) з урахуванням наукових ідей, концепцій, теорій. С. Гончаренко зауважив, що "освіта не існує поза значенням, яке має бути повністю засвоєним. Вона передбачає не застосування знань, понять і правил, а осмислення і розуміння суті речей і явищ" (Гончаренко, 2008). Отже, майбутні філологи повинні розуміти, що таке лінгвокраїнознавство, яка його мета, основні поняття, осмислювати значення мови у системі цінностей культури тощо.

Принцип всебічного стимулювання позитивного ставлення майбутніх філологів до навчання вимагає мотивації, зацікавленості, ціннісного ставлення, усвідомлення значення лінгвокраїнознавчих знань і

уміння, розуміння важливості та необхідності їх використання в професійній діяльності.

Принцип системності та послідовності навчання визначається системою лінгвокраїнознавчих понять, теорій, положень, послідовністю їх викладу з метою формування національно-культурних цінностей майбутніх філологів.

Принцип зв'язку навчання з практикою передбачає у процесі фахової підготовки не тільки вивчення теоретичного матеріалу, а й впровадження набутих лінгвокраїнознавчих знань у практичну діяльність.

Принцип інтеграції полягає в міжпредметному зв'язку мовознавчих, літературознавчих та культурологічних фахових дисциплін, які становлять цілісну структуру лінгвокраїнознавчих знань. На думку А. Котковець, такий принцип активно використовується в освіті для встановлення зв'язків між окремими дисциплінами та для їхнього вивчення в поєднанні, що є основою формування цілісної картини світу (Котковець).

Діагностичний блок охоплює критерії, показники та рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності. На підставі аналізу праць Є.Карпенка, І.Клака, Ю.Картавої, В.Кузьміна нами було виокремлено такі критерії сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури: ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Рівень сформованості таких показників ціннісно-мотиваційного критерію, як мотивація та спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності, сформованість ціннісних орієнтацій визначається анкетами та методиками для визначення мотивації до формування лінгвокраїнознавчої компетентності. Показниками змістово-когнітивного критерію є рівень володіння лінгвокраїнознавчими знаннями, визначення їх міцності за допомогою опитувальників та тестів комбінованого типу. Діяльнісний критерій охоплює такі показники, як сформованість особистих якостей, дослідницькі, комунікативні, міждисциплінарні уміння. Показниками рефлексивно-оцінного критерію нами було виокремлено такі показники, як самооцінювання професійних лінгвокраїнознавчих знань, прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності, самоаналіз особистісних якостей. Рівень цих показників можна визначити за допомогою анкет, тестів.

Організаційно-змістовий (процесуальний) блок. На підставі наукових досліджень Т. Ганніченко, Ю. Рибінської та ін. нами визначено такі етапи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки, що представлено у процесуальному блоці моделі: ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

На ціннісно-мотиваційному етапі відбувається формування мотиваційного компоненту означеної якості, що передбачає забезпечення і створення такого середовища, яке б сприяло формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності і мало позитивний

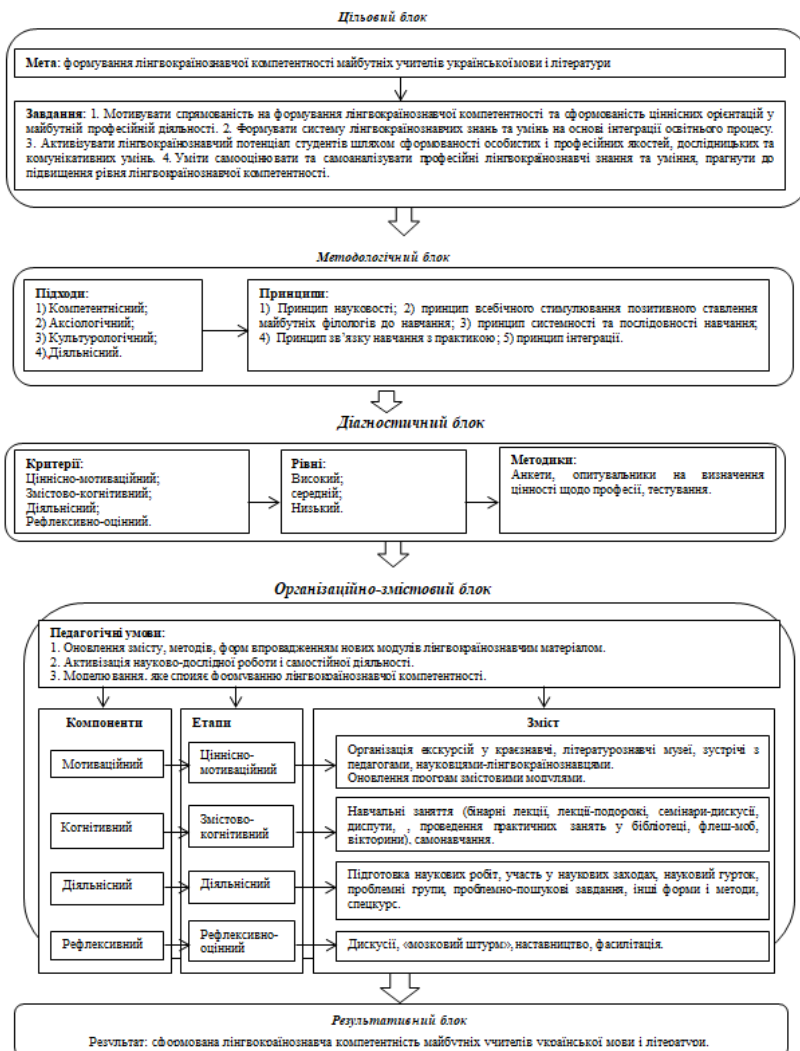
вплив на формування ціннісних орієнтацій майбутніх філологів. На цьому етапі можна запропонувати екскурсії в краєзнавчі, літературознавчі музеї, зустрічі з педагогами, науковцями-лінгвокраїнознавцями для студентів першого курсу, оновлення програми фахових дисциплін шляхом збагачення змістовими модулями лінгвокраїнознавчого спрямування. Такі заходи сприятимуть розвитку високої мотивації студентів до набуття необхідних знань, умінь, спрямованості на опанування лінгвокраїнознавчою компетентністю, розумінням її значущості та формуванням ціннісних орієнтацій щодо вивчення цінностей культури: мови, літератури тощо.

Змістово-когнітивний етап передбачає формування когнітивного компонента лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога. Цей етап охоплює оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями та їх міцне засвоєння в процесі фахової підготовки. Для оновлення змісту дисциплін з фольклористики, діалектології, літературознавства щодо ефективного оволодіння необхідним лінгвокраїнознавчим матеріалом можна запропонувати бінарні лекції, лекції-подорожі, семінари-дискусії, диспути, практичні заняття, доповнюючи цікавою інформацією з лінгвокраїнознавчої тематики, використанням різноманітних інформаційних ресурсів, укладанням тезаурусу, проведенням занять у бібліотеці, збір матеріалів з лінгвокраїнознавчої проблематики у процесі вивчення фольклористики та діалектології, використовуючи сайти, бібліотеки, електронні ресурси для проектів науково-дослідної роботи.

У процесі діяльнісного етапу відбувається формування діяльнісного компоненту лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. На цьому етапі відбувається свідоме розуміння необхідності лінгвокраїнознавчих знань та їх застосування у професійно-педагогічній практиці, самостійна робота з довідниковими та науковими джерелами, розвиток аналітичних, дослідницьких, комунікативних умінь. Передбачено використання таких форм і методів роботи, як: підготовка наукових робіт, участь у наукових заходах, створення проблемних груп та наукових гуртків, практикуми, міждисциплінарні семінари, використовуючи матеріал і тексти із завданнями лінгвокраїнознавчого спрямування.

На рефлексивно-оцінному етапі формується рефлексивний компонент відповідної якості, який розкривається в усвідомленому оцінюванні своїх лінгвокраїнознавчих знань та умінь, прагненні до вдосконалення, а також самооцінювання. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності на цьому етапі відбувається за допомогою таких форм і методів роботи, як бесіди, дискусії, мозковий штурм, робота в малих групах, виступи на міжвузівських конференціях з доповідями щодо проблеми лінгвокраїнознавчого спрямування тощо.

Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури



Результативний блок визначає рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів, який узгоджується з відповідними компонентами, критеріями і показниками цієї якості.

Отже, теоретично обґрунтована нами модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки відкриває для філологів можливість постійно оновлювати, удосконалювати, поглиблювати теоретичні знання лінгвокраїнознавчого спрямування, розвивати дослідницькі, комунікативні якості, розкривати професійний потенціал саморозвитку, зростати у майбутній фаховій діяльності.

Перспективою наших подальших досліджень вбачаємо в апробації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти педагогічного спрямування та окреслення динамічних показників рівня її зростання відповідно до структурно-критеріальної характеристики.

Література

1. Гапонова А. Б., Возна М.О. Лінгвокраїнознавство. Англомовні країни: підручник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів / А. Б. Гапонова. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 464 с.
2. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип / Гончаренко С.У. // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: щоквартальний науково-практичний журнал. – 2008. – №2. – С. 87-91.
3. Клаус Г. Кибернетика и философия. М., 1963. – с. 530 с.
4. Кононенко В. Українська лінгвокультурологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2008. – 327 с.
5. 5.Котковець А. Л. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1240>.
6. Лінгвокраїнознавство Великої Британії: Матеріали лекцій / Укл. Морозова І. І. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – 100 с.
7. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. № 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/
8. Огієнко І. Українська культура. – К.: «Абрис», 1991. – 272 с.
9. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 111-116. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17.
10. Роговська Є. Особливості соціокультурного та аксіологічного підходів у формуванні патріотичної свідомості особистості. / Є. Роговська // Проблема підготовки сучасного вчителя. – № 6 (Ч. 2) – 2012. – С. 216-222.
11. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (6–17 сентября 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 22–29.

References

1. Gaponova A. B., Vozna M.O. (2005). *Lingvokrayinoznavstvo. Anglomovni krayiny: pidruchnyk dlya studentiv i vykladachiv vyshhyx navchal'nyx zakladiv* / A. B. Gaponova. – Vinny'cya: Nova kny'ga, 2005. – 464 s [in Ukrainian].
2. Goncharenko S. U. Fundamentalizaciya profesijnoyi osvity` yak dy`dakty`chny`j pry`ncy`p / Goncharenko S.U. // *Teoriya i prakty`ka upravlinnya social`ny`my` sy`stemamy`*: filosofiya, psy`xologiya, pedagogika, sociologiya: shhokvartal`ny`j naukovo-prakty`chny`j zhurnal. – 2008. – 3.2008. – S. 87-91[in Ukrainian].
4. Klaus G. Ky`bernity`ka y` fy`losofy`ya. M., 1963. – s. 530 [in Russian].
5. Kononenko V. Ukrayins`ka lingvokul`turologiya: Navch. posib. – K.: Vy`shha shk., 2008. – 327 s[in Ukrainian].
6. Kotkovecz` A. L. Zastosuvannya pry`ncy`piv integraciyi u procesi navchannya inozemnij movi u VNZ. [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1240>[in Ukrainian].
7. Lingvokrayinoznavstvo Vely`koyi Bry`taniyi: Materialy` lekcij / Ukl. Morozova I. I. – X.: XNU imeni V. N. Karazina, 2009. – 100 s[in Ukrainian].
8. Lodatko Ye. O. Modelyuvannya v pedagogici: tochky` vidliku / Ye. O. Lodatko // *Pedagogichna nauka: istoriya, teoriya, prakty`ka, tendenciyi rozvy`tku* : e–zhurnal. – 2010. – Vy`p. # 1. [Elektronny`j resurs] – Rezhym` dostupu:
9. Lodatko Ye. O. Modelyuvannya v pedagogici: tochky` vidliku http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/
10. Ogiyenko I. Ukrayins`ka kul`tura. – K.: «Abry`s», 1991. – 272 s[in Ukrainian].
11. Pedagogichna Konstytuciya Yevropy`. Preambula // Vy`shha osvita Ukrayiny`. – 2013. – # 3. – S. 111-116. – Rezhym` dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17[in Ukrainian].
12. Rogovs`ka Ye. Osobly`vosti sociokul`turnogo ta aksiologichnogo pidxodiv u formuvanni patrioty`chnoyi svidomosti osoby`stosti. / Ye. Rogovs`ka // *Problema pidgotovky` suchasnogo vchy`telya*. – # 6 (Ch. 2) – 2012. – S. 216-222[in Ukrainian].
13. Tarsky`j Yu. Y`. Metodologiya` modely`rovany`ya v kontekste y`ssledovany`ya obrazovatel`nyx sy`stem / Yu. Y`. Tarsky`j // *Modely`rovany`e socy`al`no-pedagogy`chesky`x sy`stem: matery`aly regy`onal`noj nauchno-prakty`cheskoj konferency`y` (6–17 sentyabrya 2004 g.)*. – Perm`, 2004. – S. 22–29 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано мету, завдання, умови і принципи, що забезпечують ефективність реалізації моделі формування лінгвоукраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі фахової підготовки. Розкрито сутність понять “модель”, “моделювання” на основі праць науковців.

Проаналізовано сутність лінгвоукраїнознавчої компетентності, методологічні орієнтири формування її в майбутніх учителів української мови і літератури; охарактеризовано чотири етапи цього процесу. Запропоновано оновлення змісту, форм і методів формування в майбутніх філологів лінгвоукраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки, що становить практичну основу моделі.

Розроблена нами модель формування лінгвоукраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки

має такі блоки: цільовий, методологічний, організаційно-змістовий (процесуальний), діагностичний, результативний.

Цільовий блок визначає мету і завдання щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів в процесі фахової підготовки. Методологічний блок містить підходи (компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний), принципи (науковості, принцип всебічного стимулювання позитивного ставлення майбутніх філологів до навчання, системності та послідовності навчання, зв'язку навчання з практикою, принцип інтеграції). Організаційно-змістовий блок розкриває педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх словесників, компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), етапи (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний), форми і методи, за допомогою яких відбувається формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів. Діагностичний блок охоплює критерії, показники, рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців. Результативний блок визначає сформованість лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки визначає можливості формування ціннісних орієнтацій, удосконалення рівня професійних знань, зокрема лінгвокраїнознавчого спрямування, умінь їх використовувати на практиці, розвитку здатності до рефлексії.

Ключові слова: модель, моделювання, лінгвокраїнознавча компетентність, фахова підготовка, майбутній вчитель-філолог.

УДК 378.091.33-027.22

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-145-153

Organization of practical training of future specialists of marine and inland water transport

Організація практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту

Serhiy Voloshinov,

candidate of pedagogical sciences,
associate

Сергій Волошинов,

кандидат педагогічних наук, доцент,

<https://orcid.org/0000-0001-9127-9999>

s_voloshinov@ukr.net

Kherson State Maritime Academy

Херсонська державна морська
академія

✉ 100 Muhailivska street, Kherson,
Ukraine

✉ вул. Михайлівська, 20,
м. Херсон, Україна

Original manuscript received September 27, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

The article actualizes current problems of practical training of future specialists of marine and inland water transport in Ukraine. It is determined that they are connected with the contradiction between the requirements of employers to the professional competence of specialists of marine and inland water transport in matters of personal safety and survival in the conditions of emergency situations and lack of practical training of marine educational institutions graduates. The scientific researches on the problems of practical training of students of higher education institutions and in particular of Ukrainian maritime educational institutions (L. Gerganov, O. Denderenko) have been analyzed. Based on the analysis, it was concluded that the aspects of expedient organization of practical training of future specialists of marine and inland water transport remain insufficiently analyzed. The study describes the main features of the educational training, productive practice and pre-diploma practice of future specialists of marine and inland water transport. The description of the structure and tasks of Training Record Book and Practice Programs is presented, the main purpose of which is to clearly plan and regulate all the activities of cadets and instructors during the practice. It is emphasized that firstly future specialists of marine and inland water transport should learn and firmly master the logical course of any professional task evaluation. It is determined that for this purpose the students must learn during the practical training: to receive the incoming information on the nature of the professional situation and the reasons of its occurrence; handle this information; use the results of the solution. As a result, they acquire knowledge about the right choice of ways to solve specific professional tasks, the use of appropriate solutions to them, the improvement of existing ways of solving professional situations, the definition of requirements for the development of new ways to solve them, and the development of new modern ways to solve professional problems in the maritime industry.

Key words: maritime education, marine specialists, inland water transport specialists, training of specialists, productive practice.

Вступ. Стрімкі темпи автоматизації морської галузі спричинили знецінення професіоналізму фахівців морського та річкового транспорту. Сподівання на автоматичні засоби судноводіння розвинули відчуття самозаспокоєння і самовпевненості в працівників морського та річкового транспорту, що нерідко призводить до непередбачених і помилкових дій та стає причиною катастроф з численними людськими жертвами на воді. Ця обставина привернула увагу світової морської спільноти, через що була розроблена Міжнародна конвенція “Про підготовку, дипломування моряків та несення вахти” (1978). У цьому нормативному документі визначені види початкової підготовки, проте не надано рекомендацій щодо методів і засобів формування названих у ньому видів професійної діяльності.

Нині виявлено протиріччя між вимогами роботодавців до професійної компетентності фахівців морського та річкового транспорту в питаннях особистої безпеки й виживання в умовах ризику, екстремальності виробничих ситуацій та недостатньою практичною підготовкою, яка визначається професійними нормативами в галузі професійної морської діяльності. Тому актуалізується питання організації практичної підготовки студентів у процесі навчання в морському закладі вищої освіти, що визначає напрямки розвитку компетентностей морських фахівців.

Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України розглядали М. Васирина та В. Майборода (Василина, Майборода, 2010). На важливість практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів у формуванні професійної компетентності вказував Л. Старих (Старих, 2012), зазначаючи, що посилення практичної спрямованості навчання студентів важливим аспектом оптимізації підготовки студентів на сучасному етапі, адже основне завдання закладу вищої освіти (ЗВО) є формування у випускника здатності перетворювати фундаментальні та прикладні знання на професійні функції.

У дослідженні науковців Л. Шульга, Л. Бражник та Ю. Вакуленко розкрито основні напрями поліпшення професійної підготовки студентів ЗВО, а саме: проведення дослідження з метою вивчення потреби у фахівцях певного напрямку підготовки (спеціальності) в роботодавців; формування системи галузевих зв'язків між ЗВО та роботодавцями для забезпечення здобуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики; розробка і запровадження системи ранньої адаптації випускників на первинних посадах; зосередження уваги в програмах виробничих практик на практичних питаннях згідно з навчальним планом для забезпечення набуття відповідних навичок та закріплення здобутих знань; сприяння співпраці між викладачами-керівниками практики від кафедри та керівниками практики від виробництва щодо підготовки наскрізних програм практики, проведення роботи з наукових досліджень; поширення практики проведення навчальних занять із залученням спеціалістів з підприємств – філій кафедр тощо (Шульга, Бражник, Вакуленко, 2013).

Тренажерно-практичну підготовку студентів та фахівців плавкладу в морських навчальних закладах України розглянуто в

дослідженні Л. Герганова. Він наголошує, що спрямованість освітнього процесу на етапах теоретичної й практичної підготовки морських фахівців підпорядкована обробці практичних навичок – тренінгу. Тут головним результатом і критерієм успішності процесу підготовки є відповідність вимогам компетентності, позначених у таблицях МК ПДНВ (Герганов, 2013: 117).

У низці своїх наукових досліджень О. Дендеренко звертає увагу на практичну підготовку суднових механіків, виділяючи у ній навчальну практику в майстернях, навчальну плавальну практику та виробничу плавальну практику (Денденко, 2015: 29). Науковець зазначає, що практична підготовка є завершальним етапом у формуванні професійної компетентності майбутніх судномеханіків, невід'ємною складовою міждисциплінарної інтеграції процесу навчання (Денденко, 2014: 138).

Аналіз наукових досліджень дає можливість підкреслити те, що аспекти доцільної організації практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту залишаються не достатньо висвітленим. Тому метою статті є здійснення опису особливостей організації практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту.

Методи та методики дослідження. У дослідженні були використані такі теоретичні методи, як аналіз, індукція, дедукція, узагальнення з метою виявлення особливостей, що визначають доцільну організацію практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту.

Результати та дискусії. За змістом і метою практика майбутніх фахівців морського та річкового транспорту в ЗВО для кожної спеціальності і спеціалізації та освітньо-кваліфікаційних рівнів може бути навчальною, виробничою та переддипломною.

Перелік усіх видів практик, форм і тривалості їх проведення для кожної спеціальності визначається освітньо-професійною програмою та навчальним планом. Метою *навчальної* практики є ознайомлення курсантів із майбутньою спеціальністю, отримання первинних професійних вмінь і навичок із загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, що відповідають фаху навчання та передбачені навчальним планом відповідної спеціальності. Навчальна практика залежно від виду проводиться на судах, у навчально-виробничих майстернях, виробничих або навчально-виробничих судах.

Метою *виробничої* практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих курсантами в процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок, ознайомлення безпосередньо на судах, підприємствах, організаціях, установах з виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмінь і навичок з робітничої професії та спеціальності, а також збір фактичного матеріалу для виконання курсових проектів (робіт).

Переддипломна практика курсантів є завершальним етапом навчання і проводиться на випускному курсі з метою узагальнення та вдосконалення здобутих ними знань, практичних умінь та навичок, оволодіння професійним досвідом та забезпечення готовності їх до самостійної трудової діяльності, а також збору матеріалів для дипломного проектування або виконання дипломної роботи. Практична підготовка курсантів забезпечує не тільки здобуття певних вмінь і навичок, але й їх подальший кар'єрний ріст.

Програма практики відображає перелік компетентностей, наведених у книзі реєстрації практичної підготовки, яка визначає компетентності мінімальної практичної підготовки, необхідної студенту для досягнення стандарту компетентності відповідно до Конвенції ПДНВ з поправками.

Керівництво й контроль викладача під час проходження майбутніми фахівцями морського та річкового транспорту практики є важливими для забезпечення того, щоб майбутні особи командного складу повністю усвідомлювали важливість навчання і могли брати участь у спільних рішеннях майбутньої програми.

Книга реєстрації практичної підготовки перевіряється та підтверджується офіційно капітаном і особою командного складу судна, відповідального за підготовку, на початку, протягом та наприкінці кожного рейсу. Книга реєстрації практичної підготовки між рейсами також перевіряється та затверджується особою керівного складу компанії судновласника, відповідальною за підготовку та керівником плавальної практики від ЗВО.

Книга реєстрації практичної підготовки вирішує такі завдання: 1) виконання програми практичної підготовки курсанта під час підготовки на судні; 2) методичне керівництво та засоби контролю за ходом підготовки для судового офіцера, призначеного відповідальним за підготовку курсанта на судні; 3) формування документа, що підтверджує завершення в повному обсязі курсантом практичної підготовки, необхідної для виконання обов'язків особи командного складу. Книга реєстрації практичної підготовки забезпечує документальне свідчення того, що програма підготовки на судні була завершена, і яку, відповідно з вимогами Конвенції ПДНВ, з поправками і національними вимогами, буде враховано спільною Державною кваліфікаційною комісією під час оцінки компетентності випускника ЗВО з метою дипломування для роботи на морських судах (присвоєння перших звань осіб командного складу морських суден).

Зміст практики визначає програма практики з напряму підготовки і форми навчання. Це основний навчально-методичний документ, що регламентує мету, зміст і послідовність проведення практики на визначених базах практики. У цьому документі надається інформація щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки, компетентностей, які практиканти повинні отримувати під час проходження практики за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем. Програми практик (навчальної, виробничої, переддипломної) дають змогу курсантам у повному обсязі

освоїти всі компетентності, які передбачені в Конвенції ПДНВ з поправками, для отримання при випуску з морського ЗВО першого робочого диплома.

Основне призначення програм практики полягає в тому, щоб чітко спланувати та регламентувати усю діяльність курсантів і викладачів у цей період освітнього процесу. У програмах усі компетентності розписані у вигляді таблиці (Приклад таб. 1)

Таблиця 1

Компетентнісні вимоги до вмінь фахівців

№	Функція / компетентність	Зміст компетентності
	Функція: Судноводіння на рівні експлуатації	
1	1.1 Планування і проведення переходу та визначення місцезнаходження	1.1.1 Морехідна астрономія 1.1.2 Прибережна навігація 1.1.3 Карти і навігаційні посібники 1.1.4 Електронні системи визначення місця судна і навігації 1.1.5 Ехолоти 1.1.6 Гіро- та магнітні компаси 1.1.7 Системи управління стерном 1.1.8 Метеорологія.
	1.2 Несення безпечної навігаційної вахти.	1.2.1 Несення вахти. 1.2.2 Навігаційне обладнання. 1.2.3 Системи судових повідомлень 1.2.4 Управління особовим складом на містку

У таблиці №1 “Компетентнісні вимоги до вмінь фахівців”, у колонку “Функція/компетентність” вписується назва функції та компетентності, що зазначені в книзі реєстрації практичної підготовки курсанта. У колонку “Зміст компетентності” вписуються узагальнені розділи компетентності з Книги реєстрації практичної підготовки курсанта, які повинен освоїти курсант за період навчання.

У таблиці 2 – “Міжпредметні зв’язки”, вказується тематика різних предметів для оволодіння компетентністю (взаємозв’язок компетентностей навчальних дисциплін).

Таблиця 2

Міжпредметні зв’язки

Вид практики		
№	Навчальна дисципліна	Змістовні модулі
Попередні дисципліни		
1		Тема 1 Тема ...
Наступні дисципліни		
1		Тема 1 Тема ...

У колонку “Змістовні модулі” робиться запис змістовного модуля відповідної дисципліни.

Відповідно до таблиці 1 тема кожної компетентності висвітлюється

більш детально в таблиці “Зміст робочої програми практики” (Таблиця 3).

Змістовні модулі (питання та завдання з практики) вносяться в структурно-логічній послідовності виконання завдань курсантом-практикантом під час проходження практики та відповідно до завдань узагальнених розділів компетентностей в книзі реєстрації практичної підготовки курсанта.

Колонка 6 таблиці № 3 повинна відображати зміст записів, які курсант повинен виконати в книзі звітів з практичної підготовки (наприклад: накреслити схему розташування приладів на навігаційному містку та навести їх опис та призначення тощо).

Таблиця 3

Зміст робочої програми практики

№	Вид заняття	Обсяг годин самостійної роботи		Змістовні модулі (питання та завдання з практики)	Зміст записів у книзі звітів з практичної підготовки курсанта/студента	Відповідність книзі реєстрації практичної підготовки	Посилання на літературу
		Денна форма навчання	Заочна форма навчання				
1	2	3	4	5	6	7	8
Назва блоку змістових модулів							
Всього							

Слід зазначити, що у першу чергу майбутні фахівці морського та річкового транспорту повинні навчитися і твердо освоїти логічний хід вирішення будь-якого професійного завдання. Для цього вони мають навчитися під час практичної підготовки: отримувати вхідну інформацію щодо характеру професійної ситуації та причин її виникнення; потім обробляти цю інформацію (звідки залежності між параметрами, чому вони саме такі, що означає результат їх обробки); використовувати результати рішення (фізична сутність результату, навіщо він потрібен, де конкретно використовується, його зв'язок зі своєю роботою в умовах, що склалися). На цій базі в результаті практичної підготовки майбутні фахівці морського та річкового транспорту повинні знати, розуміти і правильно обирати способи вирішення конкретних професійних завдань; кваліфіковано застосовувати доцільні способи вирішення професійних завдань;

удосконалювати існуючі способи вирішення професійних ситуацій; визначати вимоги щодо розробки нових способів їх вирішення; розробляти нові сучасні способи вирішення професійних завдань у морській галузі. Крім цього, структурована програма практичної підготовки на судні дозволяє забезпечити курсантам-практикантам кар'єрне зростання ще під час навчання в ЗВО (наприклад: практикант (deck cadet) – матрос 2 класу (ordinary seaman) – молодший офіцер (junior officer)).

Висновки. Таким чином, формулювання завдань у програмі практики базуватися на змістовному аналізі дисциплін навчального плану та з урахуванням вимог Книги реєстрації практичної підготовки та Програми практики. Тільки належним чином організована, спланована та реалізована наскрізна програма підготовки може дозволити майбутнім фахівцям морського та річкового транспорту набути і використовувати на практиці необхідні уміння та навички в професійній діяльності, а також надати можливість продемонструвати досягнутий стандарт професійної компетентності, що підлягає оцінці з метою дипломування для роботи на різних посадах на морських судах.

Література

1. Васирина М. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України / М. Васирина, В. Майборода. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://library.udpu.org.ua>.

2. Герганов Л. Д. Тренажерно-практична підготовка студентів та фахівців плавскладу в морських навчальних закладах України як інструмент безпеки судноплавства / Л. Д. Герганов // Водний транспорт. – 2013. – № 1. – С. 114-118.

3. Денденко О. О. Шляхи формування професійної компетентності судового механіка при вивченні інтегрованого курсу гідромеханіки у морському коледжі / О. О. Денденко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2015 – № 21. – С. 27-30.

4. Дендеренко О. О. Формування професійної компетентності судового механіка шляхом впровадження міждисциплінарної інтеграції фізичних знань / О. О. Денденко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Актуальні проблеми природничо-наукової освіти в середній і вищій школі” (м. Херсон, 26-28 червня 2014 р.). – Херсон : ПП В. С. Вишемирський, 2014. – С. 137-139.

5. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_053.

6. Старих Л. В. Роль практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів у формуванні професійної компетентності / Л. В. Старих // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: mino.esrae.ru/157-676.

7. Шульга Л. В. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців / Л. В. Шульга, Л. В. Бражник, Ю. В. Вакулєнко. // Наукові праці Полтавської державної аграрної академії. Серія: Економічні науки. – 2013. – Вип. 1(6), т. 2. – С. 335-338.

References

- 1.Vasylyna, M., & Maiboroda, V. (2010). *Aktualni problemy praktychnoi pidhotovky studentiv vyshchoi shkoly Ukrainy* [Actual problems of practical training of students of Ukrainian higher education]. Retrieved from <http://library.udpu.org.ua> [in Ukrainian].
- 2.Herhanov, L. D. (2013). *Trenazherno-praktychna pidhotovka studentiv ta fakhivtsiv plavskladu v morskyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy yak instrument bezpeky sudnoplavstva* [Practical training on simulators for students and professionals seafarers in maritime training institutions of Ukraine as a security tool shipping], *Water transport*, (1), 114-118 [in Ukrainian].
- 3.Dendenko, O. O. (2015). *Shliakhy formuvannia profesiinoi kompetentnosti sudnovoho mekhanika pry vyvchenni intehrovanooho kursu hidromekhaniky u morskomu koledzhi* [Professional ship engineers' competence foundation during the study integrated courses in fluid mechanics maritime college], *Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. The series is pedagogical*, (21), 27-30 [in Ukrainian].
- 4.Dendenko, O. O. (2014). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti sudnovoho mekhanika shliakhom vprovadzhenia mizhdystsypynarnoi intehratsii fizychnykh znan* [Formation of professional competence of ship mechanics by introducing interdisciplinary integration of physical knowledge], *Materials of the international scientific and practical conference "Actual problems of natural and scientific education in secondary and high schools"*, 137-139 [in Ukrainian].
- 5.*International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers 1978*, (2010). Retrieved from http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_053 [in Ukrainian].
- 6.Starykh, L.V. (2012). *Rol praktychnoi pidhotovky studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv u formuvanni profesiinoi kompetentnosti* [Role of practical training of students of higher educational institutions in the formation of professional competence], *Interdisciplinary research in science and education*, № 1. Retrieved from mino.esrae.ru/157-676 [in Ukrainian].
- 7.Shulha, L. V., Brazhnyk, L. V., & Vakulenko, Yu. V. (2013). *Pidvyshchennia yakosti universytetskoï osvity: profesiina ta praktychna pidhotovka fakhivtsiv* [Improving the quality of university education: professional and practical training of specialists], *Scientific works of the Poltava State Agrarian Academy. Series: Economic Sciences*, 1(6), vol. 2, 335-338 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізовано сучасні проблеми практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту в Україні. Визначено, що вони пов'язані із протиріччям між вимогами роботодавців до професійної компетентності фахівців морського і річкового транспорту щодо особистої безпеки й виживання в умовах ризику і екстремальності виробничих ситуацій та недостатньою практичною підготовкою випускників морських навчальних закладів. Проаналізовано наукові дослідження з проблематики практичної підготовки студентів закладів вищої освіти, зокрема морських навчальних закладів України (Л. Герганов, О. Дендеренко). На основі аналізу зроблено висновок про те, що аспекти доцільної організації практичної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту залишаються не достатньо висвітленими. У дослідженні подано характеристику основних особливостей навчальної, виробничої та переддипломної практик майбутніх фахівців морського та річкового транспорту. Наведено опис структури та завдань книги реєстрації практичної підготовки та програм практик, основне

призначення яких полягає в тому, щоб чітко спланувати та регламентувати всю діяльність курсантів-практикантів і викладачів під час практики. Наголошується на тому, що, у першу чергу, майбутні фахівці морського та річкового транспорту повинні навчитися і твердо освоїти логічний хід вирішення будь-якого професійного завдання. Визначено, що для цього студенти мають навчитися під час практичної підготовки: отримувати вхідну інформацію щодо характеру професійної ситуації та причин її виникнення; обробляти цю інформацію; використовувати результати рішення. У результаті студенти оволодіють знаннями щодо правильного вибору способів вирішення конкретних професійних завдань, застосування доцільних способів їх вирішення, удосконалення наявних способів вирішення професійних ситуацій і визначення вимог до розробки нових сучасних способів вирішення професійних завдань у морській галузі.

Ключові слова: морська освіта, морські фахівці, фахівці річкового транспорту, підготовка фахівців, виробнича практика.

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-154-164

The use of interdisciplinary connections of natural and mathematical disciplines in the physics teaching

Використання міжпредметних зв'язків природничо-математичних дисциплін у викладанні фізики

Svetlana Hrechaniuk,

teacher of higher category, teacher-
methodologi

Світлана Гречанюк,

викладач вищої категорії, викладач-
методист

<https://orcid.org/0000-0002-5143-6694>

sgrecanuk334@gmail.com

*Berdiansk Machine-Building
College Zaporizhzhya National
Technical University*

*Бердянський машинобудівний
коледж Запорізького
національного технічного
університету*

✉ 59 La Seine St.,
Berdyansk, Zaporozhye region,
71118

✉ вул. Ля-Сейнська, 59,
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71118

Original manuscript received September 14, 2018

Revised manuscript accepted November 10, 2018

ABSTRACT

The didactic efficiency of the establishment and realization of interdisciplinary connections of natural and mathematical disciplines in the study of physics in educational institutions is theoretically substantiated. The importance of interdisciplinary connections of natural sciences (biology, physics, chemistry, mathematics) as a means of forming the scientific outlook of students, which contributes to the realization of the goal of natural education, whose function is to form students in the integrity of knowledge about nature, is revealed.

The role of interdisciplinary connections of natural sciences as an objective factor in the formation of professional competencies in students and activation of their cognitive activity is substantiated. The sequence of the formation of interdisciplinary connections in the literature on the methodology of teaching physics has been analyzed. Examples of interdisciplinary integration in the information and communication environment are given. The results of the analysis of scientific-methodical literature and periodicals give an opportunity to argue that the implementation of interdisciplinary relations contributes to better assimilation of natural sciences and improves the educational process in general education institutions.

Analysis of scientific works on the problem of interdisciplinary connections (P. Atutov, S. Batyshev, M. Berulava, Y. Vasiliev, R. Gurevich, M. Dumchenko, A. Yermkin, I. Zverev, L. Zorina, V. Ilchenko, I. Kozlovskaya, N. Ososhkareva, V. Maksimova, M. Makhmurov, A. Sergiev, V. Fedorova, A. Usova) proves that the problem of interdisciplinary connections has always been relevant for scientists in the field of general secondary and vocational education. However, the perspectives of the introduction of interdisciplinary connections in the study of physics at the New Ukrainian School, which determines my research, remain relevant. The reform of the educational

process at the New Ukrainian School, which takes into account the experience of the leading European countries, the United States and Finland, also applies to the qualitative teaching of natural and mathematical disciplines. One of the directions in reforming education is the integration processes that cover all areas of society. The need for the integration of education stems from the very nature of man. It perceives reality not only as a world of things and ideas, but as a holistic system that is mastered through the notion of "nature", "life", "universe". It is the philosophical view of the integrity of man and the surrounding world that is the methodological basis for the integration of education. The main idea of Ya. A. Komensky, K. Ushinsky, V. Vernadsky and other philosophical teachers is the idea of the harmonious unity of Man and Nature.

The analysis of psychological and pedagogical literature gives grounds to assert that one of the most effective means of forming the cognitive interest of students is the use of active teaching methods, problem situations, elements of paradox, non-standard. It is well known that the interest of students in a subject is entirely determined by the extent to which it is professionally, accessible and interestingly taught. Under present conditions one of the effective teaching methods of physics that promotes the activation of students' cognitive activity allows to objectively and timely control of their academic achievements, to carry out a differentiated approach, to use new information and communication (computer) technologies. An integrated approach to the use of modern information technology and physical learning experiment allows the implementation of interdisciplinary connections between physics and computer science. The realization of intersubject connections of physics with computer science on the basis of the complex approach is expressed: 1. In the practical use of knowledge gained in computer science (physics) classes in various types of practical activities of students in the physics (computer science) classes. For example, when computer simulation of physical processes in computer science classes, students, at the stage of constructing a mathematical model, need to rely on knowledge gained in the field of physics. When analyzing, processing and presenting the results of a real learning experiment in physics classes students can use practical skills in working with applications that are formed in computer science classes. The main pedagogical tasks of using information and communication technologies of teaching physics are the following: - development of creative potential of subjects of study, their abilities to communicative actions, skills of experimental research activity, culture of educational activity, increase of motivation of studying; – intensification of all levels of the educational process, increase its efficiency and quality; – realization of social order caused by informatization of modern society (preparation of the user by means of computer technologies). The introduction of new technologies into the educational process promotes the comprehensive development and formation of the outlook of students. The modern development of information technologies makes it possible to apply them in the educational process in the study of physics. For example, the use of a personal computer during physics exercises is expedient in the following aspects: supporting a demonstration experiment at lecture classes (using presentations, animations, video clips, illustrations); application of computer models in explaining new material; the use of a computer in laboratory work; independent work with the use of a computer.

Key words: profile education, interdisciplinary connections, knowledge integration, professional competence.

Вступ. Державотворчі програми розвитку освіти передбачають розробку нової парадигми навчання і виховання, перехід педагогічної практики на нові теоретично-методологічні й технологічні основи. Реформування освітнього процесу в Новій українській школі, яке

відбувається з урахуванням досвіду провідних європейських країн, США та Фінляндії, стосується також і якісного навчання природничо-математичних дисциплін. Одним із напрямів педагогічних досліджень з перебудови освіти є інтегративні процеси, що охоплюють усі галузі діяльності суспільства. Необхідність інтеграції освіти впливає з самої природи людини. Вона сприймає дійсність не тільки як світ речей та ідей, а й цілісну систему, що опановується через поняття “природа”, “життя”, “всесвіт”. Саме філософська думка про цілісність людини та світу, що її оточує, є методологічною основою інтеграції освіти. Основною ідеєю Я. Коменського, К. Ушинського, В. Вернадського та інших філософів-педагогів є думка про гармонійну єдність Людини та Природи. Підкреслюючи цю єдність, В. Вернадський стверджував, що “людина ...не є випадкове, незалежне від оточуючого – біосфери і ноосфери – природне явище, яке вільно діє. Вона є проявом великого природного процесу, який закономірно триває протягом щонайменше 2 млрд. років” (Вернадский В.И., 1991:21). Велике значення щодо ролі інтеграційних процесів в освіті мають ідеї Я. Коменського: „...розуміння речей окремо є щось часткове; навпаки, розуміння гармонії світу та загальної відношення всього зі всім у ньому вносить у розум світло, яке ясно та широко розливається” (Каменский Я.А.,1982:425). К. Ушинський одним із перших сформулював причину перевантаження навчальних програм, яка полягає у відсутності взаємозв'язку навчальних дисциплін, і запропонував інтегрований підхід до навчання (Ушинский К.Д.,1988).

Сьогодні, збільшуючи об'єм інформації, який підлягає засвоєнню в період навчання, а також з необхідністю підготовки студентів до самоосвіти, важливе значення набуває вивчення ролі міжпредметних зв'язків.

Проблему міжпредметної інтеграції, можна віднести до числа традиційних, що стали вже класичними для педагогіки. Її вивченню присвячені праці Ж. Руссо, Песталоцці, Л. Толстого, Дж. Дьюї, П. Атутова, С. Батишева, О. Федорова, В. Кондакова, П. Новікова, І. Зверева, В. Максимової, Н. Сорокіна, П. Кулагіна, В. Фоменка та інших. Міжпредметні зв'язки в навчанні відображають комплексний підхід до виховання і навчання, дозволяють виокремити головні елементи змісту освіти. Вони формують конкретні знання студентів, розкривають гносеологічні проблеми, без яких неможливе системне засвоєння основ наук. Міжпредметні зв'язки залучають студентів до оперування пізнавальними методами, що мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, узагальнення, аналогія та інші). Організація освітнього процесу на основі міжпредметних зв'язків може торкатися окремих занять (частіше узагальнюючих); теми, що підлягає вирішенню міжпредметної проблеми; декількох тем різних дисциплін, цілого циклу навчальних дисциплін або встановлювати взаємозв'язок між циклами (Галуша А.В., 2007)

У педагогічній літературі з проблеми міжпредметних зв'язків (П. Атутов, С. Батишев, М. Берулава, Ю. Васильєв, Р. Гуревич, М. Думченко, А. Єремкін, І. Зверев, Л. Зоріна, В. Ільченко, І. Козловська,

Н. Лошкарьова, В. Максимова, М. Махмутов, О. Сергєєв, В. Федорова, А. Усова) найбільш ґрунтовно висвітлено теоретичні, змістові й процесуальні аспекти в галузі загальної середньої та професійної освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичну ефективність встановлення й реалізації міжпредметних зв'язків природничо-математичних дисциплін при навчанні фізики в закладах освіти.

Методи та методика досліджень. Основою дослідження є теоретичні (порівняльний аналіз науково-методичної та педагогічної літератури) та емпіричні (спостереження, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду навчання) методи.

Результати та дискусія. Одним із результатів навчальної діяльності студентів у закладі освіти має бути набуття особистістю фахових компетентностей. Під час дослідження встановлено, що студенти коледжу мають недостатній рівень знань з фізики. За результатами проведеного вступного контролю знань виявлено, що 25% студентів не виконують завдання із розрахунковими і якісними задачами. З'ясувалося, що першокурсники не розуміють формул та законів, не володіють математичним апаратом. При розв'язуванні якісних задач хімічного та біологічного змісту не використовують узагальнені знання з фізики. Теми "Акустика", "Механічні коливання", "Електромагнітне поле", "Рентгєнівське випромінювання" та інші сприймаються ними як новий навчальний матеріал. На мою думку, серед чинників, які впливають на низьку підготовку учнів з фізики, є недостатня робота вчителя-предметника. Інтеграція фізика-математика-біологія-хімія передбачає міжпредметні зв'язки.

Міжпредметні зв'язки – це відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками, тому їх необхідно розглядати як еквівалент міжнаукових зв'язків. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє підвищенню науковості та доступності навчання, значному посиленню пізнавальної діяльності учнів, підвищенню якості їх знань і дозволяє ефективно розвивати науково-матеріалістичні погляди і переконання школярів (Пинский А.А., Усова А.В., Федорова В.Н., 1980). Міжпредметні зв'язки – це дидактична категорія, яка відображається у взаємозв'язаному і взаємообумовленому вивченні навчальних предметів у закладі освіти. Міжпредметні зв'язки в шкільному курсі забезпечують більш глибоке засвоєння знань, формування наукових понять і законів, наукового світогляду; розвивають логічне мислення та їх творчі здібності, підкреслюють єдність матеріального світу, взаємозв'язок явищ у природі і суспільстві, а також покращують організацію освітнього процесу учнів, робить його більш оптимальним. Це має величезне виховне значення. Реалізація міжпредметних зв'язків відкидає дублювання при вивченні матеріалу, економить час і створює благодатні умови для формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів.

Шляхи здійснення міжпредметних зв'язків:

- використання знань, одержаних при вивченні інших дисциплін;
- виконання комплексних експериментальних робіт;
- проведення комплексних екскурсій;
- узагальнююче повторення.

Зміст і обсяг міжпредметного матеріалу визначається навчальною програмою з кількох дисциплін. Перелік цих питань допомагає вчителю визначити, на які знання з інших предметів можна опиратися при вивченні тих чи інших тем курсу фізики. Разом з тим, деякі знання фізичних понять використовуються і при вивченні інших предметів. Наприклад, знання про магнітне поле Землі, плазму і її властивості враховуються в географії та астрономії; знання про різні види матерії і її зміни, закони збереження – в суспільствознавстві. Пропонується проектна діяльність учнів, у тому числі з біологічним змістом: “Колівальні процеси в техніці та живій природі”; “Біомеханіка людини”; “Прояви та застосування магнітних взаємодій у природі”; “Вібрації і шуми та їх вплив на живі організми”; “Вплив електромагнітного випромінювання на організм людини”.

Взаємодія науки, техніки і виробництва в умовах науково-технічного прогресу підсилює інтеграцію суспільних, природничих, технічних і математичних наук. Ці об’єктивні закономірності лежать в основі дидактичної інтеграції навчальних дисциплін, зокрема взаємозв’язку суспільних, природничих і математичних дисциплін. Значна увага проблемі міжпредметних зв’язків природничо-математичних дисциплін приділяється в основному на рівні загальноосвітньої школи та професійно-технічних закладів (Возна М., Гром’як М., 2003; Гончаренко С.У., 2001). Потребують дослідження і розв’язання питання теорії і практики міжпредметних зв’язків на сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується стрімким розвитком природознавства, техніки і технології, в умовах нової системи освіти – інноваційного навчання, яке створює новий тип освітнього процесу. Під час такого навчання головну роль відіграють способи отримання знань, тому на зміну традиційній системі освіти повинна прийти система розвивального навчання. Ця система має на меті розвиток мислення шляхом формування прийомів, методів і засобів одержання нових знань, що будується на основі теоретичних міжпредметних узагальнень. Сформованість мислення характеризується здатністю учнів, студентів здійснювати міжпредметні теоретичні узагальнення, у процесі яких виявляють взаємозв’язки загального з особливим і одиничним. Тобто, в системі розвивального навчання міжпредметні зв’язки відіграють основну роль у розвитку сучасного теоретичного мислення (Петров А.В, Гурьев А.И.,2002). Послідовна, систематична реалізація міжпредметних зв’язків у педагогічному процесі значно підсилює його загальну ефективність, а разом із тим позитивно впливає на навчання, різнобічний розвиток учнів. Міжпредметні зв’язки не ліквідовують специфіку фізичних, хімічних, біологічних наук, а лише збагачують їх теорії і методи пізнання природи, не порушуючи властивої їм своєрідності. Уведення в шкільний курс біології елементів фізики і хімії не перетворює її ані в біохімію, ані в

біофізику, а лише збагачує біологічний зміст цього курсу, підвищує його науковість і дозволяє учням глибше зрозуміти своєрідність усіх процесів життя організмів. Значний вплив міжпредметних зв'язків на процеси навчання і виховання учнів пояснюється властивістю цим зв'язкам специфікою, оскільки вони володіють трьома педагогічно взаємозв'язаними функціями: навчальною, розвивальною та виховною. Навчальна функція виявляється в стимулюванні правильного і міцного засвоєння біологічних знань; розвивальна функція забезпечує послідовне поглиблення й уточнення їх, якісне вдосконалення; виховна – стимулює розуміння учнями на доступному рівні діалектичних закономірностей об'єктів, процесів, явищ живої природи, впливає на формування науково-природничого світогляду.

Міжпредметні зв'язки, що встановлюються в процесі навчання, систематизуються на основі узагальнених природничонаукових ідей і основних законів природи. Це положення є принципом ідейного взаємозв'язку природничонаукових знань, який виявляється в конструюванні змісту знань природничонаукових предметів. Завдяки цьому знання про фундаментальні закони природи – полярності; збереження (речовини, енергії, інформації); періодичності; ієрархічного впливу – повинні входити до складу кожного з предметів (фізики, хімії, біології) у такому вигляді, щоб їх можна використовувати як основу для систематизації й обґрунтування міжпредметних зв'язків. Оскільки наукову картину світу можна сформувати тільки при використанні міжпредметних зв'язків природничих дисциплін, вони мають бути системою, адекватною за своїм складом відповідній науці, тобто складатись із 2-х частин – основ відповідних теорій і певної сукупності знань. Отже, при визначенні змісту наукової освіти знання про засади природничо-наукової картини світу повинні бути метою вивчення навчальних предметів, входити як основна частина в планований результат навчання.

Використання міжпредметних зв'язків природничо-математичних, дисциплін повинно змінити не тільки зміст освіти, а й технологію навчання. Результативний компонент визначає рівень сформованості міжпредметних знань, умінь, професійних і особистісних якостей, спрямовує на самоосвіту, саморозвиток, самореалізацію. Однією з найважливіших умов реалізації цієї моделі є теоретична і практична готовність учителів до впровадження міжпредметних зв'язків в освітній процес, а учнів – до усвідомлення та засвоєння змісту освіти як цілісності. Практична готовність пов'язана з плануванням міжпредметних зв'язків, визначенням їх змісту та способів реалізації. Об'єктивною основою планування міжпредметних зв'язків є спільність структури природничих, математичних дисциплін і цілей освітнього процесу. Спільним у навчальній діяльності з реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін є узагальнення знань, умінь і навичок учнів, що формуються в предметному навчанні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що одним з найдієвіших засобів формування

пізнавального інтересу студентів є використання активних методів навчання, проблемних ситуацій, елементів парадоксальності, нестандартності. Результати педагогічних досліджень свідчать про те, що при одноманітній структурі уроку, незважаючи на цікаву передачу знань, учні швидко втомлюються (Харламов, І.Ф., 2000). Комплексний підхід до використання сучасних інформаційних технологій та навчального фізичного експерименту дозволяє забезпечити методичну різноманітність освітнього процесу, а саме урізноманітнити й удосконалити: а) методи навчання; б) форми організації навчання; в) засоби організації навчальної діяльності; г) пізнавальну діяльність учнів за змістом і характером (Карпова Л.Б., 2008; Савгира С.М., 2010) Загальновідомо, що інтерес студентів до навчального предмета цілком визначається тим, наскільки він професійно, доступно й цікаво викладається. За сучасних умов одним із ефективних дидактичних засобів навчання фізики, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, дозволяє об'єктивно та своєчасно провести контроль їх навчальних досягнень, здійснити диференційований підхід, є використання нових інформаційно-комунікаційних (комп'ютерних) технологій. Комплексний підхід до використання сучасних інформаційних технологій та навчального фізичного експерименту дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки фізики з інформатикою. Реалізація міжпредметних зв'язків фізики з інформатикою на основі комплексного підходу виражається:

1. У практичному використанні знань, отриманих на уроках інформатики (фізики) в різних видах практичної діяльності учнів на уроках фізики (інформатики). Наприклад, при комп'ютерному моделюванні фізичних процесів на уроках інформатики учням на етапі побудови математичної моделі необхідно спиратися на знання, отримані в галузі фізики. При аналізі, обробці та представленні результатів реального навчального експерименту на уроках фізики учні можуть використовувати практичні вміння роботи з прикладними програмами, сформовані на уроках інформатики.

Основними педагогічними завданнями використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання фізики є такі:

- розвиток творчого потенціалу суб'єктів навчання, їх здібностей до комунікативних дій, умінь експериментально-дослідницької діяльності, культури навчальної діяльності, підвищення мотивації навчання;
- інтенсифікація всіх рівнів освітнього процесу, підвищення його ефективності та якості;
- реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка користувача засобами комп'ютерних технологій).

Упровадження нових технологій в освітній процес сприяє всебічному розвитку й формуванню світогляду учнів. Сучасний розвиток інформаційних технологій дає можливість застосовувати їх в освітньому процесі при вивченні фізики. Наприклад, застосування персонального комп'ютера при проведенні занять з фізики доцільне в таких аспектах:

супровід демонстраційного експерименту на лекційних заняттях (використання презентацій, анімацій, відео-фрагментів, ілюстрацій); застосування комп'ютерних моделей при поясненні нового матеріалу; застосування комп'ютера в лабораторних роботах; самостійна робота з використанням комп'ютера.

Використання комп'ютерів під час проведення лабораторних робіт забезпечує вивчення фізичних явищ і процесів за допомогою певних імітаційних моделей. Математичний апарат, закладений у функціонування такої моделі, дозволяє отримувати реальні значення відповідних фізичних параметрів, що сприяє цілісному розумінню студентами фізичної сутності досліджуваного явища. Моделі лабораторних робіт реалізовані на основі діяльнісного підходу. Вони передбачають не тільки спостереження фізичних процесів і явищ, а й безпосередню участь студентів (наприклад, вибір необхідного обладнання, способу вимірювання), що суттєво підсилює їх мотиваційну складову. Комп'ютерні лабораторні роботи можуть виконуватися з метою підготовки до виконання реальної лабораторної роботи в фізичному кабінеті або після цього з метою закріплення отриманих знань, практичних умінь і навичок та розширення можливостей фізичного експерименту. Кожна комп'ютерна лабораторна робота поряд з коротким описом основних завдань містить також контрольні запитання, що дозволяють оцінити глибину й міцність усвідомлення студентами відповідної навчальної інформації. Контрольні запитання реалізовані в тестовій формі з одиничним або множинним вибором варіантів правильної відповіді. Програмна оболонка лабораторної роботи дозволяє студентам заносити результати вимірювань до таблиць, будувати графіки, проводити статистичну обробку шуканих величин, користуватися довідковими даними.

Таким чином, сучасні інформаційні технології в навчальному процесі з інформатики виступають предметом, а з фізики – засобом засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що забезпечення цілісності, фундаментальної і професійної спрямованості навчання можливе за умов упровадження міжпредметних зв'язків. Ступеневе формування наукової картини світу з використанням міжпредметних зв'язків природничих дисциплін протягом навчання сприяє якісному перетворенню всіх сторін пізнавальної діяльності учнів: знання набувають системного і міжпредметного характеру; узагальнені вміння підвищуються до міжпредметного рівня, комплексного застосування; в поглибленні пізнавальних інтересів, розвиваючи їх світоглядну спрямованість, що сприяє формуванню цілісної особистості.

Перспективи подальшого пошуку з означеної проблеми полягають у системному підході до дослідження комплексної проблеми міжпредметних зв'язків природничих дисциплін та розробці методів навчання та виховання учнів, які сформулюють їх природничо-науковий світогляд.

Література

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271с.
2. Возна М., Гром'як М. Співпраця та інтеграція у природничо-математичному циклі // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – №2. – С.16-19.
3. Галуша А.В. Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання [Електронний ресурс] / А.В. Галуша. Режим доступу: <http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizat-siyiprotsesu-navchannya/>.
4. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання // Наукові записки. – Серія: педагогічні науки. – Вип. 34. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2001. – С.3-6.
5. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.2. – М.: Педагогика. 1982. – 576с.
6. Карпова Л.Б. Використання персонального комп'ютера на уроках фізики. // Фізика в школах України /Л.Б. Карпова – Основа, 2008, №17, 32ст.
7. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин : пособие для учителей : сб. статей / [Пинский А.А., Усова А.В., Федорова В.Н. и др.]; под ред. В.Н. Федоровой, – М. : Просвещение, 1980. – 208 с.
8. Петров А.В., Гурьев А.И. Межпредметные связи как основа формирования интегративного стиля мышления // Методы научного познания в обучении физике: Монография / Под ред. Петрова А.В. – ПАНИ, 2002. – С.202-211.
9. Савгира С.М. Використання ІКТ на уроках фізики. // Фізика в школах України /С.М. Савгира – Основа, 2010, № 18.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Т.2. – М.: Педагогика, 1988. – 510с.
11. Харламов, І.Ф. Педагогіка / І.Ф. Харламов: підручник, 6-е вид., перероб., доп. – Мінськ: Університетське, 2000. – 560 с.

References

1. Vernadsky'j V.Y'. Nauchnaya mysl' kak planetarnoe yavleny'e. – M.: Nauka, 1991. – 271с.
2. Vozna M., Grom'yak M. Spivpracya ta integraciya u pry'rodn'y'cho-matematy`chnomu cy`kli // Fyzy`ka ta astronomiya v shkoli. – 2003. – #2. – S.16-19.
3. Galusha A.V. Mizhpredmetni zv'yazky` yak chy`nny`k opty`mizaciyi procesu navchannya [Elektronny`j resurs] / A.V. Galusha. Rezhym dostupu: <http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizat-siyiprotsesu-navchannya/>.
4. Goncharenko S.U. Gumanizaciya osvity` yak osnovny`j kry`terij rozrobky` zasobiv realizaciyi suchasny`x tehnologij navchannya // Naukovi zapy`sky`. – Seriya: pedagogichni nauky`. – Vy`p. 34. – Kirovograd: RVCz KDPU im. V.Vy`nny`chenka. – 2001. – S.3-6.
5. Kamensky`j Ya.A. Y`zbrannye pedagogy`chesky`e sochy`neny`ya. T.2. – M.: Pedagogy`ka. 1982. – 576s.
6. Karpova L.B. Vy`kory`stannya personal`nogo komp'yutera na urokax fizy`ky`. // Fyzy`ka v shkolax Ukrainy` /L.B. Karpova – Osnova, 2008, #17, 32st.
7. Mezhpredmetnyye svyazy` estestvenno-matematy`chesky`x dy`scy`ply`n : posoby`e dlya uchytel'ej : sb. statej / [Py`nsky`j A.A., Usova A.V., Fedorova V.N. y` dr.]; pod red. V.N. Fedorovoj, – M. : Prosveshheny`e, 1980. – 208 s.
8. Petrov A.V., Gur`ev A.Y`. Mezhpredmetnyye svyazy` kak osnova formy`rovany`ya y`ntegraty`vnoho sty`lya myshleny`ya // Metody nauchnogo

poznany`ya v obucheny`y` fy`zy`ke: Monografy`ya / Pod red. Petrova A.V. – PANY`, 2002. – S.202-211.

9. Savgy`ra S.M. Vy`kory`stannya IKT na urokax fizy`ky`. // Fizy`ka v shkolax Ukrainy` /S.M. Savgy`ra – Osnova, 2010, # 18.

10. Ushy`nsky`j K.D. Pedagogy`chesky`e sochy`neny`ya. T.2. – M.: Pedagogy`ka, 1988. – 510s.

11. Xarlamov, I.F. Pedagogika / I.F. Xarlamov: pidruchny`k, 6-e vy`d., pererob., dop. – Mins`k: Universy`tets`ke, 2000. – 560 s.

АНОТАЦІЯ

Теоретично обґрунтовано дидактичну ефективність встановлення й реалізації міжпредметних зв'язків природничо-математичних дисциплін при навчанні фізики в закладах освіти. Розкрито важливість міжпредметних зв'язків природничих дисциплін (біологія, фізика, хімія, математика) як засобу формування наукового світогляду студентів, що сприяє реалізації мети природничої освіти, яка забезпечить цілісність знань про природу.

Обґрунтована роль міжпредметних зв'язків природничих дисциплін як об'єктивного чинника формування фахових компетентностей у студентів та активізації їх пізнавальної діяльності.

Проаналізовано послідовність становлення міжпредметних зв'язків у науковій літературі з методики навчання фізики. Наведено приклади міжпредметної інтеграції в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Результати аналізу науково-методичної літератури та періодичних видань дають можливість стверджувати, що реалізація міжпредметних зв'язків сприяє кращому засвоєнню природничих дисциплін та вдосконалює освітній процес у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз наукових праць з проблеми доводить, що міжпредметні зв'язки завжди були актуальними для науковців в галузі загальної середньої та професійної освіти. Проте залишаються перспективи впровадження міжпредметних зв'язків при навчанні фізиці в Новій українській школі, що є предметом дослідження.

Реформування освітнього процесу в Новій українській школі, яке відбувається з урахуванням досвіду провідних європейських країн, США та Фінляндії, стосується також і якісного навчання природничо-математичних дисциплін. Одним із напрямів з реформування освіти є інтегративні процеси, що охоплюють усі галузі діяльності суспільства. Необхідність інтеграції освіти випливає з самої природи людини. Вона сприймає дійсність не тільки як світ речей та ідей, а й цілісну систему, що опановується через поняття "природа", "життя", "всесвіт". Саме філософська думка про цілісність людини та світу, що її оточує, є методологічною основою інтеграції освіти. Основною ідеєю Я Коменського, К. Ушинського, В. Вернадського та інших філософів-педагогів є думка про гармонійну єдність Людини та Природи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що одним з найдієвіших засобів формування пізнавального інтересу студентів є використання активних методів навчання, проблемних ситуацій, елементів парадоксальності, нестандартності. Загальновідомо, що інтерес студентів до навчального предмета цілком визначається тим, наскільки він професійно, доступно й цікаво викладається. За сучасних умов одним із ефективних дидактичних засобів навчання фізики, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, дозволяє об'єктивно та своєчасно провести контроль їх навчальних досягнень, здійснити диференційований підхід, є використання нових інформаційно-комунікаційних (комп'ютерних) технологій. Комплексний підхід до

використання сучасних інформаційних технологій та навчального фізичного експерименту дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки фізики з інформатикою.

Упровадження нових технологій у навчальний процес сприяє всебічному розвитку й формуванню світогляду учнів. Сучасний розвиток інформаційних технологій дає можливість застосовувати їх у навчальному процесі при вивченні фізики. Наприклад, застосування персонального комп'ютера при проведенні занять з фізики, доцільне в таких аспектах: супровід демонстраційного експерименту на лекційних заняттях (використання презентацій, анімацій, відео-фрагментів, ілюстрацій); застосування комп'ютерних моделей при поясненні нового матеріалу; застосування комп'ютера в лабораторних роботах; самостійна робота з використанням комп'ютера.

Ключові слова: профільне навчання, міжпредметні зв'язки, інтеграція знань, фахова компетентність.

УДК 378.09.011.3:37.013.43-051]:001.8
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-165-172

**Conceptual principles of culturological approach application
to professional training of prospective social pedagogues**

**Концептуальні засади застосування культурологічного
підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів**

Olha Hurenko,

doctor of pedagogical sciences,
professor

Ольга Гуренко,

доктор педагогічних наук, професор

<https://orcid.org/0000-0003-3562-7818>

hurenkoolga75@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ *Shmidta St., 4 Berdiansk, Ukraine*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ *вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., Україна*

Original manuscript received September 24, 2018

Revised manuscript accepted November 10, 2018

ABSTRACT

The article substantiates the problem of culturological approach application to the professional training of prospective social pedagogues, especially in the context of multicultural education.

The problem of the research has been defined on the basis of the high school educational process analysis. The findings demonstrate that, in spite of practical need in competent specialists in the field of social pedagogy able to work in a multicultural society, only single aspects of their training have been revealed. The holistic model of prospective social pedagogues' multicultural education and the study package for their professional training at the level of higher pedagogical education have not been developed yet. It has been revealed that the interdisciplinary status of the defined research problem involves multilevel methodology for its study. At the level of general philosophical methodology conceptual comprehension of specialists' professional training in context of certain social needs and taking into account socio-cultural background is realized on the basis of cultural and axiological approaches. The object of the article is to reveal the conceptual principles of applying culturological approach to the professional training of prospective social pedagogues, in particular in the context of multicultural education at the level of general philosophical methodology.

The essence of the culturological approach in the context of multicultural education of prospective social pedagogues is revealed: student and his/her universe in the concept of multicultural training is perceived as "cultural-mediated", i.e. subjectivity is regarded not as a primordial aptness of an individual but as a result of a complex interaction process of personal characteristics and socio-cultural environment and socialisation; multicultural professional training not only allows the formation of future specialists in the context of some social associations and groups, but emphasizes the educational, social and pedagogical effects of students' interaction with a multitude of environments, the necessity of a profound study of processes that take place in their mutual influence and interaction; the concept of professional training in a multicultural

context is based on the idea of a gradual identification of a prospective specialist with increasingly large socio-cultural and historical communities.

Keywords: *culturological approach, professional training, multicultural education, prospective social pedagogues, general philosophical methodology.*

Вступ. Характерною рисою сучасного етапу розвитку людства є амбівалентність цивілізаційних процесів, що передбачає, з одного боку, розвиток тенденцій соціальної уніфікації, а з іншого, – прагнення особистості до збереження своєї національної, релігійної та іншої ідентичності [Баханов, 2012: 21]. На думку американських науковців Г. Драйдена і Дж. Вос [Драйден, 2005: 75], сучасна ситуація породжує певну парадоксальну закономірність чим більше ми розвиваємо глобалізаційний стиль життя, тим більше наближаємося до того, що називається “культурним націоналізмом”; що більший розквіт технологій, то більше прагнення зберегти власну культурну спадщину в музиці, танцях, мові, мистецтві чи історії. Культурний націоналізм є однією з шістнадцяти провідних тенденцій, що формуватимуть майбутнє як багатоманітний простір та полікультурне суспільство.

Вважаємо, що саме в неоднорідному полікультурному суспільстві з’являється ціла низка соціальних проблем, у розв’язанні яких необхідна участь соціальних педагогів. Ці фахівці постійно співпрацюють із представниками різних культурних груп, надають їм посилену соціальну допомогу, створюють умови для адаптації в новому середовищі та попереджають виникнення етнокультурної маргінальності й конфліктів (міжнаціональних, міжконфесійних тощо). Особливої актуальності набуває така робота в полікультурному соціумі серед дітей та підлітків, яка полягає в психолого-педагогічній підтримці цих категорій, соціальному супроводі сімей національних спільнот, мігрантів, біженців тощо.

У зазначеному контексті, спеціальна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах закладу вищої освіти є безперечно актуальною. Зміст та методика змодельованої професійної підготовки, знаходиться в площині полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, що є складовою їхньої професійної підготовки та спрямовується на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, формування комплексу здатностей ефективно виконувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур [Гуренко, 2014].

Останнім часом активно досліджуються загальні проблеми полікультурної освіти (Д. Бенкс, В. Болгаріна, Л. Горбунова, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, В. Матіс, С. Нієто, В. Подобед та ін.), зарубіжний досвід запровадження полікультурної освіти (І. Бессарабова, Я. Гулецька, О. Мілютіна, В. Погребняк, Л. Пуховська, та ін.), навчання в контексті діалогу культур (В. Біблер, А. Гадамський, В. Дороз та ін.), дидактичні можливості полікультурного освітнього простору закладу освіти (І. Колоколова, Ф. Сисоєва, А. Шогенов та ін.); культурологічна

спрямованість змісту освіти у вищій школі (З. Донець, Т. Зюзіна, Т. Іванова, А. Рижанова, О. Шевнюк та ін.).

Загальнопедагогічні основи полікультурної освіти студентів вивчені Н. Агафоновою, Л. Галузою, О. Гукаленко, Н. Івановою, К. Нечаєвою та ін., особливості полікультурної підготовки майбутніх педагогів розглянуті в наукових працях Ю. Агранат, К. Баханова, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, А. Рижанової Л. Чередниченко, Н. Якси та ін.

Загалом на сьогодні вивчені різні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів: теоретичні й методичні основи (Л. Міщик, О. Безпалько), підготовка до соціально-правової діяльності (І. Ковчина), організації освітньо-дозвілдової діяльності учнівської молоді (С. Пащенко), роботи з громадськими та молодіжними організаціями (О. Лісовець), деонтологічна підготовка (М. Васильєва), особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога (Р. Вайнола) та ін., але питання специфіки діяльності соціального педагога в полікультурному середовищі та система дидактичної підготовки майбутнього соціального педагога до здійснення такої діяльності в цих дослідженнях обминається.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури та освітнього процесу у вищій школі дозволяє визначити наукову проблему, яка полягає в тому, що незважаючи на практичну потребу в компетентних фахівцях соціально-педагогічної сфери, здатних здійснювати професійну діяльність у полікультурному суспільстві, розроблені лише окремі аспекти їхньої підготовки; в педагогіці вищої школи не розроблена цілісна модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів та методичне забезпечення їхньої професійної підготовки на рівні базової вищої педагогічної освіти.

Мета статті: розкрити концептуальні засади застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема в контексті полікультурної освіти, на рівні загальнофілософської методології.

Методи та методика дослідження. Міждисциплінарний статус визначеної нами проблеми дослідження передбачає наявність різнорівневої методології її вивчення. Так, на рівні загальнофілософської методології ця проблема розглядається як загальна і передбачає врахування загальних глобалізаційних тенденцій до професійної підготовки фахівців в умовах конкретного соціального замовлення та з урахуванням соціокультурних передумов. Загальнонауковий рівень детермінує специфіку полікультурної освіти майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. На рівні конкретно-наукової методології ми розглядаємо модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, що передбачає професійну підготовку соціальних педагогів до діяльності в полікультурному суспільстві з урахуванням регіональних соціокультурних умов.

Методологія дослідження проблеми професійної підготовки педагога на загальнофілософському рівні виконує кілька головних функцій: інтегративну, критико-конструктивну, світоглядну, нормативно-

оцінну. Так, інтегративна функція забезпечує об'єднання наукового апарату різних гуманітарних наук у контексті реальної досліджуваної проблеми. Стосовно визначеної нами проблеми, реалізація інтегративної функції методології уможлиблює залучення до її дослідження розробленого наукового апарату філософії, соціології, культурології, психології тощо. Утіленням критико-конструктивної функції методології дослідження є можливість критичного підходу до традиційних наукових стереотипів сучасної педагогічної науки, зокрема й щодо проблеми полікультурності та полікультурної освіти. Реалізація цієї функції дозволяє розробляти проблему полікультурної підготовки педагога загалом та соціального зокрема в контексті новітніх наукових досягнень з урахуванням позитивних надбань у психолого-педагогічній науці протягом усього періоду вивчення феномена полікультурності.

Методологічне значення світоглядної функції полягає в необхідності осмислити всю систему відношень «людина-суспільство-природа» для проєкції її основних характеристик на полікультурну освіту майбутніх соціальних педагогів. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього простору як сфера професійної діяльності соціального педагога згідно зі світоглядною функцією методології її вивчення розглядається як можливість руху від близького до далекого, від національного до загальносвітового для формування загальнолюдських духовних цінностей майбутнього фахівця.

Нормативно-оцінна функція методології вивчення проблеми полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на використанні аксіологічного потенціалу їхньої полікультурної підготовки на засадах діалогічного мислення й міжкультурних морально-ціннісних установок; можливості визначення образу педагога-професіонала для окреслення нормативної межі його полікультурної підготовки.

Результати та дискусії. На рівні загальнофілософської методології концептуальне осмислення професійної підготовки фахівців в умовах конкретного соціального замовлення і з урахуванням соціокультурних передумов здійснюється на основі культурологічного та аксіологічного підходів.

Розглянемо особливості застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема в контексті полікультурної освіти.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі досліджувалися в роботах В. Андрущенка, З. Донець, О. Жорнової, Т. Зюзіної, Т. Іванової, Н. Крилової, А. Рижанової, Н. Саєнко, В. Сластьоніна, О. Шевнюк та ін. Так, В. Сластьонін [Сластьонін, 1997] визначає важливість культурологічного підходу до формування всього змісту освіти, тому що для неї гуманітарна культура "є впорядкована сукупність загальнолюдських ідей, ціннісні орієнтації та якості особистості, універсальні способи пізнання та гуманістичні технології професійної діяльності".

У сучасних гуманітарних науках поняття “культура” належить до фундаментальних категорій. Сьогодні її визначення нараховують понад 500. У буденному житті поняття “культура” вживається переважно в трьох значеннях. По-перше, під культурою розуміють окрему сферу життя, що існує у вигляді системи установ та організацій, які займаються виробництвом і розповсюдженням духовних цінностей (товариства, клуби, театри, музеї тощо). По-друге, під культурою розуміють сукупність цінностей і норм, притаманних великій соціальній групі, спільноті, народу чи нації (елітна культура, російська культура, культура молоді тощо). По-третє, культура інтерпретується як вираження високого рівня досягнень людини в будь-якій діяльності (культура побуту, культурна людина в значенні “вихована й освічена” тощо). Повсякденні уявлення про культуру часто зводяться до її отождолення з художньою культурою (мистецтвом) або з освіченістю та вихованістю людини.

Феномен культури активно досліджували у філософії В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Ільїн, Л. Коган, В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк та ін., у культурології – В. Біблер, І. Відт, А. Дахін, В. Кафарський, А. Кравченко, Е. Маркарян, у психології – Б. Ананьєв, В. Єршов, О. Петровський та ін. Важливості культури для навчання й виховання, тобто педагогічному аспекту цього поняття, присвячені роботи Т. Зюзіної, І. Зязюна, Т. Іванової, Н. Крилової, А. Рижанової, О. Шевнюк та ін.

Отже, феномен культури є настільки складним, що на сучасному етапі його вивчення правомірно існує безліч підходів та інтерпретацій, які описують його в різних аспектах. Для нашого дослідження важливе значення мають такі висновки: культура не є самостійним соціальним середовищем; це наскрізна характеристика всієї соціальної системи, оскільки в будь-якому суспільному явищі існує його специфічно культурний аспект, сутність культури проявляється насамперед у діяльності, а не в сукупності досягнень та цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку; головна соціальна функція культури – людинотворчість, тобто людська особистість, – абсолютний об'єктивний і суб'єктивний предмет культури.

Н. Бордовська й А. Реан розглядають співвідношення освіти й культури в межах культурологічної парадигми педагогічної системи, через формування полікультурної освіти, аналіз навчальних дисциплін культурологічної спрямованості, шляхи і способи розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної й розумової культури студентів), опис і прогнозування образу культурної й освіченої людини конкретної історичної епохи, розкриття специфіки культурно-освітньої сфери людини, узагальнення, збереження й відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації [Бордовська, 2000: 63].

У межах полікультурної освіти, за дослідженням Т. Зюзіної [Зюзіна, 2005], культурологічний підхід спрямований на реалізацію завдань у поліетнічному (створення умов для засвоєння цінностей свого народу, оволодіння духовними скарбами української культури, ознайомлення з

культурою народів, що живуть поруч, та народів світу), духовно-моральному (сформувати толерантне ставлення до представників різних конфесій, релігійного різноманіття світу, моральні свідомість) контекстах. Дослідниця переконана, що теоретичне обґрунтування проективної моделі культурологічного напрямку освіти в українських університетах в основі своїй має орієнтуватися на нові доктрини, що сформувались у світовій педагогічній думці.

Своєрідне тлумачення культурологічного підходу в полікультурній освіті знаходимо, зокрема, в дослідників у галузі міграційної педагогіки. Воно полягає у спрямованості на найбільш повне врахування особливостей дітей і молодих людей в їхній культурній ідентифікації та сприянні більш успішній адаптації до іншокультурного середовища через освіту (В. Борисенков, О. Гукаленко, Г. Солдатова, А. Мельничук, Л. Почебут та ін.). Культурологічний підхід розвиває особистість у гармонії із загальнолюдською культурою. На думку Л. Казанцевої, стрижнем освіти на культурологічних засадах виступає самовизначення особистості у світовій культурі. Національна освіта, що налаштована на підготовку громадян до життя у своїй культурі, можлива лише в інтеграції зі світовими культурами з урахуванням засвоєння національних і загальнолюдських цінностей. З культурологічного погляду, співвіднесеність народу зі світовою і культурами інших народів, а не замкненість на собі, створює з народу націю [Казанцева, 2014: 18].

Культурологічний підхід передбачає осмислення культурної динаміки розвитку людства як поліфонії ціннісно значущих норм буття людської спільноти, способів її життя, смислів і структури картин світу, принципів поведінки людей, які складаються в реальному історичному просторі та часі й відображають неповторний соціально-культурний досвід існування спільноти.

Ураховуючи напрацювання Н. Якси [Якса, 2009: 218], розкриємо сутність культурологічного підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів: студент і його світ у концепції полікультурної підготовки сприймається “культурно-опосередкованим”, іншими словами, суб’єктність розглядається не як споконвічна “природна” властивість людини, але як результат складного процесу взаємодії індивідуальної природи та соціокультурного середовища розвитку й соціалізації; полікультурна професійна підготовка не тільки допускає становлення майбутнього фахівця в контексті деяких суспільних об’єднань і груп, але наголошує на освітньому, соціальному й виховному ефектах взаємодії студентів з безліччю середовищ, на необхідності поглибленого вивчення процесів, що відбуваються, в їхньому взаємовпливі та взаємодії; концепція професійної підготовки в полікультурному контексті спирається на ідею послідовної ідентифікації майбутнього фахівця з усе більш масштабними соціально-культурними й історичними спільнотами.

Зазначимо, що в світовій практиці діяльність соціальних педагогів і соціальних працівників розглядається у п'яти аспектах: географічному, політичному, соціально-економічному, культурному й духовному. Так, культурний та духовний контексти вимагають від соціальних педагогів поваги до віросповідань, культурних надбань окремих осіб, сімей, груп, спільнот, націй, а також урахування соціальних цінностей суспільства, філософсько-політичних поглядів, етики, ідеалів і цінностей людей, з якими співпрацюють соціальні педагоги.

Висновки. На нашу думку, застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема в контексті полікультурної освіти, уможливить здійснення їх професійної діяльності в культурологічному та духовному аспектах.

Перспективою подальших наукових розвідок є застосування культурологічного підходу до підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2000. – 378 с.
2. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : [монографія] / О. І. Гуренко. – Бердянськ.: Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.
3. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; [пер. з англ. Мирослава Олійник]. – Л.: Літопис, 2005. – 542 с.
4. Зюзіна Т. І. Науки про культуру та мистецтво в структурі гуманітарної університетської освіти : аналіз зарубіжних тенденцій / Т. І. Зюзіна // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 89–103.
5. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : [монографія] / Лариса Іванівна Казанцева. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. – 449 с.
6. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства : навч. посіб. для студ. ВНЗ / [К. О. Баханов, С. С. Баханова, Є. В. Більченко та ін.] ; за заг. ред. К. О. Баханова. – Л.: ЗУКЦ, 2012. – 164 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: ИИП; Магистр, 1997. – 224 с.
8. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04 / Якса Наталія Володимирівна. – К.: НАПН, 2009. – 574 с.

References

1. Bordovskaia N. V. Pedagogika / N. V. Bordovskaia. – SPb.: Pyter, 2000. – 378 s. [in Russian]
2. Hurenko O. I. Polikultura osvita maibutnykh sotsialnykh pedahohiv : teoretyko-metodychnyi aspekt : [monohrafiia] / O. I. Hurenko. – Berdiansk.: Vydavets Tkachuk O.V., 2014. – 588 s. [in Ukrainian]
3. Draiden H. Revoliutsiia v navchanni / H. Draiden, Dzh. Vos ; [per. z anhl. Myroslava Oliinyk]. – L.: Litopys, 2005. – 542 s. [in Ukrainian]
4. Ziuzina T. I. Nauky pro kulturu ta mystetstvo v strukturi humanitarnoi universytetskoï osvity : analiz zarubizhnykh tendentsii / T. I. Ziuzina // Vyshcha shkola. – 2005. – № 5. – S. 89–103. [in Ukrainian]

5. Kazantseva L. I. Teoretychni i metodychni zasady navchannia ditei starshoho doshkilnogo viku ukrainskoi movy v polikulturnomu prostori : [monohrafiia] / Larysa Ivanivna Kazantseva. – Donetsk : LANDON-KhKhKh, 2014. – 449 s. [in Ukrainian]

6. Novi pidkhody do istorychnoi osvity v umovakh bahatokulturnoho suspilstva : navch. posib. dlia stud. VNZ / [K. O. Bakhanov, S. S. Bakhanova, Ye. V. Bilchenko ta in.]; za zah. red. K. O. Bakhanova. – L. : ZUKTs, 2012. – 164 s. [in Ukrainian]

7. Slastenyn V. A. Pedahohyka : ynnovatsyionnaia deiatelnost' / V. A. Slastenyn, L. S. Podymova. – M. : YYP ; Mahystr, 1997. – 224 s. [in Russian]

8. Iaksa N. V. Profesiina pidhotovka maibutnix uchyteliv do vzaiemodii subiektiv osvithnoho protsesu v umovakh polikulturnosti krymskoho rehionu : dys. ... d-ra. ped. n. : 13.00.04 / Yaksa Nataliia Volodymyrivna. – K. : NAPN, 2009. – 574 s. [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано проблему застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема в контексті полікультурної освіти. На основі аналізу освітнього процесу у вищій школі визначена проблема дослідження, яка полягає в тому, що незважаючи на практичну потребу в компетентних фахівцях соціально-педагогічної сфери, здатних здійснювати професійну діяльність у полікультурному суспільстві, розроблені лише окремі аспекти їхньої підготовки; в педагогіці вищої школи не розроблена цілісна модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів та методичне забезпечення їхньої професійної підготовки на рівні базової вищої педагогічної освіти. З'ясовано, що міждисциплінарний статус визначеної проблеми дослідження передбачає наявність різнорівневої методології її вивчення. На рівні загальнофілософської методології концептуальне осмислення професійної підготовки фахівців в умовах конкретного соціального замовлення і з урахуванням соціокультурних передумов здійснюється на основі культурологічного та аксіологічного підходів. Сформульована мета статті: розкрити концептуальні засади застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема в контексті полікультурної освіти, на рівні загальнофілософської методології.

Розкрито сутність культурологічного підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів: студент і його світ у концепції полікультурної підготовки сприймається "культурно-опосередкованим", іншими словами, суб'єктність розглядається не як споконвічна "природна" властивість людини, але як результат складного процесу взаємодії індивідуальної природи та соціокультурного середовища розвитку і соціалізації; полікультурна професійна підготовка не тільки допускає становлення майбутнього фахівця в контексті деяких суспільних об'єднань і груп, але наголошує на освітньому, соціальному й виховному ефектах взаємодії студентів з безліччю середовищ, на необхідності поглибленого вивчення процесів, що відбуваються, в їхньому взаємовпливі та взаємодії; концепція професійної підготовки в полікультурному контексті спирається на ідею послідовної ідентифікації майбутнього фахівця з усе більш масштабними соціально-культурними й історичними спільнотами.

Ключові слова: культурологічний підхід, професійна підготовка, полікультурна освіта, майбутні соціальні педагоги, загальнофілософська методологія.

УДК: 37.011:008/009

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-173-182

The quality assurance of professional training of future master of secondary education in physical culture as a pedagogical problem

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури як педагогічна проблема

Yuriy Dutchak,

candidate of science in physical education and sports, associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-0537-2316>

yrdutchak@ukr.net

Юрій Дутчак,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент

Oleg Kvasnytsia,

Candidate of Science in physical education and Sports

oleg.kvasnitsa@ukr.net

Khmelnytsky National University

Олег Квасниця,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту

Хмельницький національний університет

✉ 11 Institutskaya St.,
Khmelnytsky, 28000

✉ вул. Інститутська, 11
м. Хмельницький, 28000

Original manuscript received September 10, 2018

Revised manuscript accepted November 27, 2018

ABSTRACT

Primary factors that guarantee quality of education are professional training of teachers, educational and methodological support of educational process, available system of control and assessment of teaching, students' level of knowledge, application of modern educational technologies in educational process, engagement of teachers and students in scientific and research activity, correspondence of curricula with present-day demands, appropriate material and technical support of educational process, available academic references that meet present-day demands, application of materials of sociologic and other research, education orientation on the formation of social qualities of a contemporary specialist, stimulation of students' work, contacts with leading foreign specialists.

Support of quality of professional training is done within the context of effective management of pedagogical systems.

To assess quality of professional training it is reasonable to use method of blocks decompositions, visualization criteria, personal and physical development criteria, dynamic and process components, statistical process data.

In order to guarantee quality of professional training of future masters, aims and tasks of master-level pedagogical process need to be changed from transmission of information to creation of a special educational environment for the development of professionalism of a future teacher, integrative character of master-level studies, orientation not on formation of knowledge, but on formation of students' key competences, actualization of tasks of professional education, personal and

professional development, creation of methodological support of educational process that would be adequate to present-day challenges.

Support of the quality of professional training at graduate level is done via improvement of organization of master students' self-preparatory work, search of optimal forms of organization of scientific and research work at graduate level and its informational, human resources, material and technical support, improvement of level of masters' theoretical training.

Key words: *quality of professional training, assessment of the quality of professional training, future master students.*

Вступ. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначає питання забезпечення системного підвищення якості освіти як такі, що потребують першочергового вирішення, оскільки є запорукою економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства в найближчому майбутньому.

Парадигма освіти XXI століття спрямована на вдосконалення фахової підготовки в поєднанні з особистісним розвитком кожного студента. Гуманістичний підхід до професійної підготовки передбачає, що студент – це активний суб'єкт своєї діяльності, який реалізує творчий потенціал у ході предметного навчання та особистої діяльності на практиці під час комплексного процесу оволодіння професіоналізмом.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що проблемою забезпечення якості освіти в закладах вищої освіти займалось чимало науковців. Ця проблематика знайшла своє відображення в працях вітчизняних (С. Ніколаєнко, 2006; І. Анненкова, 2011; Н. Хворостяна, 2012; Г. Калінічева, 2014; В. Мороз, 2014; Т. Гончаренко, 2015) та зарубіжних (М. Поташник, 2006; S. Dubovicki 2015; C. Jain, 2018) науковців.

Науковцями здійснювався пошук оптимальних форм, методів і засобів навчання в закладах вищої освіти, змістовне наповнення дисциплін, побудова процесу професійної підготовки, створення умов для максимально повного опанування особистістю матеріальної культури та духовних цінностей, розкриття потенціалу студентів, їхньої самореалізації. Проте питання щодо визначення дієвих шляхів забезпечення якості професійної підготовки фахівців та вироблення системного підходу до розв'язання цієї проблеми досі дискусійне.

Мета статті – уточнення сутності процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури та визначення найбільш ефективних умов і можливих шляхів для її підвищення.

Для досягнення означеної мети були використані загальнонаукові теоретичні **методи дослідження**, а саме: аналіз, порівняння, узагальнення.

Результати та дискусії. У сучасний період національна освіта в Україні є головним стратегічним чинником соціально-економічного, інтелектуального і духовного розвитку суспільства, а також вирішальним чинником його виживання та безпеки. Нарощування інтелектуального потенціалу українського суспільства має стати, на думку Г. Калінічевої,

“вирішальним чинником підвищення конкурентоспроможності національної економіки та забезпечення національного добробуту держави і громадян, запорукою економічної та суспільно-політичної модернізації країни, вагомю складовою національної безпеки, а також сприяти суспільному прогресу, соціальній рівновазі та розвитку знаннєвої, освітньо орієнтованої особистості” (Калінічева, 2014:148-149).

Необхідність подальших системних досліджень процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури зумовлено низкою суперечностями між:

- зростанням попиту на висококваліфікованих магістрів середньої освіти за спеціалізацією “Фізична культура” і недостатнім рівнем сформованості в них компетентностей до педагогічної та наукової діяльності;

- орієнтацією сучасної педагогічної думки і практики на впровадження нових моделей професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти за спеціалізацією “Фізична культура” і традиційними формами, методами та засобами означеної підготовки;

- нагальною потребою майбутніх магістрів середньої освіти за спеціалізацією “Фізична культура” в належній методичній підготовці задля використання інноваційних технологій у науковій та професійній діяльності та відсутністю технології такої підготовки у вищих навчальних закладах;

- необхідністю модернізації змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти за спеціалізацією “Фізична культура” та недостатністю теоретичного та методичного обґрунтування цього процесу.

Долучення нашої держави до Болонського процесу, в якому основоположною є проблема забезпечення якості підготовки фахівців, що обумовлюється зростанням масовості у вищій освіті; зацікавленістю роботодавців у якісній підготовці фахівців; зменшення обсягу державного фінансування вищої освіти з одночасною вимогою щодо ефективності витрат, отриманих закладами вищої освіти; підвищенням вимог суспільства до прозорості та відкритості діяльності університетів; формуванням конкурентного середовища серед університетів.

Серед можливих напрямів обговорення проблематики якості освіти, як зазначає В. Мороз, *“слід звернути увагу на ті, які безпосередньо стосуються основних учасників освітнього процесу, а саме: того, хто навчається (здобувач освітньо-кваліфікаційного рівня); того, хто навчає (науково-педагогічні працівники), та того, хто замовляє відповідну послугу (підприємство, держава, суспільство)”* (Мороз, 2014: 116). Для нашого дослідження ця теза є дуже важливою.

Згідно з даними, наведеними у літературних джерелах, основними чинниками, що забезпечують якість освіти, є професійна підготовка викладачів, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань студентів, застосування сучасних освітніх технологій, залучення викладачів і студентів до науково-дослідної діяльності, відповідність

програм навчальних дисциплін сучасним вимогам, належне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, забезпеченість науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам; використання матеріалів соціологічних та інших досліджень, спрямованість на формування соціальних якостей сучасного фахівця, стимулювання самостійної роботи студентів, контакти з провідними зарубіжними фахівцями.

Європейська система забезпечення якості освіти, що базується на європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), ґрунтується на таких основних принципах:

1) зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;

2) ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія вимагає дуже серйозної відповідальності;

3) система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань (Згуровський, 2009).

Як вважає С. Ніколаєнко, ніколи ще проблема якості вищої освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного й технічного значення, як нині, що визначається, з його точки зору, низкою об'єктивних чинників:

- від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;

- якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;

- специфіка управління якістю освіти полягає в тому, що управління діяльністю людини, яка є об'єктом педагогічного впливу, здійснюється через її психічну діяльність, унаслідок чого навчання має певний елемент невизначеності;

- якість професійної підготовки фахівців – невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватися в європейський освітній простір (Ніколаєнко, 2006: 15-18). Нам особливо імпонує ця думка науковця.

Більш детальну характеристику основних чинників, які забезпечують якість вищої освіти, подає Н. Хворостяна, при цьому виокремлює такі чинники:

1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);

2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);

3) наявність системи контролю й оцінювання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам;

4) застосування в освітньому процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, Інтернет-технологій тощо);

5) залучення суб'єктів освітнього процесу до науково-дослідницької діяльності;

- 6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;
- 7) контакти з провідними іноземними фахівцями;
- 8) належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки;
- 9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів;
- 10) використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень;
- 11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;
- 12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо (Хворостяна, 2012: 27).

Зважаючи на важливість якості вищої освіти, вона не може формуватися стихійно. Забезпечення якості освіти здійснюється в контексті ефективного управління педагогічними системами. Як констатує В. Іванов, "управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб досягти цілей організації" (Іванов, 2001: 37). Ефективне управління можливе тільки за умови долучення до цього процесу всіх учасників, а не використання адміністративних методів.

Управління якістю освіти, як вважає М. Поташик, це особливе управління, організоване та спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих за попередні, а цілком визначених, заздалегідь прогнозованих з можливим ступенем точності результатів освіти, де мета (результат) має бути прогнозована операційно в зоні потенційного розвитку випускника школи (Поташик, 2006: 33).

Процес забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає формування в них компетентності, що визнається у світовому освітньому просторі. Одним з найефективніших методів досягнення цієї мети є використання ідеології загального управління якістю (Total Quality Management – TQM) та заснованих на ній міжнародних стандартів серії ISO 9000:2000, ISO 10015 та ISO/IWA 2:2007.

Розглядаючи якість освіти, С. Jain, Р. Narayan наголошують, що "є два аспекти якості освіти: якість системи освіти в цілому та якість того, що система пропонує студентам/учням" (Jain, 2018: 12).

Важливою з огляду на тему дослідження є проблема відбору критеріїв і показників якості освіти. І. Анненкова акцентує увагу на чотирьох основних аспектах оцінки якості освіти: "гарантоване виконання базових стандартів і еталонів; досягнення поставлених цілей на різних етапах навчання (на вході, у процесі й на виході); здатність задовольняти попит і очікування споживачів освітніх послуг і зацікавлених учасників освітнього ринку; прагнення до вдосконалювання навчання" (Анненкова, 2011: 5).

Для оцінки якості професійної підготовки науковці акцентують увагу на методі декомпозицій блоків: критерії навченості; критерії особистісного і фізичного розвитку; динамічні та процесуальні компоненти; статистичні і процесуальні дані (Рис.1).

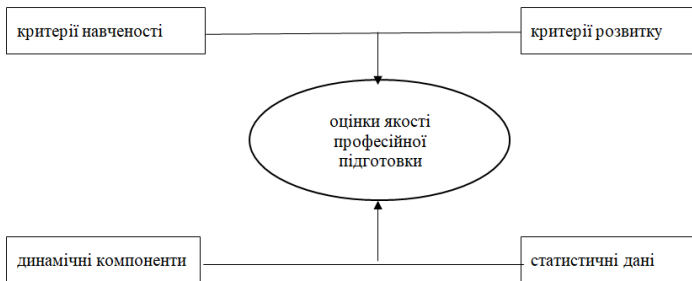


Рис.1 Складові оцінки якості професійної підготовки

Таким чином, констатуємо відсутність науково обґрунтованої та єдиної системи критеріїв і показників якості освіти, орієнтованої на потреби особистості, установ, держави та суспільства в цілому.

Суттєвий вплив на забезпечення якості професійної підготовки фахівців має автономність закладу вищої освіти, що суттєво вплине на ефективність його діяльності.

Якість професійної підготовки, як стверджує Т. Гончаренко, *“істотно залежить від педагогічних умов, які мають бути конкретними для підготовки фахівців з кожної спеціальності”* (Гончаренко, 2015: 108). Ця теза є особливо актуальною до нашого дослідження.

Відзначаємо, що одним із показників забезпечення якості професійної підготовки фахівців є компетентність майбутніх фахівців. Прийнята у 2006 р. Європейська довідкова рамкова структура містить такі ключові компетентності: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; соціальна і громадянська компетентності; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність [Локшина, 2009: 325-332).

Європейська система повинна слугувати довідковим інструментом для розвитку компетентностей у національних системах освіти.

Погоджуємося з думкою Dubovicki S., Vanjari I., що *“забезпечення якості університетської освіти має бути однією з найважливіших постійних цілей, а не одноразова подія”* (Dubovicki, 2015: 45).

А. Сватъев звертає увагу на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої фізкультурно-спортивної освіти (Сватъев, 2014: 84).

У межах нашого дослідження особливої уваги заслуговує теза стосовно організації освітнього процесу в магістратурі як одного з головних компонентів забезпечення якості професійної підготовки за певною спеціальністю. Як вважає Т. Дмитренко, він повинен передбачати *“реалізацію*

взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосовувати для вирішення професійних завдань (знаннєва парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма)" (Дмитренко, 2013: 85-87).

Умовами модернізації освітнього процесу в магістратурі задля забезпечення якості професійної підготовки, науковець В. Кравченко вважає такі: "зміни цілей магістерського педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього викладача; інтегративного характеру магістерського навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізації завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо" (Кравченко, 2014: 562-563).

Основними напрямками, що забезпечують якість професійної підготовки в магістратурі, як відзначає В. Сенашенко, повинні стати вдосконалення організації самостійної роботи магістрантів; пошук оптимальних форм організації науково-дослідної роботи в магістратурі та її інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення; підвищення рівня теоретичної підготовки магістрантів (Сенашенко, 2008: 13).

Висновок. Уточнено сутність процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури, що детермінується вимогами сучасного суспільства в конкурентоспроможних, компетентних та мобільних фахівцях.

Перспективи подальших досліджень передбачатимуть обґрунтування та формалізація єдиної системи критеріїв і показників якості професійної підготовки.

Література

1. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Наука і освіта. – 2011. – №8/СІV. – С. 4–7.
2. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті / Т. Є. Гончаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. — № 1. – С. 105-113.
3. Дмитренко Т.О. Особливості підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності: парадигмальний аналіз / Т.О. Дмитренко // Культура України. – 2013. Вип. 42(1). – С.82-97
4. Згуровський, М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на Європейському просторі [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу: <http://www.ntukpi.kiev.ua>.
5. Калінічева Г. І. Вища освіта України в контексті сучасних цивілізаційних змін / Г. І. Калінічева // Українознавчий альманах / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ: КНУ ім. Т. Шевченка. – 2014. – Вип. 17. – С. 146-149.

6.Кравченко В.М. Модернізація підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури / В.М. Кравченко// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 555-564.

7.Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І.Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.

8.Мороз В. М. Академічна мобільність професорсько-викладацького складу як об'єкт державно-управлінського впливу на якість вищої освіти в Україні / В. М. Мороз // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. – 2014. – № 1. – С. 115-121

9.Николаенко С.М. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє / С.М. Николаенко // Вища школа. – 2006. – № 2. – С. 3-23.

10. Основы социального управления: Учебное пособие / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др. Под ред. В.Н. Иванова. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.

11. Сватъев А.В. Аналіз стану вищої фізкультурно-спортивної освіти в країнах Західної Європи та Азіатсько-Тихоокеанського регіону/ А.В. Сватъев// Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер: Педагогіка. – 2014. №2 – С.84-88

12. Сенашенко В.О. Тенденции реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы / В. О. Сенашенко, В. Н. Халин // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 9-22.

13. Управление качеством образования : [практикоориентированная монография и методическое пособие]. – изд. второе, перераб. и доп. / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

14. Хворостяна Н.В., Великжаніна М.В. Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти / Н.В. Хворостяна, М.В. Великжаніна// Економіка і регіон № 3 (34) – 2012 – ПолтНТУ. С. 25-29.

15. Dubovicki S., Banjari I.. Students' attitudes on the quality of university teaching. Journal of Contemporary Educational Studies/ S. Dubovicki, I. Banjari./The journal of contemporary educational studies. – 2014. – №2, PP.42-59.

16. Jain C. Quality of Secondary Education in India: Concepts, Indicators, and Measurement/ C. Jain, P. Narayan .- Springer Nature Singapore Pte Ltd. – 2018. – 225 p.

References

1. Annjenkova, I. P. (2011). Kryteriji i pokaznyky jakosti osvity u VNZ [Criteria and indicators of the quality of education in HEI]. *Nauka i osvita*, 8, 4–7 [in Ukrainian].

2. Honcharenko, T. Ye. (2015). Rol pedahohichnykh umov u zabezpechenni yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnykh inzheneriv-prohramistiv u tekhnichnomu universyteti [The role of pedagogical conditions in ensuring the quality of the training of future engineers-programmers at a technical university]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyy systemamy*, 1, 105-113 [in Ukrainian].

3. Dmytrenko, T. O. (2013). Osoblyvosti pidhotovky mahistriv z menedzhmentu sotsiokulturnoi diialnosti: paradyhmalnyi analiz [Features of preparation of masters in management of socio-cultural activity: paradigm analysis]. *Kultura Ukrainy*, 42(1), 82-97 [in Ukrainian].

4. Zghurovskyi, M. Z. (2009). Bolonskyi protses – strukturna reforma vyshchoi osvity na Yevropeiskomu prostori [Bologna Process – Structural Reform of Higher Education in the European Space]. [*Elektronnyi resurs*].

5. Kalinicheva, H. I.(2014). Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin [Higher education of Ukraine in the context of modern civilizational changes]. *Ukrainoznavchyy almanakh*, 17, 146-149 [in Ukrainian].

6. Kravchenko, V. M. (2014). Modernizatsiia pidhotovky vykladacha vyshchoi shkol'nyv umovakh mahistratury [Modernization of the training of the teacher of higher school in the conditions of the magistracy]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnikh shkolakh*, 36, 555-564 [in Ukrainian].

7. Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia [Contents of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX – beginning of the XXI century): monograph]. Kyiv : Bohdanova A.M. [in Ukrainian].

8. Moroz, V. M. (2014). Akademichna mobilnist profesorsko-vykladatskoho skladu yak ob'iekt derzhavno-upravlinskoho vplyvu na yakist vyshchoi osvity v Ukraini [Academic mobility of the faculty as an object of state-management influence on the quality of higher education in Ukraine]. *Naukovi zapysky Instytutu zakonodavstva Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 1, 115-121 [in Ukrainian].

9. Nikolaienko, S. M. (2006). Yakist vyshchoi osvity v Ukraini: pohliad u maibutnie [The quality of higher education in Ukraine: a vision of the future]. *Vyshcha shkola*, 2, 3-23 [in Ukrainian].

10. Hladushev, A. H., Yvanov, V. N., Patrushev, V. Y. (2001). *Osnovu sotsyalnoho upravleniia: Uchebnoe posobie [Fundamentals of Social Management: Tutorial]*. M. : Vysshaha shkola , [in Russian].

11. Svatiev, A. V. (2014). Analiz stanu vyshchoi fizkulturno-sportyvnoi osvityu krainakh Zakhidnoi Yevropy ta Aziatsko-Tykhookeanskoho rehionu [Analysis of the state of higher physical education and sport education in Western Europe and the Asia-Pacific region]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 2, 84-88 [in Ukrainian].

12. Senashenko, V.O., Khalyn V. N. (2008). Tendentsyy reformyrovannia mahistratury v strukture rossyiskoi vysshei shkoly [Trends in the reform of the magistracy in the structure of the Russian Higher School]. *Vysshee obrazovanye v Rossyy*, 3, 9-22

13. Potashnyka, M. M., (2006). *Upravlenye kachestvom obrazovannia: [praktykooryentirovanaia monohrafiia y metodycheskoe posobie]* [Management of quality of education: [practice-oriented monograph and methodical manual]. M. : Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, [in Russian].

14. Khvorostiana, H.V., Vielikzhanina, M.V. (2012). Analiz osnovnykh chynnykiv, yaki zabezpechuiut yakist osvity [Analysis of the main factors that ensure the quality of education]. *Ekonomika i rehion*, 3 (34), 25-29 [in Ukrainian].

15. Dubovicki S., Banjari I.. Students' attitudes on the quality of university teaching. *Journal of Contemporary Educational Studies/ S. Dubovicki, I. Banjari.//The journal of contemporary educational studies.* – 2014. – №2, PP.42-59 [in English].

16. Jain C. Quality of Secondary Education in India: Concepts, Indicators, and Measurement/ C. Jain, P. Narayan. – Springer Nature Singapore Pte Ltd. – 2018. – 225 p [in English].

АНОТАЦІЯ

Основними чинниками, що забезпечують якість освіти, є професійна підготовка викладачів, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань студентів, застосування сучасних освітніх технологій, залучення викладачів і студентів до науково-дослідної діяльності, відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам, належне матеріально-технічне забезпечення, зокрема науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам; використання матеріалів соціологічних та інших досліджень, спрямованість викладання на

формування соціальних якостей сучасного фахівця, стимулювання самостійної роботи студентів, контакти з провідними зарубіжними фахівцями.

Забезпечення якості професійної підготовки здійснюється в контексті ефективного управління педагогічними системами.

Для оцінки якості професійної підготовки доцільно використовувати метод декомпозицій блоків: критерії навченості; критерії особистісного і фізичного розвитку; динамічні й процесуальні компоненти; статистичні процесуальні дані.

З метою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів необхідно змінити цілі та завдання освітнього процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього викладача інтегративного характеру магістерського навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізації завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу.

Забезпечення якості професійної підготовки в магістратурі здійснюється шляхом удосконалення організації самостійної роботи магістрантів; пошуком оптимальних форм організації науково-дослідної роботи в магістратурі та її інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення; підвищення рівня теоретичної підготовки магістрантів.

Ключові слова: якість професійної підготовки, оцінки якості професійної підготовки, майбутні маістри.

УДК 373.2.011.3-051:017

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-183-192

Diagnostics of the levels of formation of professional and ethical competence of future social workers

Діагностика рівнів формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників

Roksolyana Zozulyak-Sluchyk,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Роксоляна Зозуляк-Слущик,
кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0001-6066-590X>
zozulyak_roksolyana@ukr.net

Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаніка

✉ 57 T. Shevchenko St.,
Ivano-Frankivsk, 76000

✉ вул. Шевченка, 57
м. Івано-Франківськ, 76000

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 02, 2018

ABSTRACT

During developing the levels of the formation of professional and ethical competence, we must take into account that professional ethics is characterized not only by the availability of a system of professional know ledge and skills, but also by the formation of the respective competencies, which mean the readiness to apply the available know ledge and skills in a variety of situations in their activities, in a flexible and efficient way. However, in order to achieve the desired result in the implementation itself as a social worker, professionally important qualities are needed. Future social workers include, first of all, such as consciousness, empathy, humanity, tolerance, initiative, ability to cooperate and make independent decisions, willingness to act in non-standard and critical situations.

Of determining the indicators of levels of formation of professional and ethical competence of future social workers.

Professional and ethical competencies an integrative person-activity entity and an integral set of balanced combination of professional and ethical know ledge, skills, personal qualities and experience, which are formed under appropriate pedagogical conditions. We understand the presence of a humanistic position, the degree of mastery of competence and the social worker's implementation of his abilities and personal qualities under the level of the formation of professional and ethical competence.

Relying on the analysis of modern scientific pedagogical intelligence in this plane, we outlined the structure of the formation of professional and ethical competence of future social work specialists. It consists of the following components: motivational, emotional, cognitive, behavioral, reflexive, diagnosed according to the following criteria: motivational-professional, person-emotional, cognitive-ideological, behavioral-activity, reflexive-correctional, and determine the following levels: creative (high), productive (sufficient), reproductive (average), elementary (low).

Key words: *social worker, social work, university, professional and ethical competence, professional ethics, level, criterion, indicator.*

Вступ. Реформування та модернізація національної вищої освіти, що відображено в нормативно-правових документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (на 2012–2021 н. р.), Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Національних рамках кваліфікацій України, змушують переглянути перехід до компетентісно орієнтованої підготовки фахівців в університетах.

У зв'язку із означеним постає необхідність формувати в майбутніх фахівців соціальної роботи вміння вибудовувати свою траєкторію професійного розвитку та становлення насамперед на морально-етичних засадах, тобто дотримуватися професійної етики. Саме остання відображає моральну свідомість і морально-професійні норми, веде до відокремлення суспільних завдань, цілей соціальної роботи та її місця в сучасному прогресі. Адже фахівець стає суб'єктом професійної діяльності, вступає в складну систему взаємозумовлених моральних стосунків. З іншого боку, соціальна робота ставить перед ним надзвичайно високі моральні планки, недосягнення яких зумовлює гострі моральні колізії. Особливо це стосується питань соціальної допомоги, справедливості, свободи, честі та гідності людини, де моральні якості спеціаліста набувають вирішального значення, а доля клієнта безпосередньо залежить від моральної спроможності фахівця.

Тому сьогодні надважливо підготувати такого соціального працівника, в особистості котрого поєднуються компетентний знавець своєї справи, спеціаліста з високим рівнем моральної свідомості, що відчуває відповідальність за свої дії, вболіває за свою роботу.

Відомо, що для ефективного виконання професійних обов'язків майбутній соціальний працівник повинен бути добре обізнаним у питаннях гуманітарної освіти і соціально-економічної політики; розуміти місце людини у світі, житті; мати уявлення про роль пізнання людиною реальної дійсності, закони природи і суспільства; володіти знаннями з найважливіших галузей, орієнтуватись в основних наукових школах та концепціях; знати історію України, її основні періоди, що залишили помітний слід у становленні держави; мати уявлення про професійно-етичні цінності, основи моральних якостей майбутнього спеціаліста, етичні моделі діяльності соціального працівника; володіти основами економічних теорій та вміти в загальних рисах аналізувати сучасні економічні події в Україні та за її межами; знати основні правові системи, законодавство України, уміти укладати нормативні документи, що стосуються майбутньої професійної діяльності; бути компетентним у змісті сучасної соціальної роботи як науки та практичної діяльності, розуміти її роль у житті сучасного суспільства, теорію, методологічні основи. Таким чином, на основі переліченого вище спробуємо виділити показники професійно-етичного компонента тобто: здатність обирати

оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію; доцільно використовувати стилі спілкування; створювати сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат з клієнтом, у колективі; попереджати і конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіти мистецтвом самопрезентації. У цьому випадку можемо стверджувати, що професійна діяльність у сфері соціальної роботи за своєю суттю є соціономною, пов'язаною з необхідністю налагоджувати комунікативні зв'язки з клієнтами, колегами, представниками інших професійних груп, науковцями, громадськістю, працюючи в команді.

Сучасні наукові розвідки дослідників І. Беха, Р. Вайноли, О. Гомонюк, В. Гриньової, І. Ісаєва, Н. Ничкало, В. Поліщук, О. Пометун, В. Сластьоніна, Є. Шиянова засвідчують зростання інтересу до питань, пов'язаних із професіоналізмом фахівця соціальної сфери, а саме: професійної спрямованості, професійно-етичної компетентності, професійних функцій, професійно-моральних якостей, професійно-етичних цінностей. На їхнє переконання, під професіоналізмом, професійною компетентністю соціального працівника розуміють не тільки його високі фахові досягнення, а й особливий зміст аксіологічних структур особистості – системи психологічних, моральних установок, професійно-ціннісних орієнтацій, рис, внутрішнє ставлення до праці [Гомонюк, 2012: 298].

Мета статті полягає у визначенні показників рівнів сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників. Задля розкриття мети дослідження поставлено завдання: окреслити сутність дефініцій “критерій”, “показник” і “професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи”; виокремити критерії, показники та розробити рівні формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців.

Методи та методика дослідження полягає в аналізі сучасних наукових підходів до визначення сутності понять «професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи», «критерій» та «показник», а також розгляді взаємозв'язку між ними та розробці рівнів формування професійно-етичної компетентності. Методика включає два етапи роботи. Перший – аспектний аналіз наукових напрацювань із визначення суті означених понять. Також нами охарактеризовано роль професійно-етичної компетентності, що окреслює специфіку професійної та морально-етичної підготовки майбутніх фахівців. Другий етап – окреслення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійно-етичних знань, умінь та професійно-етичних важливих якостей.

Результати та дискусії. Відомо, що професійно-етичну компетентність науковці трактують як якісну характеристику рівня оволодіння своєю фаховою справою, що передбачає усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності, оцінку особистісних властивостей та якостей як майбутнього фахівця, корекцію траєкторії професійного становлення [Васильченко, 2006: 80].

Отже, відповідно до визначеного нами професійно-компетентнісного критерію професійна етика характеризується не лише наявністю системи фахових знань та вмінь, але і сформованістю певних компетенцій. Насамперед вони полягають у готовності оперативну, гнучку та результативно застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях своєї діяльності.

Однак задля досягнення успіху в реалізації себе як соціального працівника потрібні професійно важливі якості. У першу чергу, ідеться про такі, як свідомість, емпатійність, гуманність, толерантність, відповідальність, ініціативність, наполегливість, комунікабельність, здатність до співпраці та прийняття самостійних рішень, готовність діяти в нетрадиційних і критичних ситуаціях. Слід зауважити, що професійна етика майбутніх соціальних працівників вимагає не лише поєднання вже набутих знань та професійно важливих особистісних якостей, але й уміння їх удосконалювати.

Професійно-етичну компетентність ми беремо за показник якості та кінцевий результат сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників. У цьому випадку це поняття виступає інтегративним особистісно діяльним утворенням та цілісною сукупністю збалансованого поєднання професійно-етичних знань, вмінь, навичок, особистісно професійних якостей і досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов. За рівень сформованості професійно-етичної компетентності беремо наявність гуманістичної позиції, ступінь оволодіння компетентностями та реалізації на практиці соціальним працівником його здібностей і особистісних якостей.

Оцінити рівень окресленого критерію ми зможемо, давши кількісну та якісну характеристику стану основних показників компетентності. Означена діагностика дозволяє виявити найважливіші напрями організації вдосконалення освітнього процесу. Отримані результати діагностики дадуть змогу системно застосувати весь арсенал методів, прийомів, засобів для формування професійної етики фахівців. Найбільші труднощі в підготовці та проведенні експерименту відчутні при виділенні критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості професійної етики в майбутніх фахівців.

Тому вважаємо за потрібне розглянути сутність дефініції "критерій". У науково-педагогічній літературі її трактують "як засіб, оцінку, мірило чогось" [Професійна освіта, 2000: 164].

Слушною вважаємо думку науковця Р. Вайноли, котра potwierджує, що критерії оцінки результатів об'єднують у критерії процесу, які орієнтують дослідника на перетворення процесу, перехід на новий якісний стан та результат, що передбачає оцінку перетворення суб'єктів дослідження, формування їх особистісних якостей, характерологічних показників, особливостей поведінки тощо [Вайнола, 2008: 94].

Однак окреслений процес передбачає у межах нашого дослідження виявити систему критеріїв і показників, що визначають його

динаміку та результативність. Ми вважаємо, що критеріями можуть виступати складні інтегративні професійно-особистісні новоутворення, що вказують на ті або інші параметри процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах як особистості й професіонала на різних етапах.

Разом із тим у середовищі дослідників показник (indicator) подається як те, що доступно сприйняттю; “це якість змінної (критерію), що може проявлятися в конкретного об’єкта, тобто йдеться про міру прояву критерію, його кількісну або якісну характеристику, яка вказує на різні стани об’єкта” [Климова, 2008: 59].

Аналіз наукових джерел переконує нас у тому, що між дефініціями “критерій” і “показник” існує взаємозв’язок, що доводить сам процес формування. У цьому випадку поняття “критерій” за сутністю більш ширше, ніж показник, звідси можлива ситуація, коли за одним критерієм існує система показників. Саме за допомогою відповідних показників надається інформація про досліджувані об’єкти.

Цікавою для нас бачиться позиція вчених, котрі стверджують, що показники сформованості етичної компетентності майбутніх фахівців мають бути кількісними, хоча й означати більше, аніж просто числовий вираз. Вони передають узагальнену інформацію про стан досліджуваної якості; передбачати інформування всіх суб’єктів педагогічного процесу; слугують інструментом діагностики й основою для аналізу та прийняття рішень [Гомонюк, 2012: 302].

Визначаючи критерії діагностики професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи, ми опиралися на її сутнісні характеристики і положення критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб’єкта, відображати інформацію про характер і специфіку діяльності, мотиви і ставлення до її виконання). Також ці критерії мають чітко вимірюватися якісними показниками та відображатися через кількісні зміни.

Водночас, критерії оцінювання професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи мають відображати основні закономірності формування цієї особистісної характеристики, взаємозв’язки між компонентами моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Так, з’ясувавши суть професійно-етичної компетентності соціального працівника, визначивши її дефініцію як педагогічної категорії, ми виявили критерії й показники сформованості професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи, що дає якісну характеристику стану досліджуваного феномена.

Для системного комплексного дослідження компонентів нами розроблена діагностична програма визначення рівня сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Показниками сформованості професійно-етичної компетентності вважаємо найбільш важливі компоненти, що розкривають як її внутрішню,

так і зовнішню природу. Це дозволить схарактеризувати професійну етику в динаміці, у системі її структурних і функціональних проявів [Гомонюк, 2012: 300].

Розглядаючи професійно-етичну компетентність майбутнього фахівця соціальної роботи як складне інтегративне особистісне утворення, а її структуру – як єдність когнітивного, особистісного, емоційного, мотиваційного і діяльнісного компонентів, опираючись на аналіз сучасних наукових педагогічних розвідок у цій площині, ми отримали певну картину сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. Вона складається з таких компонентів: *мотиваційного, емоційного, когнітивного, поведінкового, рефлексивного*, що діагностуються за такими критеріями: *мотиваційно-професійним, особистісно-емоційним, когнітивно-світглядним, поведінково-діяльним, рефлексивно-корекційним*.

Водночас, крім перелічених вище критеріїв та показників формування професійно-етичної компетентності, для оцінки сформованості фахової етики майбутнього соціального працівника в університеті нам необхідно розробити рівні означеного процесу. Таким чином, за допомогою визначених критеріїв і показників вивчається стан сформованості етичної компетентності студентів, що свідчить про те, як у процесі етичних взаємин, поведінки реалізуються професійно-етичні цінності, професійна позиція, а також морально-рефлексивні здатності.

Отже, під рівнем сформованості етичної компетентності ми розуміємо ступінь відповідності всіх компонентів етичної компетентності визначеним критеріям. На основі досліджень психологів науковець В. Беспалько пропонує такі рівні знань: 1-й – елементарний – виокремлення об'єктів пізнання при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу і виконання дій з ними; 2-й – репродуктивна дія шляхом самостійного відтворення раніше виконуваних дій; 3-й – продуктивна дія з отримання нових знань шляхом дії за зразком; 4-й – творча дія, спрямована на самостійне отримання нових знань [Беспалько, 1989: 70–71].

Водночас на основі напрацювань сучасних учених: Б. Без'язичного, А. Болдової, О. Гомонюк, А. Каленського, К. Слесик, Л. Хоружої та власного практичного досвіду спробуємо визначити такі рівні сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах: *творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький)*.

Зупинимось на кожному зокрема.

Елементарний рівень характеризується несформованістю всіх компонентів професійно-етичної компетентності, що внеможливіює ефективне розв'язання завдання професійної діяльності: відсутні професійно важливі якості і потреби в самовдосконаленні; усвідомлення значущості професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника; прагнення досягнути успіху в професійному становленні переважно під впливом ззовні. Ціннісні орієнтації та моральна поведінка нестійкі. Студенти

інертні, безініціативні, демонструють небажання відкривати нове у фаховій справі, уникають проблем та прийняття самостійних рішень. Прослідковується невміння вести бесіду, логічно та аргументовано відстоювати власну точку зору, обирати доцільний стиль спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у стосунках з клієнтами та колегами. Відсутній у свідомості стійкий еталон професійної діяльності сприймається як єдино можливе, таке, що відображає суть професійного "Я". Не прослідковуються стійкі усвідомлені морально-ціннісні орієнтації та професійно-етичні норми поведінки, професійно-етична самоідентифікація. Для студента характерна нерозвиненість вольових процесів, що призводить до неспроможності виявляти зусилля для подолання труднощів, самообілізації, стримування емоцій і почуттів, володіння собою в спілкуванні, саморегуляції в поведінці тощо. Програма з професійно-етичного самовдосконалення або відсутня, або не реалізується.

Репродуктивний рівень означений недостатньою сформованістю більшості компонентів професійно-етичної компетентності та потребою їх удосконалення, наявністю обмеженого кола професійно-етичних знань, умінь, навичок, відсутністю багатьох професійно-моральних важливих якостей та нечітким уявленням про моральні цінності соціальної роботи, комунікативну взаємодію. Студенти не вміють творчо підходити до розв'язання професійних завдань в етичній площині. У них недостатньо виражені професійно-етичні потреби, цінності, ідеали, прагнення досягнути успіху у фаховому становленні переважно під впливом ззовні. Готовність допомагати іншим має нестабільний характер. Особа не вміє адекватно емоційно відгукуватися на впливи навколишнього світу, спонтанно виявляє емоції, використовуючи експресивні канали; виявляє байдужість у процесі виконання професійних завдань, не завжди здатна контролювати негативні реакції. Професійно-етична рефлексія визначається нестійкістю. Програма морального самовдосконалення складається за підтримки викладача, активність з її реалізації здебільшого залишається на потенційному рівні.

Продуктивний рівень має достатню сформованість усіх компонентів професійно-етичної компетентності для виконання професійно-етичної діяльності. Студенти володіють професійно-етичними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями та більшістю професійно-етичних важливих якостей, мають бажання їх удосконалювати. Вони здатні творчо підходити до розв'язання поставлених завдань, усвідомлюють цінності, моральні норми соціальної роботи. Уміють будувати бесіду, відстоювати свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у взаємодії з клієнтами та колегами. Однак вони відчувають певні труднощі, потребують ініціативи та допомоги з боку викладачів. Прагнуть допомагати людям, чинити добрі справи, досягати ідеалів добра, справедливості, але недостатньо усвідомлюють значущість професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника. До досягнення успіху іноді йдуть під впливом

ззовні. Студент уміє виявляти та розпізнавати емоційні стани й почуття, проте виділяє не всі експресивні канали їх прояву, переважно адекватно відгукується на впливи подій, явищ, об'єктів довкілля. Його моральні судження формуються на основі загальноприйнятих моральних і професійних цінностей, а оцінка реальних ситуацій найчастіше здійснюється на основі професійно-етичних норм. Також прослідковується вияв емоційних якостей (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість); моральна стійкість; досить висока розвиненість вольових процесів, у діях і поведінці – вольові якості. Отже, у такого студента наявна чітка програма професійно-етичного самовдосконалення, але для її реалізації необхідна підтримка викладачів.

Творчий рівень відзначається сформованістю усіх компонентів професійно-етичної компетентності. Студенти володіють міцними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, професійно-етичними якостями, прагненням до самовдосконалення, стійкими моральними нормами, глибокими цінностями соціальної роботи. Здатні активно і творчо підходити до розв'язання поставлених завдань, прийняття самостійних рішень; уміють будувати бесіду, переконувати, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у взаємодії з клієнтами та колегами. Готові допомагати людям, чинити добрі справи; у них спрацьовує усвідомлення значущості професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника, прагнення досягати успіху у фаховому становленні. Знання про професійно-етичні цінності, норми і професійно-етичну компетентність соціального працівника є повними й глибоко усвідомленими. Професійно-етичному мисленню притаманний творчий характер. Також прослідковується наявність у свідомості стійкого еталона професійної діяльності відповідно до норм етики, сприйняття його як єдино можливого, такого, що відображає суть професійного «Я». Відчувається сформована ієрархія моральних цінностей; знання про професійно-етичні норми застосовуються для аналізу й вирішення реальних ситуацій (морального вибору, екстремальних і конфліктних ситуацій). Такі особи здатні до формулювання суджень, пов'язаних із застосуванням етичних норм у діяльності та спілкуванні; мають розвинуті моральні почуття (повагу, співчуття, емпатію); професійно-етичну самоідентифікацію і професійно-етичну мотивацію діяльності та спілкування. У них вироблені стійкі звички етичної поведінки і вмінь моральної саморегуляції, поведінки на основі внутрішніх моральних. Професійно-етична рефлексія полягає в умінні аналізувати результати своїх моральних проявів, визначати мету власного професійно-етичного розвитку, прогнозувати його траєкторію розвитку тощо. Усі якості, які характеризують професійно-етичну компетентність, мають стійкий характер вияву. Рівень характеризується наявністю у студента чіткої програми професійно-етичного самовдосконалення.

Визначені критерії та показники ми поклали в основу діагностики й аналізу стану професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Висновки. Отож, на основі аналізу наукової літератури і наявного практичного досвіду нами проінтерпретовано якісні і кількісні характеристики прояву показників сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи та виокремлено такі рівні розвитку: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий. Переходячи від рівня до рівня, відбуваються певні зміни професійно-етичної компетентності студента: розширюються професійно-етичні потреби, тематика і набір ситуацій діяльності; ускладнюються комунікативні завдання, стратегії і тактики вирішення виробничих проблем; удосконалюються професійно-етичні вміння, що й позначається на якості професійно-етичної компетентності.

Література

1. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Вайнола Р. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Вайнола; [за ред. С. Сисоевої]. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
3. Васильченко Л. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Вид. група «Основа», 2006. – 180 с.
4. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гомонюк Олена Михайлівна. – Вінниця, 2012. – 596 с.
5. Климова Т. Педагогическая диагностика : [учебн. пособ.] / Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 124 с.
6. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.

References

1. Bepalko V. (1989) *Slagaemue pedagogicheskoj texnologyy* [The components of educational technology]. Moscow : Pedagogyka [in Russian].
2. Vajnola R. (2008) *Osobystisnyj rozvytok majbutnogo socialnogo pedagoga v procesi profesijnoyi pidgotovky* [Personal development of the future social pedagogue in the process of professional training]. Zaporizhzhya: Xortyczky navchalno-reabilitacijny bagatoprofilny centr [in Ukrainian].
3. Vasyichenko L. (2006) *Profesijna kompetentnist kerivnyka shkoly* [Professional competence of the school head]. Kharkiv: View. Osnova group [in Ukrainian].
4. Gomonyuk O. (2012) *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya profesijno-pedagogichnoyi kultury majbutnix socialnyx pedagogiv u vyshhix navchalnyx zakladax* [Theoretical and methodical foundations of formation of vocational and pedagogical culture of future social pedagogues in higher educational institutions]. Vinnycya [in Ukrainian].
5. Klymova T. (2000) *Pedagogycheskaya dyagnostyka* [Pedagogical diagnostics]. Magnytogorsk : MaGU [in Ukrainian].
6. *Profesijna osvita* (2000) [Professional education]. Kyiv: Vyshha shk [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Розробка діагностики професійно-етичної компетентності зумовлює враховування того, що професійна етика характеризується не лише наявністю системи фахових знань та вмінь, але і сформованістю відповідних компетенцій, які полягають у готовності оперативно, гнучко та результативно застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях своєї діяльності. У майбутніх соціальних працівників це, у першу чергу, такі, як емпатійність, толерантність, відповідальність, наполегливість, комунікабельність, здатність до співпраці та прийняття самостійних рішень, готовність діяти в нестандартних і критичних ситуаціях.

Показником якості та кінцевим результатом сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників нами визначено професійно-етичну компетентність. Професійно-етична компетентність – це інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісна сукупність збалансованого поєднання професійно-етичних знань, умінь, навичок, особистісно професійних якостей і досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов. Під рівнем сформованості професійно-етичної компетентності розуміємо наявність гуманістичної позиції, ступінь оволодіння компетентностями та реалізації соціальним працівником його здібностей і особистісних якостей. Визначити її ми зможемо, давши кількісну та якісну характеристику стану її основних показників компетентності.

Отже аналіз сучасних наукових педагогічних розвідок у даній площині дозволив окреслити структуру сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, а саме компоненти: мотиваційний, емоційний, когнітивний, поведінковий, рефлексивний, що діагностуються за такими критеріями: мотиваційно-професійним, особистісно-емоційним, когнітивно-світоглядним, поведінково-діяльним, рефлексивно-корекційним і включають рівні: творчий, продуктивний, репродуктивний, елементарний. У даній статті вперше проаналізовано сутність професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників та подано аналіз її діагностики в університетах.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, університет, професійно-етична компетентність, професійна етика, рівень, критерій, показник.

УДК 378.09.011.3-051:376]:[373.5:796.011.1

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-193-202

Some aspects of professional training of future physical training teachers to physical and wellness work at senior school

Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі

Liudmyla Konovalska,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-7039-1455>
konovalska23@gmail.com

Berdiansk State
Pedagogical University
✉ 4 Schmidt St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

Людмила Коновальська,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Бердянський державний
педагогічний університет
✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

Within the article there are characterized modern problems of the professional training of future teachers of Physical Education for the physical-healing activity at high school. There are analyzed peculiarities of the determination of the notions "Physical culture" and "Physical education" within the modern scientific practice. There is delighted the importance of the realization of the physical-healing work at general secondary schools within modern conditions. The development of the mass physical culture and sport within the institutions of the secondary education is oriented on the strengthening of the pupils' health, on their physical development and moving activity. The existent system of the physical education and physical-healing work at high school considering the modern conditions is one of the components of the harmonious development of the personality. The physical culture is the independent and especial field of the general culture which is mainly oriented on the strengthening of the personality's health, prolongation of the creative activity during the life and improvement of complex and harmonious development of the personality; on the implementation of the gained qualities within the social, labor, professional and another ways of activity. The physical culture and sport are the essential, actual ways of the upbringing and education for the personality's harmonious development which combine in themselves the educational, healing, upbringing and other components. The connection between the mental development and physical culture and sport is really diverse and polyhedral.

The physical-cultural-healing activity is one of the most actual components of the future teacher of Physical culture. The goal of modern physical-cultural-healing work is the providing of the pupils' health strengthening as the first value. It has to be done due to the increasing of their moving activity. the teacher of the Physical culture has to teach the youth how to take care about their physical improvement, to master knowledge within the field of hygiene and how to form the active position of pupils considering the healthy lifestyle. Within the modern conditions it is very important to

develop new approaches to the increasing of the effectiveness of the professional training of the future teachers of Physical culture for the physical-cultural-healing work at high school which will provide and allow to form the competitive specialists for the labor market which would be able to grow professionally on the consistent base, to realize the whole spectrum of the professional duties.

Key words: *the term “the Physical culture”, physical education, physical activity, physical-cultural-healing work.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті та Цільовою комплексною програмою “Фізичне виховання – здоров’я нації”, є виховання гармонійно розвиненої, морально й фізично здорової особистості, яка відповідально ставиться до власного здоров’я та здоров’я інших як до найвищої індивідуальної й суспільної державної цінності (Національна доктрина розвитку освіти, 2002: с. 6).

В українському суспільстві на сьогодні відбуваються глобальні перетворення, які характеризуються значними економічними змінами, нестабільністю, а віднедавна й фінансовою кризою, що негативно впливає на всі сфери життя і діяльності, в тому числі і на збереження і зміцнення здоров’я молодого покоління України.

Одним з найважливіших напрямків реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту є фізичне виховання у загальноосвітній школі. Рівень оздоровчої рухової активності у школярів ще далекий від бажаного. Добові потреби в рухах підлітків задовольняються в середньому на 18-22 %, а тому й дефіцит складає приблизно 80%.

Організація і проведення фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі навчального дня є однією з умов створення оптимального рухового режиму учнів протягом навчального дня

Головна мета сучасної фізкультурно-оздоровчої діяльності – сприяння зміцненню здоров’я людей, як найвищої соціальної цінності, через підвищення рівня їх рухової активності

Саме у шкільний період відбувається формування в учнів усвідомленого ставлення до занять фізичним вихованням через заняття фізичними вправами в урочний та позаурочний час, участь у різних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах тощо. Вчитель фізичної культури повинен навчити молодь піклуватись про своє фізичне вдосконалення, володіти знаннями в області гігієни, формувати активну позицію здорового способу життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи вищої фізкультурної освіти та пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг.

У сучасний період важливою є розробка нових підходів до підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі, яка дозволить сформувати конкурентоспроможних на ринку праці

фахівців, здатних до постійного професійного зростання та реалізації усього спектру професійних обов'язків.

Учені (О. Ажиппо, П. Джуринський, Є. Захаріна, Л. Іванова, Р. Карпюк, Л. Сущенко, О. Тимошенко та ін.) ретельно досліджували теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Науковці (Л. Ареф'єва, О. Атамась, О. Безкопильний, О. Войтовська, Л. Гальченко, В. Дручик, О. Омельчук, В. Омельяненко, Н. Самсутіна та ін.) приділяли особливу увагу з'ясуванню різноманітних аспектів які характеризують особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Мета статті полягає у характеристиці понятійних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі.

Підготовка висококваліфікованих фахівців займає особливе місце в системі фізичного виховання. Вона є основою і водночас визначальною умовою ефективного функціонування такої системи. Низка законодавчих, програмно-нормативних актів, прийнятих в Україні, покликана сприяти швидкому і ефективному реформуванню системи вищої освіти, підготовки висококваліфікованих кадрів.

Як вважає Р. Карпюк, "державі та суспільству необхідний фахівець, здатний перебудовувати свою діяльність відповідно до змін вимог ринку праці. Поворот освіти до особистості, підвищення її ролі в розвитку держави й суспільства, залежність успіху трудової кар'єри людини від високого рівня не тільки її загальної підготовки, а й професійної зумовлюють потребу в зміні підходу до цілей, змісту й організаційної структури професійної підготовки фахівців нової генерації" (Карпюк, 2005: с. 3).

Орієнтуючись на сучасні вимоги ринку праці, сучасна вища освіта до пріоритетів відносить, як зазначає Д. Пеньковець, "не тільки набуття професійних знань майбутніми фахівцями, але і вмінням оперувати знаннями, бути готовими пристосовуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, вміти швидко приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, вирізнятися мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності та навчатися упродовж життя" (Пенковець, 2016: с. 212)

Покращення професійної підготовки майбутнього учителя фізичної культури на сучасному етапі потребує ефективніших шляхів організації навчально-педагогічного процесу до фізкультурно-оздоровчої роботи.

Пріоритетним завданням сфери фізичної культури і спорту є виховання національних традицій прихильності до оздоровчої рухової активності як важливого компонента здорового способу життя особистості.

На сучасному етапі розвитку суспільства фізична культура – це самостійна і особлива галузь загальної культури. Будь-які прояви життєдіяльності людини можна віднести до сфери культури, вона являє собою досвід творчої діяльності людини, узятий в її загальних, історично розвинутих і таких, що розвиваються, формах.

С. Карасевич вказує, що “культура є не окремою сферою суспільства (наука, освіта, мистецтво, спорт), а наскрізною системою, що пронизує весь соціум, всю сукупність людських відносин і методів діяльності” (Карасевич, 2017: с. 15).

К. Дмитрієв розглядає культуру в сфері освіти як “універсальний механізм саморуху особистості. У свою чергу, соціокультурна освіта особистості (культура духу, культура мислення, культура діяльності, культура тіла, культура особистісних відносин) пронизує всю сферу індивідуальної свідомості людини” (Дмитрієв, 2014: с. 109).

М. Видрін виділяє наступні найбільш близькі для теорії фізичної культури визначення культури:

- культура – це міра і спосіб розвитку людини;
- культура – це якісна характеристика діяльності людини і суспільства;
- культура – це процес і результат збереження, освоєння, розвитку і поширення матеріальних і духовних цінностей.

Кожне з перерахованих визначень може бути взято за основу при розгляді поняття “фізична культура”. Науковець тлумачить поняття фізична культура як, вид культури людини і суспільства. Це діяльність і соціально значущі результати по створенню фізичної готовності людей до життя; це, з одного боку, специфічний прогрес, а з іншого, – результат людської діяльності, а також засіб і спосіб фізичної досконалості (Видрін, 1999 :с.109).

Відповідно до статті І Закону України “Про фізичну культуру і спорт” фізична культура – це “складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров’я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості” (Закон України “Про фізичну культуру і спорт”, 2010: с.66).

Таблиця 1

Визначення поняття “фізична культура”

Визначення поняття	автор
Фізична культура розуміється як специфічний результат, засіб і спосіб фізичного вдосконалення людей, для виконання ними своїх соціальних обов’язків у суспільстві.	В.М. Видрін
Фізична культура- це фундаментальна цінність особистості, по скільки вона забезпечує її соціально-біологічний життєдіяльнісний потенціал, створює передумови для гармонійного розвитку, забезпечує високий рівень соціальної активності людини.	Є. Ларіна
Фізична культура- сфера культури, в основі якої лежать соціально сформовані фізичні якості та особливості людини, які характеризують фізичний стан її організму, які проявляються нею у визначеній діяльності.	В. І. Столяров
Фізична культура являє собою історично зумовлену діяльність людей з використанням фізичних вправ, а також	В. Сутула

результати такої діяльності.	
Фізична культура – це сукупність досягнень суспільства у створенні і раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного удосконалення людини.	Б. М. Шиян
Фізична культура використовується для характеристики різних видів діяльності людей, яка виконувалась протягом багатьох століть, для зміцнення їх тіла, покращення статури, підвищення витривалості, покращення здоров'я, для боротьби зі старінням, з метою підвищення спортивних результатів.	Center for Physical Culture and Sports.
Фізична культура являє собою філософію способу життя, який спрямований на максимальний фізичний розвиток за допомогою силових тренувань, дієти, аеробіки, спортивних змагань та самодисципліни. Конкретними його наслідками є: поліпшення здоров'я, зовнішнього вигляду, сили, витривалості, гнучкості, швидкості і загальної фізичної підготовки, а також більші знання про спортивні заходи.	Encyclopedia Britannica

Найбільш вичерпними, на нашу думку, є визначення поняття “фізична культура”, яке пропонує Т. Круцевич. На думку вченої, фізична культура – це “частина загальної культури, сукупність спеціальних духовних і матеріальних цінностей, способів їх виробництва та використання з метою оздоровлення людей і розвитку їхніх фізичних здатностей” (Круцевич, 2008 :с.10).

У складних соціально-економічних умовах, несприятливої екологічної обстановки та розмитості етичних цінностей, які поглиблюють тенденцію зниження рівня здоров'я населення, особлива роль у підготовці фізично і духовно здорової, соціально і професійно компетентної, творчо активної і мобільної, відповідальної і толерантної особистості приділяється фізичному вихованню учнівської та студентської молоді.

Засновник наукової теорії фізичного виховання П. Лесгафт стверджував, що в основі педагогічної системи лежить вчення про єдність фізичного і духовного розвитку особистості. Вчений розглядав фізичні вправи як засіб не тільки фізичного, а й інтелектуального, морального і естетичного розвитку людини. При цьому він постійно підкреслював важливість раціонального поєднання, взаємовпливу розумового і фізичного виховання. Науковець вважав за необхідне, щоб розумове і фізичне виховання йшли паралельно, інакше ми порушимо правильний хід розвитку в тих органах, які залишаться без вправи (Лесгафт, 1953 : с. 15).

Необхідно засвоїти, що фізичне виховання відрізняється від інших видів виховання тим, що в його основі лежить процес, що забезпечує навчання рухам (руховим діям) і виховання фізичних якостей.

Фізичному вихованню притаманне всі ознаки педагогічного процесу, а саме: провідна роль педагога-фахівця, організація діяльності вихователя і виховуваних відповідно до дидактичних і педагогічних ознак,

спрямованість діяльності на вирішення завдань освіти і виховання, побудова занять відповідно до закономірностей розвитку людини і т. д.

Іноземні науковці під фізичним вихованням розуміють “формування спрямованості особистості на освоєння цінностей фізичної культури, а фізкультурне навчання – цілеспрямоване формування знань, умінь і навичок з метою засвоєння цінностей фізичної культури”.

Л. Сущенко у своєму дослідженні використовує поняття “фізичне виховання” у тлумаченні як “педагогічний процес, спрямований на фізичне й духовне вдосконалення людини, оволодіння нею систематизованими знаннями, фізичними вправами та способами їх самостійного використання протягом всього людського життя” (Сущенко, 2003: с. 56).

В іншомовних словниках поняття “фізичне виховання” трактується як, “багатогранний процес організації активної фізкультурно-оздоровчої діяльності, спрямованої на зміцнення потреби в заняттях фізичною культурою і спортом, осмислення їх психофізіологічних основ, розвиток фізичних сил і здоров'я, а також вироблення санітарно- гігієнічних навичок і звичок здорового способу життя”.

Т. Круцевич вважає, що “фізичне виховання – це спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалювання морфологічних і функціональних можливостей, формування і поліпшення основних життєво важливих рухових навичок, умінь і пов'язаних з ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному, виробничому й культурному житті” (Круцевич, 2008: с. 11).

У теперішній час серед науковців не існує загальноприйнятого визначення поняття “фізичне виховання” (рис.1).

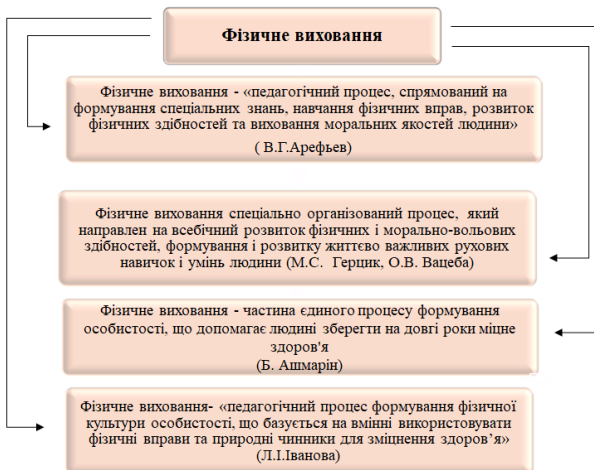


Рис. 1. Визначення поняття фізичне виховання

Надзвичайну роль у її розв'язанні проблеми здоров'я нації відіграє фізичне виховання. З позицій сьогодення необхідно вдосконалювати традиційні й впроваджувати нові форми і методи проведення фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі. Система оптимізації роботи фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів в сучасній школі потребує об'єднання зусиль усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Завдання, що вирішуються у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі, спрямовані на нормальний фізичний розвиток організму учнів, вдосконалення їх рухових якостей, зміцнення здоров'я та підвищення мотивації до занять фізичними вправами.

Фізкультурна діяльності – це форма ставлення людини до навколишньої дійсності, в процесі якої здійснюється створення, збереження, засвоєння, перетворення, поширення і споживання цінностей фізичної культури.

Успішна реалізація процесів фізичного виховання, фізичної підготовки, спортивного тренування можлива лише на основі організованої фізкультурної діяльності. Фізкультурну діяльність необхідно розглядати як один з основоположних видів людської діяльності, що забезпечують ефективний розвиток органів і систем, високий рівень здоров'я і працездатності.

Сучасні науковці С. Операйло, А. Ільченко, В. Єрмолова, Л. Іванова розглядають фізкультурно-оздоровчу діяльність, “як один з основних напрямів впровадження фізичної культури”. Автори вважають, що “фізкультурно-оздоровча діяльність спрямована на підтримання та зміцнення здоров'я у виробничій, навчально-виховній та соціально-побутовій сферах” та дають пояснення, що “у навчально-виховній сфері (дошкільних виховних, середніх загальноосвітніх, професійних навчально-виховних, вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації) фізкультурно-оздоровча робота здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням дітей та молоді, з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку” (Операйло, Ільченко, Єрмолова, Іванова, 2005: с. 44)

Фізкультурно-оздоровча робота як вважає Л. Іванова є одним з основних напрямів впровадження фізичної культури в освітнє середовище, що спрямований на підтримання та зміцнення здоров'я дітей і молоді та здійснюється з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку (Іванова, 2007: с.30).

Л. Волков вважає фізкультурно-оздоровчу роботу в школі однією із складових фізичного виховання учнів і відносить до неї гімнастику до занять, під час занять (фізкультхвилинка та фізкультпауза), між заняттями на перервах (ігри на перервах), крім того автор визначає позакласну фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу, яка організується на основі широкої самостійної діяльності учнів [Волков, 1988: с. 17]. В. Кинль розглядає фізкультурно-оздоровчу роботу в системі фізичного виховання, вважаючи її дієвим засобом підтримки розумової працездатності школярів та до них відносить: гімнастику до занять, фізкультхвилинки на уроках та фізичні вправи на перервах, щоденні фізкультурні заняття в групах

подовженого дня, дні здоров'я та спорту [Кинль, 1988: с. 3].

Стосовно завдання, що вирішуються в ході фізкультурно-оздоровчої роботи, вважається, що головна роль фізкультурно-оздоровчої роботи полягає у сприянні нормальному фізичному розвитку організму, прищепленні та удосконаленні різних рухових навичок з метою зміцнення здоров'я та сприяння масовому охопленню школярів заняттями фізичною культурою.

Отже на сучасному етапі науковці та фахівці у сфері фізичної культури і спорту по-різному тлумачать поняття “фізичне виховання” та “фізична культура”. Тому ми вважаємо, що фізичне виховання є по відношенню до фізичної культури не стільки частиною, скільки однією з основних форм функціонування в суспільстві, а саме педагогічно організованим процесом передачі і засвоєння її цінностей в рамках системи освіти. Фізкультурно-оздоровча робота розглядається має важливий напрямок впровадження фізичної культури в освітнє середовище, вона сприяє підтриманню та зміцненню здоров'я дітей і підлітків та має здійснюватися з обов'язковим урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку.

Висновки. В умовах розбудови українського суспільства значну роль відіграють фізична культура та спорт, як складники загальнолюдської культури, які є важливими факторами національного прогресу та життєвим ресурсом держави, поліпшення якого повинно стати головним напрямком її соціальної політики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи в старшій школі.

Література

1. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся : учебно-метод. пособ. / Л.В.Волков. – К. : Радянська школа, 1988. – 184 с.
2. Выдрин В.М. Физ. культура и ее теория / В.М. Выдрин // Теория и методика физической культуры... Ильинич В.И. Физическая культура студента : учебник / В.И. Ильинич. – М., 1999. – 201 с.
3. Дмитрієв С. В. Презумпція культури в антропних технологіях вузівського фізкультурного навчання / С.В.Дмитрієв // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2014. – Вип. 118. – Т. 2. – С. 108–111.
4. Закон України “Про фізичну культуру і спорт” // Вчитель. – 2010. – №9. – С.19-36.
5. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.І.Іванова. – К., 2007. – 22 с.
6. Карасевич С. А. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук / С.А.Карасевич. – Умань, 2017. – 371 с.
7. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук / Р.П.Карпюк. – Вінниця, 2005. – 204 с.

8. Кинль В.М. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в группах продленного дня младших школьников : пособ. для учителя В.М.Кинль. – К. : Радянська школа, 1988. – 160 с.

9. Книга вчителя фізичної культури: Довідково-методичне видання / Упоряд. С. І. Операйло, А. І. Ільченко, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.

10. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підручник / за ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ : Олімпійська література, 2008. – Ч. 1. – 392 с.

11. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений: в 4 т. / П.Ф.Лесгафт. – Москва: Физкультура и спорт, 1953. – Т. 1. – 394 с.

12. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України 17 квітня 2002 року № 347/2002. // Освіта України. – № 33. – 23 квіт. 2002. – С. 4–6.

13. Пеньковець Д. В. Компоненти професійної компетенції у майбутніх учителів фізичної культури / Д. В. Пеньковець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 125 / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. О. М. Носко. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2016. – 418 с.

14. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко; Запорізький державний університет. – Запоріжжя : Вид-во ЗДУ, 2003. – 442 с.

References

1. Volkov L.V. (1988) *Fizicheskoe vospitanie uchashchisya [Physical education of students] Uchebno-metodicheskoe posobie.* – К.: Radyanska shkola. 184 s. [in Russian]

2. Vydrin V.M. (1999) *Fiz. kultura i ee teoriya [Fiz. culture and its theory]* М. 201 s. [in Russian]

3. Dmitriev S. V. (2014) *Prezumptsiia kultury v antropnykh tekhnolohiakh vuzivskoho fizkulturnoho navchannia [Presumption of culture in anthropic technologies of high school physical education]* Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. Chernihiv. Vyp. 118, T. 2. (108–111) [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy (2010) *“Pro fizychnu kulturu i sport” [Law of Ukraine “On Physical Culture and Sports”]* Vchytel [in Ukrainian].

5. Ivanova L.I. (2007) *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-ozdorovchoi roboty z uchniamy zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Preparation of future teachers of physical culture for physical culture and health work with pupils of general educational institutions]* avtoref. dys. na zdobuttia naukovoho stupenia kand.. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity” / L.I.Ivanova. K.22 s. [in Ukrainian].

6. Karasievych S. A. (2017) *Pidhotovka maibutnykh vchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-sportyvnoi diialnosti v zahalnoosvitnii shkoli [Preparation of future teachers of physical culture for physical education and sports activities in general education]* dys. ... kand. ped. nauk. Uman. 371 s. [in Ukrainian].

7. Karpiuk R. P. (2005) *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do rozviazannia pedahohichnykh sytuatsii [Preparation of future teachers of physical culture for solving pedagogical situations]* dys. ... kand. ped. nauk. Vinnytsia. 204 s. [in Ukrainian].

8. Kinl V.M.(1988) *Fizkulturno-ozdorovitelnye meropriyatiya v gruppah prodlennogo dnya mladshih shkolnikov [Physical well-being and recreational activities in groups of extended days for younger schoolchildren]* A manual for teachers: Posobie dlya uchitelya. – К.: Radyanska shkola. 160 s. [in Russian].

9. S.I.Operailo, A.I.Ilchenko, V.M.Iermolova, L.I.Ivanova (2005) *Knyha vchytelia fizychnoi kultury [The book of the teacher of physical culture]* Dovidkovo-metodychne vydannia / Uporiad. – Kharkiv: TORSINH PLLU.S.464 s. [in Ukrainian].

10. Krutsevich T.Iu. (2008) *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia : pidruchnyk [Theory and methods of physical education: textbook]* za red. T. Yu. Krutsevych. – Kyiv : Olimpiiska lyteratura.Ch. 1. 392 s. [in Ukrainian].

11. Leshaft P. F. (1953) *Sobrane pedahohycheskykh sochynenyi [Collection of pedagogical writings]* v 4 t. Moskva: Fyzkultura y sport. T. 1. 394 s. [in Russian].

12. Natsionalna doktryna rozvytku osvity.(2002) [National Doctrine of Education Development] Ukaz Prezdynta Ukrainy 17 kvitnia 2002 roku № 347/2002. // Osvita Ukrainy. – № 33. – 23 kvit. (4–6). [in Ukrainian].

13. Penkovets D. V.(2016) Komponenty profesiinoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Components of professional competence for future teachers of physical culture]. D. V. Penkovets // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Vyp. 125 / Chernihiv. nats. ped. un-t im. T. H. Shevchenka; holov. red. O. M. Nosko. — Chernihiv: ChNPU im. T.H. Shevchenka. 418 s. [in Ukrainian].

14. Sushchenko L. P.(2003) *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichniy aspekt) [Professional training of future specialists in physical education and sport (theoretical and methodological aspect)]* [monohrafiia] Zaporizkyi derzhavnyi universytet. – Zaporizhzhia: Vyd-vo ZDU, 442 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті охарактеризовані сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності у старшій школі. Проаналізовані особливості визначення поняття “фізична культура” та “фізичне виховання” в сучасній науковій практиці. Висвітлено вагомість здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах в теперішній час. Розвиток масової фізичної культури та спорту в закладах середньої освіти націлений, насамперед, на зміцнення здоров'я учнів, фізичний розвиток і рухову активність. Існуюча система фізичного виховання та фізкультурно-оздоровча роботи у старшій школі з позиції сьогодення є однією із складових частин гармонійного розвитку особистості. Фізична культура – це самостійна і особлива галузь загальної культури, яка спрямована головним чином на зміцнення здоров'я людини, продовження її творчої активності та життя, а також на зростання і вдосконалення її всебічного й гармонійного розвитку і використання набутих якостей у суспільній, трудовій та інших видах діяльності. Фізична культура і спорт – дієві засоби для виховання всебічно гармонійного розвитку особистості, які поєднують у собі освітню, оздоровчу, виховну та інші ланки. Багатосторонній є зв'язок розумового виховання з фізичною культурою і спортом.

Фізкультурно-оздоровча діяльність є однією з найбільш актуальних сторін праці майбутнього вчителя фізичної культури. Метою сучасної фізкультурно-оздоровчої роботи є сприяння зміцненню здоров'я учнів, як найвищої цінності, через підвищення рівня їх рухової активності. Вчитель фізичної культури повинен навчити молодь піклуватися про своє фізичне вдосконалення, володіти знаннями у галузі гігієни та формувати активну позицію школярів щодо ведення здорового способу життя. На сучасному етапі важливою є розробка нових підходів до підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи у старшій школі, яка дозволить сформувати конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних до постійного професійного зростання та реалізації усього спектру професійних обов'язків.

Ключові слова: поняття фізична культура, фізичне виховання, фізкультурна діяльність, фізкультурно-оздоровча робота.

УДК 371.385:811.111

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-203-212

Improving the efficiency of teaching of higher educational establishments students to listening and speaking on foreign languages by means of interactive technologies

Підвищення ефективності навчання аудіювання та говоріння іноземними мовами студентів вищих навчальних закладів шляхом використання інтерактивних технологій

Yaroslava Krapchatova,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-6357-9206>

yaroslava_krapchatova@ukr.net

Ярослава Крпчатова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Oksana Golovko

Senior teacher

<https://orcid.org/0000-0002-7240-2258>

mariasokulska@ukr.net

Оксана Головко,

старший викладач

National Academy of Security Service
of Ukraine

✉ 22 M. Maksymovych St.,
Kyiv, 03022

Національна академія Служби
безпеки України

✉ м. Київ, вул. М. Максимовича, 22

Original manuscript received September 17, 2018

Revised manuscript accepted November 22, 2018

ABSTRACT

The article analyzes interactive technologies for teaching speaking and computer technologies for teaching listening, which are used to improve the foreign communication skills of students of higher educational institutions. The test tasks for checking the English listening competence at each of the stages of working with audio text are introduced. Computer tests are offered to improve students' listening skills and abilities. Various computer exercises are used to check, assess and evaluate lexical and grammatical skills, language and semantic anticipation, understanding of a gist, details and specific information of the text. The stages of working with a listening text (pre-listening, while-listening and post-listening) are provided. The analysis of the "Hot Potatoes" software is given. The following types of computer exercises: multiple choice, multi-select, gap-filling, matching, crossword and jumbled-sentence are described and elaborated. A certain computer exercise is used at a certain stage to check and assess a particular skill or ability. The most widely spread Kagan Structures are also described and elaborated, which can be effectively used for developing speaking skills at the foreign language lesson. Kagan Structures give students the opportunity to practice communicating with others while engaging in assignments that are meant to improve their speaking skills in the target language. Moreover, Kagan Structures develop good cooperative skills, which include the skills such as how to listen actively, how to explain yourself in a clear and concise manner, how to effectively ask others for clarifications, how to persuade your groupmates and how to resolve conflicts. This way students'

communication with peers forms the basis for more complex thinking and understanding. As a result when participating in cooperative Kagan Structures students develop their reasoning strategies in ways that would be impossible to do while learning in a competitive or individualistic environment.

Key words: *listening, speaking, foreign language communicative competence, interactive methods, test tasks, Kagan structures.*

Вступ. Наразі іншомовна комунікативна компетентність є необхідною складовою професійної компетентності. Тому перед викладачами іноземних мов закладів вищої освіти гостро постає пошук шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови, зміцнення їх позитивної мотивації до навчання. Однією з можливостей розв'язання цієї проблеми є впровадження в освітньому процесі технологій інтерактивного навчання.

Педагогічні технології є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує вирішення педагогічних завдань. Технології інтерактивного навчання – це така організація освітнього процесу, яка забезпечує активну участь у процесі пізнання. Українські педагоги О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що інтерактивні освітні технології – це організація засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії студентів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [1]. Метою застосування інтерактивних технологій є створення умов, у яких студенти взаємодіють між собою. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних питань; доведення й аргументування власних міркувань, взаємодія викладача і студента, яка орієнтує особистість на розвиток її творчих розумових здібностей та комунікативної компетентності. Крім того, глобальні інтеграційні процеси в культурно-освітній і науково-технічній сферах України зумовлюють підготовку кваліфікованих спеціалістів, які матимуть змогу орієнтуватися під час професійних комунікацій; адаптуватись до умов іншомовного середовища, необхідних для контактів; використовувати навички і вміння аудіювання та говоріння; забезпечувати досягнення порозуміння в міжкультурній комунікації як усній, так і письмовій. Зазначене вище свідчить про необхідність готувати майбутніх фахівців, здатних вільно спілкуватись іноземною мовою, рефлексувати, контролювати й удосконалювати свої вміння впродовж усього життя за допомогою сучасних інтерактивних засобів, зокрема тестових завдань для навчання аудіювання, та різноманітних інтерактивних технологій для навчання говоріння.

Метою статті є аналітичний розгляд окремих способів використання дидактичного потенціалу інтерактивних технологій з метою вдосконалення умінь іншомовних компетентностей в аудіюванні та говорінні студентів закладів вищої освіти (ЗВО).

Методи та методики дослідження. О. Пометун та Л. Пироженко об'єднують технології інтерактивного навчання в чотири групи залежно

від мети заняття та форми організації навчальної діяльності. Згідно з цією класифікацією виділяються такі інтерактивні технології: колективно-групового навчання, кооперативного навчання, ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань [3].

В основу кооперативного навчання покладені принципи комунікативного навчання (Communicative approach) та (Constructivist theories). На думку професора Кристофера Брамфіта, одного з засновників комунікативного підходу, навчання комунікації (спілкуванню) через групову роботу є засобом організації розширеного спілкування з метою вдосконалення навичок усного мовлення, що сприяє максимальному залученню учнів у процес використання мови, а отже, підвищує якість навчання. Ідеї конструктивістської дидактики були висвітлені в працях Ж. Піаже, Ж. Брунера, Дж. Дьюї, Г. Гарднера Л. Виготського та втілені в авторських методиках саморозвитку та вільного виховання М. Монтесорі, Р. Штейнера, С. Френе, Ш. Амонашвілі та інших. Згідно конструкціонізму знання отримуються в результаті активної діяльності учня в процесі групових взаємодій. Найбільш ефективною є спільна робота над певними завданнями, в процесі якої відбувається обмін думками, ідеями та взаємна допомога. Усе прочитане, побачене, почуте та відчуте співвідноситься із системою попередніх знань, і в результаті опрацювання формує нові знання.

Різноманітні аспекти інформаційних технологій розглядаються сьогодні підрозділом Ради Європи, Європейським Центром Сучасних Мов, мета якого полягає в реформуванні підходів до викладання та навчання іноземних мов. Зокрема, інформаційні технології досліджуються як невід'ємна складова самонавчання (К. Морроу (K. Morrow), Дж. ван Ек (J. van Ek), Дж. Трімм (J. Trim)), електронні тестові завдання розглядаються як рефлексивний засіб контролю (Д. Ньюбай, (D. Newby), Р. Аллан (R. Allan), А. Феннер (A. Fenner), Б. Джонс (B. Jones), Г. Коморовська (H. Komogowska), К. Согіян (K. Soghikyan)) тощо.

Результати та дискусії. Інтерактивне навчання спирається на той факт, що робота в парах чи невеликих групах або за допомогою інтерактивних тестових завдань виконується більш швидко та продуктивно, ніж традиційне навчання. Крім того, таке навчання дозволяє знаходити рішення завдяки спільному конструюванню знань та використанню інформації, а також допомагає викладачу здійснювати керівництво начальним процесом. Інтерактивні технології зумовлені необхідністю активного навчання, де студент стає суб'єктом діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у виконання творчих завдань. Перевагою використання інтерактивних технологій є здатність усіх студентів долучатися до активної роботи. Внаслідок цього недостатньо підготовлені студенти починають відчувати впевненість у власних силах, студенти з достатнім рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності усвідомлюють користь власної діяльності.

Невід'ємним засобом інтерактивного навчання англомовної компетентності в аудіюванні (АКА) є прослуховування автентичних

аудіотекстів та виконання таких (ТЗ) діалогового характеру. Під час виконання даних ТЗ зворотний зв'язок здійснюється за допомогою комп'ютера. Натиснувши кнопку "Check", студент миттєво отримує бали за виконане ТЗ і цим самим здійснює самоконтроль та, як наслідок, самокорекцію, якщо наявні помилки.

Зробивши огляд комп'ютерних програм таких, як "TestMan" (програма-оболонка для створення ТЗ, що використовується для перевірки знань, навичок і вмій з будь-якої дисципліни); "Knowing" (програма, яка дозволяє створювати і змінювати ТЗ та автоматично оцінювати результати тестування); "Master Test" (ТЗ, що включають п'ять різних типів відповіді); "CyberTest" (комплекс програм, який призначений для створення тестів та проведення тестування як для СК, так і підсумкового контролю); "Self Test Office" (програма, яку можна використовувати як вдома, так і в навчальних закладах); "Екзамен" (програма, призначена для тренування і перевірки знань, навичок і вмій); "Test Creator"; "SW-Learn", "Tester 85" тощо, ми дійшли висновку, що всі вищевказані програми спрямовані на складання ТЗ, їх редагування, використання різних варіантів питань і відповідей, типів і видів ТЗ. Рекомендуємо універсальну програму-оболонку "Hot Potatoes", оскільки вона включає основні типи та види ТЗ, що використовуються нами для навчання аудіювання. Вона зручна і проста у використанні, легко наповнюється, доступна для викладача, який не володіє мовою програмування.

Програма "Hot Potatoes" створена групою канадських методистів та програмістів на чолі з Martin Holmes, компанією Half-baked Software та the University of Victoria, 1998-2004 (<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>). Програма складається з 5 видів ТЗ: 1) вікторина (або питання з множинним вибором відповіді, короткою відповіддю відкритого типу, вибором декількох правильних відповідей, змішаним типом відповідей) – JQuiz; 2) заповнення пропусків – JCloze; 3) зіставлення або добір – JMatch; 4) кросворд – JCross; 5) послідовне розташування – JMix.

Розглянемо детальніше характеристику типів і видів ТЗ для навчання рівня сформованості АКА. ТЗ множинного вибору: у відповіді на запитання, у заповненні пропусків / доповненні (*multiple choice*) – одна правильна відповідь з декількох варіантів. Такі ТЗ важче розробляти, але їх виконання займає менше часу, а результати легко оцінюються. Необхідною вимогою є те, що в процесі створення цих ТЗ слід уникати питань, відповідь на які студент може дати і без аудіювання тексту. До недоліків застосування прийому множинного вибору відносять ймовірність вгадування тестованим правильною відповіді. При наявності 4-х альтернатив вірогідність угадування правильної відповіді дорівнює 25 %, при наявності 3-х – 33%. Запитання (*items*) ТЗ множинного вибору мають відповідати таким вимогам: 1) не бути громіздкими та перенасиченими інформацією; 2) бути чіткими, конкретними і стосуватися одного факту, інформація про який міститься в тексті; 3) з усіх варіантів відповідей лише один має бути правильним; 4) дистрактори мають бути

неправильними, проте схожими на правильний варіант відповіді з метою запобігання випадкового вибору потрібного варіанта. Цей тип ТЗ доцільно використовувати для перевірки вміння розуміти детальну та загальну інформацію аудіотексту.

ТЗ множинного вибору декількох правильних відповідей у доповненні (*multi-select*). В цьому виді ТЗ тестованому пропонується вибрати декілька правильних варіантів із запропонованих, тоді як при множинному виборі пропонується одна правильна відповідь. Цей прийом використовується для перевірки вміння розуміти деталі або специфічну інформацію аудіотексту.

За допомогою ТЗ перехресного вибору: у зіставленні / встановленні відповідності (*matching*) можливі такі варіанти зіставлень: слово – синонім, слово – антонім, дефініція – термін, фраза – тлумачення, слово – переклад, слово – зображення, ціле – частина, об'єкт – дія, суб'єкт – типове висловлювання, відгадування предмета / явища за означенням, знаходження пар слів чи речень за якоюсь ознакою тощо. Такий прийом використовуємо для перевірки рівня сформованості вміння мовної антиципації, вміння глобального, детального та вибіркового розуміння аудіоповідомлення.

ТЗ перехресного вибору: у впорядкуванні полягає у створенні ТЗ, в яких необхідно встановити правильну послідовність букв у слові, слів у реченні (перевірка мовленнєвих граматичних навичок), речень у тексті відповідно до послідовності подій аудіотексту. Завдяки цьому прийому перевіряється вміння студентів розуміти аудіотекст детально, тобто членувати текст на логіко-сміслові частини і встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, а отже й утримувати в пам'яті хронологію подій. Серед недоліків використання цього прийому є те, що іноді досить складно укласти ТЗ, в якому послідовність подій буде єдиною можливою, адже бувають випадки, коли різні слухачі можуть по-різному сприйняти події тексту, а отже, і розташувати їх у дещо іншій послідовності.

ТЗ альтернативного вибору у визначенні правильності / неправильності твердження. Цей вид ТЗ є нескладним як для укладання, так і для підрахунку результатів. Недоліком цього виду ТЗ є те, що за наявності лише двох альтернатив відповіді ймовірність вгадування правильного варіанта складає 50%. Цей вид ТЗ використовується для перевірки рівня сформованості глобального і вибіркового розуміння аудіотексту.

ТЗ з вільно конструйованою відповіддю: а) у відповіді на питання; б) у заповненні пропусків (*banked gap filling*) / (*open gap filling*) / доповненні. Завдяки цьому виду ТЗ можна перевірити мовну компетентність (лексичні, граматичні, фонові знання, що засвоїли студенти під час вивчення певної теми, рецептивні лексичні й граматичні навички аудіювання), а також вміння вилучати інформацію глобального та детального характеру. Викладач може надати список всіх пропущених слів / словосполучень на екран безпосередньо при заповненні тексту (*banked gap filling*). В іншому випадку "банк" варіантів відсутній і

тестований має заповнювати пропуски відповідно до почутого та сформованих рецептивних лексичних і граматичних навичок аудіювання, мовної здогадки тощо (*open gap filling*).

Найбільш вагомими перевагами кооперативного навчання, яке є складовою інтерактивного навчання, – підвищення академічних результатів студентів, розвиток здатності критично мислити, нестереотипно сприймати людей, прагнення студентів до співпраці та конструктивної соціалізації, особистісне зростання та позитивне ставлення студентів до викладачів та навчального закладу. Нині кооперативне навчання є більш поширеним в американській системі середньої та вищої освіти. Розробкою ідеї кооперативного навчання займаються такі вчені, як доктор філософії та психології Стенфордського університету Еліот Аронсон, доктори Роджер та Девід Джонсони у Центрі Кооперативного навчання університету Мінесоти (США), доктор Спенсер Каган, голова Інституту ресурсів для вчителів США, доктори Йаель і Шломо Шарани в університеті Тель-Авіва в Ізраїлі та доктор Роберт Славін в Університеті Джонса Гопкінса у місті Балтимор, штат Меріленд (США).

Базуючись на вище вказаних роботах, були такі принципи кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, рівна участь у взаємодії та одночасність взаємодії. Організація позитивної взаємозалежності в групі досягається шляхом визначення спільної мети, спеціального розподілу завдання, призначенню ролей, надання додаткових балів кожному з учасників у випадку успішності всієї команди та призначення колективної винагороди. Індивідуальна відповідальність виникає тоді, коли викладач перевіряє не тільки кінцевий результат діяльності всієї групи, а й роботу кожного студента окремо. Рівна участь у взаємодії передбачає, що під час виконання завдання кожний студент отримує однакову з іншими учасниками можливість виконання завдання. Одночасність взаємодії залежить від кількості студентів, залучених до співпраці у межах однієї групи [2].

Наразі найбільш відомими методами кооперативного навчання є Метод Спенсера Кагана, Метод Д. Джонсона і Р. Джонсона “Навчаємось разом”, Метод навчання в команді Р. Славіна, Метод Е. Аронсона “Пилка”, його модифікація “Пилка – 2” Р. Славіна та Метод організації дослідної групової роботи студентів Шломо Шарана та Йаель Шарана. Оскільки метод Спенсера Кагана включає елементи інших методів і є найбільш наближеним до реального життя, він є найприйнятнішим для вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Метод С. Кагана представляє собою низку структур, відомих як Структури Кагана. Структура являє собою певну послідовність дій студентів, за допомогою якої організовується взаємодія особистостей на занятті. Ці структури є надзвичайно ефективними, оскільки викладач може використовувати структуру багаторазово, змінюючи лише її змістове наповнення. Крім того, структури можуть використовуватись у будь-якому навчальному

процесі, в межах традиційного заняття, на різних етапах та з різним навчальним матеріалом [5].

Зупинимось на найбільш поширених структурах, зберігаючи їх оригінальні назви. Структура Round Robin (групове говоріння) передбачає, що студенти в парах чи групах, по черзі, маючи однакову кількість часу для обговорення (приблизно 30 секунд), дають відповіді на запитання вчителя або висловлюються на задану тематику, розв'язуючи проблему, запропоновану вчителем. Структура включає такі етапи: 1) викладач визначає тему або проблемне питання, що передбачає широкий перелік можливих відповідей; 2) члени команди дають усні відповіді.

Ця структура має низку різновидів. У структурі All Write Round Robin кожний студент записує відповіді члена своєї команди на аркуші паперу. Структура All Write Consensus передбачає досягнення консенсусу в обговоренні. Згідно структури Think-Write-Round Robin студенти мають час на обдумування своєї відповіді та записують її на аркуші паперу перед тим, як почати Round Robin. У структурі Single Round Robin команда має лише один раунд для обговорення, тому кожний член команди отримує одну можливість висловлення своєї думки. У структурі Continuous Round Robin кожний студент має декілька можливостей висловитися, додаючи наступну слушну думку.

Вибір різновиду структури залежить від декількох факторів: рівня підготовки, взаємостосунків усередині групи, наявність беззаперечних лідерів, навчального матеріалу тощо. Так, зокрема структура Think-Write-Round Robin може бути ефективно використана в групах з більш низьким рівнем знань. Використання структури Round Robin та Continuous Round Robin є доцільними в групах середнього та високого рівня. Структура All Write Consensus є придатною для дружнього колективу з ustalеними лідерами. Однак остаточний вибір, безсумнівно, робить сам викладач, який достеменно знає особливості своєї групи.

Згідно структури Round Table студенти виконують завдання в парі письмово, по черзі записуючи відповіді на аркуші паперу. Структура Simultaneous Round Table розширює можливості структури Round Table. На відміну від структури Round Table, у якій студенти працюють парами, структура Simultaneous Round Table передбачає групову роботу. Найкращою групою є група із чотирьох осіб. Усі члени команди пишуть відповіді на поставлене питання на окремих аркушах та за сигналом викладача передають свої відповіді іншим членам команди за годинниковою стрілкою, щоб кожний член команди міг додати свою думку до попередньої відповіді. Ця структура складається з таких етапів:

- викладач визначає тему або питання та надає час на обдумування;
- усі чотири студенти одночасно виконують завдання викладача;
- викладач дає сигнал про завершення роботи або студент піднімає руку вгору, демонструючи свою готовність;
- студенти передають свої роботи іншим членам команди за годинниковою стрілкою;

- студенти редагують роботи, виконані членами команди;
- робота може бути продовжена за сигналом викладача, починаючи з третього етапу.

Головною умовою роботи є неможливість повторення варіанту попередньої відповіді. Цей вид роботи може бути ефективно використаний для узагальнення вивченого матеріалу, особливо при підготовці до іспитів. Більш того, використання цієї структури розвиває не лише уміння відтворювати знання, а й уміння піддавати сумніву висловлену думку та досліджувати, що, в решті решт, впливає позитивно на остаточний результат навчання.

Заслугує на особливу увагу структура *Numbered Heads Together*, яка включає наступні кроки: 1) студенти об'єднуються в команди з чотирьох осіб, де кожний учасник має свій порядковий номер; 2) викладач ставить запитання студентам; 3) студенти індивідуально виконують завдання; 4) студенти шляхом обговорення пересвідчуються, що всі члени команди знають правильні відповіді; 5) викладач називає порядковий номер, студенти з таким порядковим номером піднімають руки і викладач обирає одного з них для відповіді.

Цей вид роботи розвиває такі соціальні навички як активне слухання та колективну відповідальність [6].

Висновки. Наведені структури можуть ефективно використовуватися на занятті іноземної мови для формування навичок і вмінь іншомовного говоріння. Безумовними перевагами даних структур є позитивна взаємодія учасників. Викладачу необхідно підтримувати спроби студентів ризикувати, знаходити свої власні варіанти, не боятись робити помилки. За сприятливого психологічного клімату в студента відбувається усвідомлення себе та своїх особистісних якостей як цінності, що є важливою умовою формування почуття власної гідності, самоповаги та прагнення до самовдосконалення. Кооперативне навчання захоплює студентів, сприяючи більш інтенсивній роботі, ніж та, до якої вони звикли під час традиційного заняття. Студенти стають більш активними, докладають більше зусиль, а отже, навчання стає більш цілеспрямованим та ефективним. Крім того, методи кооперативного навчання іноземної мови можуть бути гармонійно поєднані з традиційними методами навчання та успішно використані викладачами вищих навчальних закладів для підвищення ефективності навчання іноземної мови. Таким чином, застосування моделі кооперативного навчання Спенсера Кагана дозволяє не тільки удосконалити навички та вміння іншомовної комунікації, а й досягти значних позитивних перетворень у когнітивній, емоційній, мотиваційно-ціннісній та діяльнісній сферах особистості.

Отже, використання технологій інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах є ефективним засобом вдосконалення процесу навчання, формування та розвитку комунікативної компетентності студентів та цілісного розвитку їх особистості. Крім того, використання цих технологій спонукає викладача до самовдосконалення, професійного

та особистісного росту. Таким чином, використання технологій інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах є необхідною умовою оптимального розвитку і тих, хто навчається, і тих, хто навчає.

Література

- 1.Крапчатова Я. А. Само- і взаємоконтроль рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів з використанням комп'ютерного тестування / Я. А. Крапчатова // Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2015. – С. 159–187.
- 2.Квасова О. Г. Основи тестування іношомовних навичок і вмій : [навчальний посібник] / Ольга Генадіївна Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
- 3.Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004.
- 4.Hot Potatoes Home Page : [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://hotpot.uvic.ca/index.php>.
- 5.Kagan S. Kagan cooperative learning / Kagan S., Kagan M. – San Clemente, CA : Kagan Publishing, 200 – 479 p.
- 6.Kagan S. Kagan Structures for English Language Learners / Spencer Kagan, Julie High // ESL Magazine. – 2002. – July/August. – P. 10–12.

References

1. Krapchatova Y. A. Samo- i vzaiemokontrol rivnia sformovanosti anhlomovnoi kompetentnosti v audiuvanni u maibutnix filolohiv z vykorystanniam komp'uternoho testuvannia / Ia. A. Krapchatova // Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vshchyykh navchalnykh zakladakh: Kolektyvna monohrafiia / S. Iu. Nikolaieva, H. E. Boretska, N. V. Maiier ta inshi; [za red. S. Iu. Nikolaievoj]. – K. : Lenvit, 2015. – S. 159–187.
2. Kvasova O. H. Osnovy testuvannia inshomovnykh navychok i vmin : [navchalny posibnyk] / Olha Henadiivna Kvasova. – K. : Lenvit, 2009. – 119 s.
3. Pometun O.I., Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interactyvni tehnologii navchannia: naukovo-metodychnyi posibnyk / O.I Pometun, L. V. Pyrozhenko // K. : A.S.K., 2004.
4. Hot Potatoes Home Page : <http://hotpot.uvic.ca/index.php>
5. Kagan S. Kagan cooperative learning / Kagan S., Kagan M. – San Clemente, CA : Kagan Publishing, 200 – 479 p.
6. Kagan S. Kagan Structures for English Language Learners / Spencer Kagan, Julie High // ESL Magazine. – 2002. – July/August. – P. 10–12.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовані інтерактивні технології для навчання говоріння та комп'ютерні технології для навчання аудіювання, які застосовуються з метою вдосконалення іношомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Представлено тестові завдання для перевірки рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні на кожному з етапів роботи з аудіотекстом та найбільш поширений метод кооперативного навчання, а саме структури Казана, що можуть бути ефективно використані для розвитку умій говоріння на занятті з іноземної мови.

Запропоновані комп'ютерні тестові завдання для покращення навичок та вмій аудіювання студентів. Різні комп'ютерні тестові завдання

використовуються для перевірки, удосконалення та оцінювання лексичних та граматичних навичок, мовної та семантичної антиципації, розуміння основного змісту, деталей та конкретної інформації тексту. Надаються етапи роботи з аудіотекстом (дотекстовий, текстовий та післятекстовий). Подано аналіз програмного забезпечення "Hot Potatoes". Описані та розроблені типи комп'ютерних тестових завдань: множинний вибір, вибір з декількох варіантів із запропонованих, альтернативний вибір, заповнення пропусків, поєднання відповідностей, кросворд та послідовне розташування слів у реченні чи речень у тексті. На певному етапі використовується комп'ютерне тестове завдання для перевірки та оцінки навички або вміння. Описані і розроблені найпоширеніші структури Кагана, які можуть бути ефективно використані для розвитку вмінь говоріння на занятті з іноземної мови. Структури Кагана дають студентам можливість на практиці спілкуватися з іншими людьми, які мають на меті удосконалити свої навички та вміння говоріння. Крім того, структури Кагана виробляють належні вміння співпраці, які включають такі навички: як активно слухати, як пояснити своє бачення чітко та лаконічно, як ефективно пропонувати іншим роз'яснення, як переконувати інших та як вирішувати конфлікти. Таким чином, спілкування студентів з однолітками стає основою для більш складного мислення та розуміння. Беручи участь у спільних проектах, що використовують структури Кагана, студенти розвивають свої стратегії міркування, що було б неможливо зробити під час навчання в альтернативному або індивідуалістичному середовищі.

Ключові слова: аудіювання, говоріння, іншомовна комунікативна компетентність, інтерактивні методи, тестові завдання, структури Кагана.

УДК 371.13

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-213-222

The ability to learn: essence, content and structure in foreign language teaching of higher non-language educational institutions students

Вміння вчитись: сутність, зміст і структура в навчанні іноземної мови студентів немовних закладів вищої освіти

Natalia Likhoshved,

senior lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-5773-2216>

sunnylightnl@gmail.com

Наталія Лихошвед,

старший викладач

Tetiana Les',

senior lecturer

<https://orcid.org/0000-0003-3190-454X>

tetyana.les@gmail.com

Тетяна Лесь,

старший викладач

Zhytomyr National University for

Agronomy and Ecology

✉ 7 Staryi Bulvar str.,

Zhytomyr, 10002

Житомирський національний

агроекологічний університет

✉ Старий бульвар, 7, Житомир,

10002

Original manuscript received September 14, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

The formation of students' of non-language higher educational institutions ability to learn is demanded by the English for Special Purposes Curriculum. According to this demand students are supposed to be taught how to: search for information; speak and write in the academic setting; organise their activities; foster self-awareness and self-evaluation. A prerequisite for this ability is the activation of their learning process by means of: creating a positive image of professional activities in future; raising students' awareness of the essence of professional education and, on this basis, the interest for professional knowledge, skills and habits; developing motivation of learning and of participating in would-be professional activities; urging students to evaluate their actions, deeds, modes of behavior correctly; educating their habits for self-analysis, self-control and the need for self-development; creating problem situations in the process of learning that require independent creative and active behavior, and engaging students in their solving; using dialogical methods of teaching that foster students' independence, creativity and activeness; prioritising collecting forms of work and interaction of students; organising learning in the form of contests, stimulating students' initiative and creativity; problem character of teaching the material; applying professional knowledge, habits and skills in practice; differentiation of the material according to intellectual and physical potential of students; teacher's ability to feel students' psychic state etc.

The prerequisite for developing students' ability to learn is teaching them language learning strategies defined as: an organised, aimed and guided line of behavior chosen by a person for accomplishing a task that he / she sets for himself / herself or which he / she comes across. The comparison of Curriculum demands and of definitions of strategy groups allowed interpreting the content of non-language higher

educational institution students' ability to learn as the ability to use cognitive, compensatory learning, metacognitive, affective, social and achievement strategies.

Keywords: *ability to learning, activeness, strategy of language learning.*

Вступ. Ефективність вищої професійної освіти значною мірою залежить від уміння студентів учитись, що складає основу їх готовності до неперервної освіти впродовж життя. Як вважає І. Зязюн (2001, с. 15), у співвідношенні з особистістю це означає, що людина вчиться постійно, без відносно довгих перерв або в освітніх установах, або засобами самоосвіти. В умовах вивчення іноземної мови (ІМ) в немовних закладах вищої освіти (НЗВО) здатність до неперервної самоосвіти передбачає, з одного боку, активність студентів, а з іншого – їх уміння вчитись.

Активність особистості тлумачиться в психології як ініціативний вплив на навколишнє середовище, інших людей і себе (Дьяченко, 2007, с. 16; Асмолов, 1990). А, отже, активність студентів у процесі вищої освіти означає й відповідальність за її результати. В основі активності лежить умотивованість до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Такі студенти: усвідомлюють цілі навчання; планують і організують свою діяльність; уміють її контролювати; виявляють інтерес до професійних знань; ставлять запитання та вміють на них відповідати (Ягупов, 2002).

Реалізація вказаних вище проявів активності передбачає володіння певними стратегіями навчальної діяльності, які складають уміння вчитись. Активність і вміння вчитись можна порівняти зі здатністю рухатись правильно і раціонально. За В. Ягуповим, досягнення активності студентів у навчанні можливе за рахунок: створення позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність; формування розуміння смислу професійної освіти й, відповідно, на цій основі інтересу до професійних знань, навичок і вмінь; вироблення мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності; спонукання до правильної оцінки власних дій, вчинків, виховання в них звичок самоаналізу, самоконтролю та потреби самовдосконалення; створення під час навчання проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, залучення учнів до їх розв'язання; використання діалогічних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість і активність студентів; стимулювання колективних форм роботи, взаємодії студентів; організації навчання в умовах змагання, стимулювання ініціативи і творчості; проблемності викладання навчального матеріалу; використання отриманих професійних знань, навичок і вмінь у практичній діяльності; диференціації навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей та здібностей студентів; уміння педагога відчувати психічний стан студентів тощо (Ягупов, 2002).

Усі вказані вище заходи сприяють активізації й іншомовної освіти в НЗВО. Проте сама лише активність студентів є недостатньою для забезпечення високих результатів самостійної роботи і, як наслідок, подальшої неперервної освіти впродовж життя. Остання вимагає сформованого вміння вчитися. Зміст і структура вміння вчитися студентів

НЗВО є недостатньо вивченою в сучасній вітчизняній методичі викладання ІМ, що складає *актуальність* цієї статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття “вміння вчитись” пов’язується в науковій літературі з навчальною компетентністю як її визначна характеристика (С. Ніколаєва, М. Соловей, Ю. Головач та ін.; Е. Азімов, А. Щукін; А. Хуторской; О. Овчарук; Т. Тернових; Т. Осенчугова; Т. Цунікова; Т. Троїцька; Н. Коряковцева; W. Guanglong; Г. Архіпова; В. Байденко; Л. Павлова). Навчальна компетентність, у свою чергу, реалізується в іншомовній освіті у стратегіях оволодіння ІМ, що досліджувались у роботах М. Min-hsun; А. Cohen, Z. Dörnyei; J. Rubin; A. Chamot, J. O’Malley; A. Chamot, S. Barnhardt, P. El-Dinary, J. Robbins.

Мета статті полягає у визначенні сутності, змісту і структури вміння вчитися в іншомовній освіті студентів НЗВО.

Методи та методики дослідження, що були використані у ході написання цієї статті, включали: аналіз наукової літератури та спостереження за організацією іншомовної освіти студентів НЗВО.

Результати та дискусії. Еміння вчитися є однією з основних вимог освіти студентів НЗВО (Програма з англійської мови для професійного спілкування, 2005, с. 10). У Програмі вказується на доцільність навчити студентів самостійно здійснювати: пошук інформації; академічне мовлення; академічне письмо; організацію та самоусвідомлення; оцінювання (Програма з англійської мови для професійного спілкування, 2005, с. 10).

Проаналізуємо, як вказані вище вимоги співвідносяться з сутністю поняття “вміння вчитись”, його змістом і структурою. У науковій літературі вміння вчитись тлумачиться як *“універсальне поняття, метауміння, бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики того, хто навчається, зі змістовою та процесуальною основою учіння”* [Овчарук, 2004]. Як вважає автор, наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня (в нашому випадку – студента), запобігає його перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Людина, яка звикла самостійно вчитись, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях; не зупиняється, якщо немає готових рішень; не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв’язання, бо вміння вчитись змінює стиль мислення та життя особистості (Овчарук, 2004).

Деякі автори включають поняття “вміння вчитись” до складу навчальної компетентності (Guanglong, 2003) чи навіть ототожнюють з нею (Павлова, 2004).

Термін “навчальна компетентність” тлумачиться W. Guanglong, як *уміння вчитись, навчальні і компенсаторні (адаптивні) вміння, вміння користуватись довідковою літературою і словником, що забезпечують адекватне засвоєння мови для цілей професійного* (в авторському контексті – *медичного*) спілкування (Guanglong, 2003). Н.С. Щерба (2007, с. 17-18) в результаті проведеного контент-аналізу визначає навчальну

компетентність як “здатність самостійно вчитись, яка дозволяє ефективно здійснювати або вдосконалювати навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність у будь-якій освітній галузі”.

Як вважає автор, навчальна компетентність містить 2 основних параметри: базовий (вміння, знання, прийоми, стратегії, навички та ін.); технологічний (керування такими елементами навчальної діяльності, як цілепостановка, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка / самоконтроль успішності самої діяльності, а також застосованих до неї прийомів, способів і т. д. (Щерба, 2007, с. 18).

Розглянемо стратегії, що входять до навчальної компетентності. Поняття “стратегія навчання” розуміється Т. Трухановою [Труханова, с. 11] як організована, цілеспрямована та регульована послідовність дій, здійснювана студентами (в авторському контексті – під час діяльності читання), для того, щоб зробити навчання легшим, швидшим та ефективнішим.

Зважаючи на те, що наша публікація присвячена іншомовній освіті студентів НЗВО, розглянемо поняття “стратегія у вивченні ІМ”. Це поняття тлумачиться в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти як “певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається” (Загальноєвропейські рекомендації, 2003, с. 10).

Розглянемо різновиди стратегій, що реалізують вміння вчитись і складають його структуру. За класифікацією Р. Оксфорд (1990, с. 37) стратегії у вивченні ІМ розподіляються на 2 основні групи: прямих і непрямих стратегій, які діляться далі на 6 підгруп (див. Рис. 1).

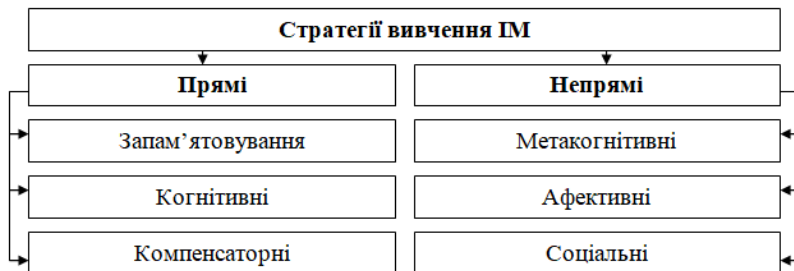


Рис. 1. Класифікація стратегій вивчення іноземних мов за Р. Оксфорд

Подекуди до цього переліку додаються ще 2 групи стратегій: соціально-афективні та стратегії досягнення (Щерба, 2011, с. 101). Розглянемо їх детальніше.

Прямі стратегії – це такі, що пов'язані з вивченням іноземної мови, вони задіюють використання розумових операцій (роз'яснення, перевірку / контроль, запам'ятовування, вгадування / індуктивні міркування, дедуктивні міркування та практику) (Oxford, 1990, с. 37). Непрямі стратегії

є додатковими, оскільки вони лише підтримують навчальний процес. Вони залежать від навчального стилі студента, його емоційних характеристик та моделей поведінки, але не стосуються вивчення мови (Оксфорд, 1990, с. 135).

1. Стратегії запам'ятовування – це способи функціонування та розвитку пам'яті, завдяки яким студент здатний швидше і продуктивніше запам'ятовувати нову інформацію та пригадувати раніше засвоєну. Щоб знайти власну ефективну стратегію запам'ятовування, студентам можна запропонувати випробувати такі варіанти:

- написати слово на одному боці картки, а переклад – на іншому. Такі картки складаються разом і зв'язуються, щоб використовувати для вивчення слів, коли є вільний час (наприклад, у транспорті);

- написати слова на картках, які прикріплюються на рівні очей у робочій зоні вдома;

- складати з новими словами речення та розповіді;
- використовувати такі електронні програми, як VocApp, Anki;
- прописувати нові слова по одному рядку, що дозволяє сформувати відповідні орфографічні навички;

- виконувати додаткові лексичні вправи;
- використовувати асоціації англійських слів зі словами рідної мови (наприклад, слово “foreign” може бути асоційоване за словом “французький”) (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011).

2. Когнітивні стратегії пов'язані з конкретними завданнями навчання і передбачають відбір і презентування навчального матеріалу згідно з цілями і завданнями навчання. Варіантами когнітивних стратегій, які можуть бути запропоновані студентам, є такі:

1) Щоб запам'ятати мовленнєвий зразок:

- можна скласти з ним фразу, якою можна користуватися у багатьох контекстах на заняттях;

- грати з одногрупниками на перервах в ігри, хто більше складе речень з мовленнєвим зразком;

- складати розповіді, в яких у кожному реченні має бути потрібний мовленнєвий зразок;

2) Щоб засвоїти граматичне правило:

- можна придумувати римовані фрази типу: “B Suppositional Mood користуймося should” (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011, с. 99).

3. Компенсаторні навчальні стратегії містять способи пошуку виходу з положення, коли студенти не володіють необхідними засобами (знаннями, вміннями) і шукає їм заміну. Їм можна запропонувати такі варіанти стратегій цього різновиду:

- читаючи англійський текст без словника і здогадуючись про значення незнайомих слів або граматичних конструкцій, перевіряти правильність мовної здогадки за контекстом, за морфологічною будовою слова (а коли з'явиться можливість, то і за словником);

- якщо мовна здогадка виявляється неправильною, то доцільно скористатись допомогою компетентного консультанта / словником (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011, с. 99).

4. Компенсаторні комунікативні стратегії (або стратегії досягнення) – це потенційно усвідомлені плани для вирішення того, що людина вважає проблемою в досягненні певної комунікативної мети. Прикладами стратегій цієї групи (стратегій досягнення) можуть слугувати такі:

1) щоб висловити свою думку, незважаючи на брак комунікативної компетентності:

- використання жестів, міміки, рухів, предметів, ілюстрацій, щоб продовжити комунікацію;

- використання синонімів, антонімів, визначень, описів замість невідомих слів;

2) Щоб зрозуміти думку співрозмовника:

- задавати всі типи запитань, зокрема, перепитування;

- показувати предмети, ілюстрації, щоб зрозуміти, що має на увазі співрозмовник;

- використовувати жести, міміку, рухи (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011).

5. Метакогнітивні стратегії ґрунтуються на обдумуванні процесу навчання з метою підвищення його ефективності. Вони використовуються, щоб планувати, контролювати та оцінювати виконання завдань. Їх прикладами є такі:

- складання планів роботи на кожен день, ураховуючи час для відпочинку;

- починати роботу над планом з найпростішого / найулюбленішого заняття (у випадку втоми) чи з найскладнішого (у випадку гарного стану здоров'я);

- ділити великий обсяг роботи на рівну кількість годин / днів / тижнів (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011, с. 99).

6. Афективні стратегії сприяють контролю емоцій: знижують тривожність, слугують засобом самозаохочення та самовинагороди. У цьому випадку студентам можна запропонувати такі варіанти стратегій:

1) щоб знизити тривожність при виконанні складного завдання:

- можна обговорити деталі його виконання з людиною, яка вже виконувала подібну роботу, або уточнити всі деталі (наприклад, у педагога, на сайті університету, в довіднику тощо);

- обдумати, що приємне відбудеться, якщо робота буде виконана якісно і вчасно / що може трапитись у протилежному випадку;

- визначити заходи самозаохочення, якщо робота буде виконана вчасно та якісно;

2) щоб підвищити працездатність:

- покласти біля робочого місця предмети, що символізують відпочинок (книгу, диск з цікавим фільмом тощо) (якщо воля студента

достатньо сильна і ці предмети не матимуть протилежного ефекту) (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011, с. 99).

7. Соціально-афективні стратегії – це способи ефективної взаємодії суб'єктів навчання з іншими для досягнення загальної мети та контроль емоційних станів під час навчання. Стратегіями, що належать до цієї групи і можуть бути використані студентами, є наступні:

- перед важливою розмовою іноземною мовою можна попрактикуватися з зацікавленою людиною чи перед дзеркалом;
- написати план майбутньої розмови, що знизить хвилювання;
- налаштуватися на позитивну думку про те, скільки людей змогли вирішити свої питання іноземною мовою. знаходячись на тому ж рівні володіння нею, що і студент (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011, с. 99).

8. Соціальні стратегії передбачають усі форми співробітництва: уміння і бажання задавати питання, одержувати інформацію, співпрацювати з носіями мови, набувати культурну освіченість. Серед варіантів стратегій цієї групи студентам можна запропонувати:

1) щоб знайти потрібну інформацію:

- визначити ключові слова і за ними шукати в Інтернеті;
- встановити обмеження щодо того, які електронні ресурси є неприйнятними (як-от: Вікіпедія чи студентські реферати для написання дипломної роботи);
- укладати перелік корисних сайтів (складати список літератури), поки робота над завданням триває, а не після її закінчення;
- використовувати фонди електронних бібліотек (Oxford, 1990; Щерба, 2007; 2011, с. 99).

Висновки. Порівнюючи визначення стратегій із вимогами Програми (2005, с. 10), вказаними вище, можна помітити, що основний зміст уміння вчитись у ході іншомовної освіти студентів НЗВО складає володіння ними когнітивними, компенсаторними, метакогнітивними, афективними та соціальними стратегіями (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміст уміння вчитись студентів НЗВО

Різновиди стратегій	Вимоги Програми (2005. с. 10)
1. Стратегії запам'ятовування.	(є допоміжними)
2. Когнітивні стратегії.	Академічне письмо.
3. Компенсаторні навчальні стратегії.	Академічне письмо.
4. Компенсаторні комунікативні стратегії.	Академічне мовлення.
5. Метакогнітивні стратегії.	Організація та самоусвідомлення, оцінювання.
6. Соціально-афективні стратегії.	(є допоміжними)
7. Афективні стратегії.	Академічне мовлення.
8. Соціальні стратегії.	Пошук інформації.

Умовою застосування вмінь вчитись є активізація навчальної діяльності студентів. Водночас, як нам видається, стратегії запам'ятовування та соціально-афективні стратегії не слід відкидати і, хоча використання їх не вимагається Програмою, вони є корисними.

Зважаючи на все сказане, залишається додати, що **перспективою подальшого дослідження** в обраному напрямі є визначення методів і форм розвитку вміння вчитися студентів НЗВО.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – К. : Вид. центр НТУ "ХПІ", 2001. – Ч. 1. – С. 15–23.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [наук. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
6. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка) [Электронный ресурс] : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" / Л. П. Павлова. – Ставрополь. – 2004. – Режим доступа: http://209.85.135.104/search?q=cache:VeDhXDPec7kJ:orel3.rsl.ru/dissert/pavlova_l_p/EBD_503A_PavlovaLP.pdf+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.С.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
8. Труханова Т.І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Т. І. Труханова. – К. – 2001. – 16 с.
9. Щерба Н.С. Каталог навчально-комунікативних стратегій і прийомів у підготовці майбутнього вчителя іноземних мов / Н.С. Щерба // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка, Випуск 55. – 2011. – С. 98-102.
10. Щерба Н.С. Підготовка вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції як засобу адаптації у глобалізованому суспільстві // Нові технології навчання. Збірник наукових праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг / Н.С. Щерба // Спец. випуск № 48: Частина 2. – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету "Україна", Київ, 2007. – С. 17-19.
11. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
12. Guanglong W. Learning-oriented competence and learning-based society (Abstract) / W. Guanglong // Educational Research.– 2003. – Vol. 24, № 5. – P. 77–81.
13. Oxford R. L. Language learning strategies : What every teacher should know / R. L. Oxford.. – Boston : Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.

References

1. Asmolov, A.G., (1990). Psikhologiiia lichnosti: uchebnik [Psychology of the personality]. Moscow : Izdatielstvo MGU [in Russian].
2. Dyachenko, M.I. (2007). Psikhologicheskiiy slovar'-spravochnik [Psychological dictionary]. Minsk : Harvest [in Russian].
3. Zahalnoyevropeyskiy rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). [Common European Framework of Reference]. Kyiv : Lenvit, [in Ukrainian].
4. Ziaziun, I.A., (2001). Neperervna osvita yak osnova sotsialnogo postupu [Continuous education as the basis of social development], Neperervna profesiyna osvita: teoriia i praktyka – Continuous professional education: theory and practice, 1, 15-23 [in Ukrainian].
5. Kompetentnisnyi pidhid u suchasni osviti: svitoviy dosvid ta ukraïnski perspektivy (2004). [Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects for future]. Kyiv : "K.I.C." [in Ukrainian].
6. Pavlova, L.P. (2004). Issledovanie vliianiia igrovoi deyatelnosti na formirovanie mezhkulturnoi kompetentnosti studentov vuza (na materiale inostrannogo yazyka) : avtoref. diss. na soiskaniie uchenoi stepeni kand. ped. nauk. [The research of the influence that game activities produce on the formation of intercultural competence of higher educational institution students]. Stavropol : Stavropolskiiy ugosudarstvienniy universitet [in Russian].
7. Programa z angliiskoi movi dlia profesiinogo spilkuvaniia (2005). Kolektyv avtoriv: G.Ye. Bakayeva, O.A. Borysenko, I.I. Zuienok, V.O. Ivanischeva, L.Y. Klymenko, T.I. Kozymyrska, S.I. Kostyrytska, T.I. Skrypnyk, N.Yu. Todorova, A.O. Khodtseva [English for Special Purposes Curriculum]. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].
8. Trukhanova, T.I. (2001). Indyvidualizatsiia navchannia profesiino oriyentovanogo chytannia angliyskoyu movoyu studentiv tekhnikumiv ta koledzhiv ekonomichnogo profiliiu : avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk [Individualised teaching of professionally-oriented reading in English to economy technical school and college students]. Kyiv : Kyivskiy natsionalnyi lingvistychnyi universytet [in Ukrainian].
9. Scherba, N.S. (2011). Katalog navchalno-komunikatyvnykh strategiy i pryomiv u pidgotovtsi maybutniogo vchytelia inozemnykh mov [Catalogue of learning and communicative strategies and techniques in would-be teachers of English preparation], Visnyk Zhytomytskogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka, 55, 98-102 [in Ukrainian].
10. Scherba, N.S. (2007). Pidgotovka vchytelia do formuvannia v uchniv inshomovnoi strategichnoi kompetentsii yak zasobu adaptatsii u globalizovanomu cuspilstvi [Teacher's preparation to the formation of pupils' strategic competence in English as a means of adaptation in globalised society], Novi tekhnologii navchannia, 48(2), 17-19 [in Ukrainian].
11. Yagupov, V.V. (2002). Pedagogika: navchalnyi posibnil [Pedagogics: manual]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
12. Guanglong W. Learning-oriented competence and learning-based society (Abstract) / W. Guanglong // Educational Research.– 2003. – Vol. 24, № 5. – P. 77–81.
13. Oxford R. L. Language learning strategies : What every teacher should know / R. L. Oxford.. – Boston : Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.

АНОТАЦІЯ

Формування в студентів немовних закладів вищої освіти вміння вчитись вимагається Програмою з англійської мови для професійного спілкування. Відповідно до неї студентів доцільно навчити самостійно здійснювати: пошук

інформації, академічне мовлення, академічне письмо, організацію та самоусвідомлення, а також оцінювання. Передумовою розвитку цього вміння є активізація їх навчальної діяльності за рахунок: створення позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність; формування розуміння смислу професійної освіти й, відповідно, на цій основі інтересу до професійних знань, навичок і вмінь; вироблення мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності; спонукання до правильної оцінки власних дій, вчинків, виховання в студентів звичок самоаналізу й самоконтролю та потреби самовдосконалення; створення під час навчання проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, залучення до їх розв'язання; використання діалогічних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість і активність студентів; стимулювання колективних форм роботи, взаємодії; організації навчання в умовах змагання, стимулювання ініціативи і творчості; проблемності викладання навчального матеріалу; використання отриманих професійних знань, навичок і вмінь у практичній діяльності; диференціації навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей і здібностей студентів; уміння педагога відчувати їх психічний стан тощо.

Передумовою розвитку в студентів уміння вчитись є навчання стратегії вивчення іноземної мови, що визначаються як: певним чином організовані, цілеспрямовані та керовані лінії поведінки, обрані індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається. Порівняння вимог Програми та визначень груп стратегій дозволило тлумачити зміст вміння вчитись студентів немовних закладів вищої освіти як володіння когнітивними, компенсаторними навчальними, метакогнітивними, афективними, соціальними стратегіями та стратегіями досягнення.

Ключові слова: вміння вчитись, активність, стратегія вивчення іноземної мови.

УДК 378.14

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-223-233

Comparative and pedagogical analysis of the professional training of bachelor of humanitarian sciences in American AND Ukrainian universities

Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США та України

Khrystyna Martsikhiv,
postgraduate student

<https://orcid.org/0000-0003-4637-6604>

khrystyna.r.martsikhiv@lpnu.ua

Lviv Polytechnic National University

✉ 55 Stephan Bandera Street,
Lviv

Христина Марціхів,
аспірант

*Національний університет
“Львівська політехніка”*

✉ вул. Степана Бандери 55,
м.Львів

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 22, 2018

ABSTRACT

The article presents a comparative analysis of journalists' professional training at US and Ukrainian universities. The structure and the main components of a comprehensive model of professional training of future media professionals are substantiated theoretically. Features of journalists' training in both countries are considered. The normative and legal framework for journalists training in the USA and Ukraine are described. Admission requirements for obtaining a Bachelor's degree in journalism are set out. The content component of curricula for journalists in higher education institutions of Ukraine and the USA is analyzed. The principles of professional training of future media professionals are determined. On the basis of scientific sources analysis, it is established what knowledge and skills will be acquired by students-journalists, having obtained a Bachelor's degree. The peculiarities of educational standards in the USA and Ukraine are considered. The peculiarity of the competent approach in journalist training in both countries is revealed. The basic competences of a future specialist in the field of journalism, who will work in a converged society, are established. The diversification of Bachelor's educational and professional programs at the universities of the USA is presented and it is proposed to implement these programs in the higher education system of Ukraine. Based on the results of the study, common and distinctive features were found in the professional training of journalists at US and Ukrainian universities.

Key words: *USA, Ukraine, university, competence, professional training, Bachelor, journalism*

Постановка проблеми. Глобалізація економіки, модернізація виробництва, розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, стрімкі та динамічні зміни на ринку праці пов'язані з інтеграцією України в загальноєвропейський та світовий простір і зумовлюють потребу у

висококваліфікованих фахівців у галузі журналістики. На сучасному етапі розвитку суспільства журналістика вважається однією з важливих галузей освіти. Основною місією журналіста є служіння суспільству через демонстрування етичних, моральних та суспільних цінностей; правдиве інформування новин; захист національних інтересів, традицій та культури тощо. Зазначимо, що зарубіжний досвід, зокрема США, є цікавим для вітчизняних закладів України, оскільки впродовж останніх років у США відбуваються значні зміни в системі освіти, які можуть бути використані в Україні. Саме тому порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки журналістів в Україні та США є актуальним в освітньому просторі.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Зазначимо, що особливості професійної підготовки журналістів в університетах України є предметом дослідження вітчизняних авторів: В. Здоровеги, І. Михайлина, В. Різуна. Розвиток творчого потенціалу, формування іншомовної комунікативної компетентності та професійного мислення майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки розглядаються в працях М. Дяченко, А. Лісневської, Л. Нагорнюк тощо. Проблематика професійної підготовки журналістів в університетах США присвятили свої роботи К. Безелгет, О. Гресько, К. Тайнер. Принципи та засади, на яких базується навчання студентів-журналістів у США досліджував Р. Беланов, методологію навчання в закладах вищої освіти України проаналізовано в працях М. Нечитайлюк, Л. Пуховської тощо. М. Братко, П. Саух, О. Стойка, Т. Олендр здійснили порівняльно-педагогічний аналіз системи вищої освіти в Україні та США.

Мета статті полягає в здійсненні порівняльного аналізу професійної підготовки журналістів в університетах США та України. Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**: дослідити особливості професійної підготовки журналістів у закладах вищої освіти України та США; здійснити аналіз нормативно-правових документів системи вищої освіти в обох країнах; з'ясувати структуру змісту освітньо-професійних програм із журналістики у вітчизняних закладах та США; виокремити спільні та відмінні риси в навчанні журналістів у США та Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснюючи порівняльний аналіз системи вищої освіти в Україні та США, можемо стверджувати, що професійна підготовка журналістів в університетах США базується на засадах соціальної справедливості, чесності та моральності; дотриманні законодавства, кодексу етики тощо (College of Professional Studies and Fine Arts). В Україні професійну підготовку майбутніх фахівців із журналістики здійснюють відповідно до Національної доктрини розвитку освіти та нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки (Концепція розвитку освіти України, 2015-2025).

Згідно зі статтею 5 Закону України "Про вищу освіту" № 2145-VIII від 05.09.2017 професійна підготовка журналістів здійснюється за відповідними рівнями вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) –

молодший бакалавр, перший рівень (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий або освітньо-творчий) та ступенями вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук, які відповідають кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій (НРК) (Закон про вищу освіту).

Зазначимо, що у 2011 р. американська організація Люміна (англ. – Lumina Foundation) запропонувала для системи вищої освіти США Характеристику рівнів кваліфікації (англ. – The Degree Qualification Profile). У цьому документі подаються дані щодо рівнів освіти: молодший спеціаліст (випускник дворічного коледжу), бакалавр (120-160 кредитів ECTS), магістр (30-50 кредитів ECTS), доктор філософії (60-80 кредитів ECTS); чіткий опис навичок та компетентностей, які майбутні журналісти отримують під час навчання, здобуваючи певний кваліфікаційний рівень; результати навчання студентів відповідно до п'яти взаємопов'язаних категорій: професійні знання (англ. – specialized knowledge); широке та всеохоплююче знання (англ. – broad and integrative knowledge); інтелектуальні вміння та навички (англ. – intellectual skills); прикладне та групове навчання (англ. – applied and collaborative learning); громадське та глобальне навчання (англ. – civic and global learning) (Lumina Degree Qualifications Profile, 2011: 15-17).

Оскільки США є класичним прикладом децентралізованої освітньої системи, можна стверджувати, що державний стандарт для професійної підготовки студентів-журналістів рівня “Бакалавр” відсутній. Кожен із штатів має свої власні нормативно-правові акти, які регулюють діяльність освітньої сфери; визначають термін та зміст освіти, умови зарахування до навчального закладу освіти та вимоги щодо здобуття освітнього рівня (United States Department of Education).

Натомість в Україні згідно з галузевим стандартом вищої освіти для спеціальності “Журналістика” фахівець із медіа повинен виконувати складні завдання, вирішувати проблеми в галузі соціальних комунікацій, що передбачає проведення інноваційних досліджень у професійній діяльності, а також володіти основними методами, засобами, технологіями, які використовуються в журналістиці. Основні обов'язки журналіста полягають: в оперативному редагуванні текстів відповідно до мовних норм; наповненні рубрики матеріалом згідно із встановленими нормами права й етики; здійсненні постійного моніторингу Інтернет-видань, друкованих ЗМІ і телебачення; проведенні перевірки достовірності отриманої інформації відповідно до законодавства про ЗМІ; просуванні медіа продукту в соціальних мережах; узгодженні роботи системних аналітиків, програмістів та інших фахівців тощо (Проект стандартів вищої освіти).

Аналізуючи систему вищої освіти США, можемо зробити висновок, що для здобуття освітнього рівня бакалавра із спеціальності “Журналістика” майбутньому студентові необхідно мати диплом, який засвідчує завершення середньої школи (англ. – High School Diploma). Окрім цього документа, основними критеріями відбору студентів на

навчання є: результати стандартизованих тестів для американських коледжів (ACT – American College Test) та Тест академічних здібностей (SAT – Scholastic Assessment Test); сертифікати, що підтверджують участь у позааудиторній роботі; наявність документа про середній бал із попереднього закладу (Grade Average Point); соціальне походження і забезпеченість; результати написання вступного есе;

наявність рекомендаційного листа від учителів середньої школи тощо (Postsecondary education in the USA, 2013:17-32).

У різних штатах вимоги для вступу до ЗВО США можуть значно відрізнятись. Так, наприклад, Університет Каліфорнії (англ. – University of California) встановив набір курсів, які майбутні студенти-журналісти повинні пройти, для того щоб бути допущеними до вступних випробувань університету. Ці курси розподілені за а-g категоріями: а – це 2-річний курс з історії; b – 4 річний курс з англійської мови; с – 3-річний курс з алгебри та геометрії; d – 2 річне лабораторне навчання; e – 2-річне вивчення другої іноземної мови; f – річне вивчення візуальних мистецтв; g – річне вивчення дисциплін за вибором. Середній бал за кожен курс повинен бути не менше ніж 3,4, в іншому випадку документи студента не будуть розглядатися (University of California).

Для зарахування в університет у штаті Флорида на програму бакалавра коледж вимагає, щоб абітурієнти пройшли в середній школі 16 кредитів з таких дисциплін: 4 кредити з англійської (курси, які включають ґрунтовне вивчення граматики, правила написання твору, літератури тощо); 2 кредити із соціальних наук (історія штату, географія); 3 кредити з математики (алгебра першого та другого рівнів, геометрія); 2 кредити із природничих наук (біологія, хімія, фізика); елективні дисципліни (психологія, соціологія, іноземні мови). Середній бал цих дисциплін за шкалою 4 повинен бути не менше 2, що є необхідним для освітніх програми із журналістики. При складанні іспиту ACT чи SAT не потрібно виконувати секцію, яка пов'язана з письмом, беруться до уваги лише результати завдань з читання та математики (University of Florida).

Натомість, в Україні прийом на навчання за спеціальностями проводиться відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року №266. Зарахування абітурієнтів за спеціальністю “Журналістика” здійснюється відповідно до результатів Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Окрім результатів тесту, кожен заклад вищої освіти самостійно формує конкурсні завдання для абітурієнтів. Іноземці та особи, яким надано статус біженця, і які перебувають в Україні на законних підставах, мають право на здобуття вищої освіти нарівні з громадянами (Умови прийому на навчання до закладів вищої освіти України, 2015)

Досліджуючи систему вищої освіти США, можемо зробити висновок, що для здобуття освітнього рівня “Бакалавр” за освітньо-професійною програмою “Журналістика” триває чотири роки. Упродовж навчання студентам необхідно засвоїти освітню програму, яка налічує приблизно від

15 до 20 предметів, з них 60% – вивчення обов'язкових дисциплін, 20% – вибіркові дисципліни; решта часу розподіляється між факультативними курсами. Перший та другий рік навчання базується на вивченні дисциплін з номером 100-200: історія журналістики; фундаментальні проблеми журналістики; принципи журналістики; закони журналістики тощо. Зазначимо, що вивчення деяких дисциплін є вимогою для дисциплін, які вивчають упродовж третього та четвертого років навчання. Курси вищого рівня навчання передбачають вивчення дисциплін з номером 300-400 і спрямовані на вдосконалення професійної діяльності майбутнього фахівця в галузі журналістики (University of Texas, 2014).

У закладах вищої освіти України студенти, які навчаються за освітньо-професійною програмою “Журналістика”, для отримання кваліфікаційного рівня “Бакалавр” повинні пройти виробничу практику або практику за темою кваліфікаційної роботи, а також навчальну практику; скласти кваліфікаційний екзамен та захистити бакалаврську кваліфікаційну роботу (Проект стандартів вищої освіти в Україні, 2016).

Наприклад, в освітньо-професійній бакалаврській програмі із журналістики в Національному університеті “Львівська політехніка” дисципліни розподілені на обов'язкові та вибіркові. Загальний обсяг освітньо-професійної програми – 240 кредитів ЄКТС, із них дисципліни соціально-гуманітарного блоку – 18 кредитів, дисципліни фундаментального, природничо-наукового та загальноекономічного блоку – 27,5 кредитів, дисципліни професійної та практичної підготовки – 120,5 кредитів (Каталог освітніх послуг, 2016).

Вивчаючи стан освітніх стандартів у США, можемо зазначити, що в 1991 році Конгрес заснував тимчасовий державний орган – Національну раду зі стандартів освіти та тестування (англ. – National Council on Education Standards and Testing), маючи на меті домогтися високих досягнень, а не лише мінімальної компетенції; полегшити оцінювання результатів навчання студентів згідно з освітньо-професійними програмами; чітко встановлення кредитної системи (Бургін, 1997: 160-165).

Відповідно до закону України “Про вищу освіту” для опису кваліфікаційних рівнів у Національній рамці кваліфікацій використовують такі види базових компетентностей: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Цей набір компетентностей є проміжним між п'ятьма базовими компетентностями для Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (знання та розуміння; застосування знань та розуміння; формування суджень; комунікація; здатність до подальшого навчання, розвитку) та трьох – для Європейської рамки кваліфікацій навчання упродовж життя (знання; уміння; автономність і відповідальність) (Захарченко, 2014:48).

У системі вищої освіти США існують різні типи освітньо-професійних програм у межах освітнього рівня “бакалавр” за спеціальністю “Журналістика”: програми основної спеціалізації (англ. – major program), програма основної спеціалізації комбінованого типу (англ.

– combined major program), подвійної спеціалізації (англ. – double major program), основної/додаткової спеціалізації (англ. – major/minor program), з відзнакою (англ. – honors program).

Наприклад, програма основної спеціалізації в Коледжі комунікації (англ. – College of Communication) при Бостонському університеті (англ. – Boston University) поділяється на чотири рівні: перший рівень (4 кредити) – це вивчення дисципліни “Людина-оповідач” (англ. – Human-storyteller) та проходження практики, яка є основою для майбутньої роботи у сфері комунікації. Другий рівень (24 кредити) охоплює чотири важливі аспекти журналістики: письмо (англ. – writing), репортаж (англ. – reporting), оцінка історії (англ. – historical assessment), оптична різкість (англ. – visual acuity). Третій рівень (від 4-8 кредитів) – це професійний рівень діяльності майбутнього фахівця із журналістики, який включає вивчення дисциплін за спеціалізацією, виконання проекту або проходження практики в редакції новин. Четвертий рівень (16 кредитів) включає аспекти написання документального нарису, візуальної журналістики; інформаційні та дослідницькі методи журналістики (College of Communication, Boston University).

Медільська школа журналістики, медіа, інтегрованих маркетингових комунікацій при Північно-західному університеті (англ. – Medill school of Journalism, Media, Integrated Marketing Communications) пропонує програму подвійної спеціалізації, згідно з якою студенти можуть навчатися одночасно за спеціалізаціями журналістика та політичні науки; журналістика та міжнародні відносини; журналістика та соціальні науки; журналістика та етнографія; журналістика та іноземні мови. Поєднання двох спеціалізацій допомагає студентам розширити їхній кругозір та краще зрозуміти світову систему правління (Medill school of Journalism, Media, Integrated Marketing Communications).

Програма основної/додаткової спеціалізації передбачає спеціалізацію у двох галузях, включаючи вивчення елективних дисциплін. Пререквізитами цієї програми є проходження курсу “ЗМІ та суспільство” (англ. – News Media and Society) або “Написання новин” (англ. – News writing) з результатами не менше ніж “задовільно”.

З основної спеціалізації студентам-журналістам необхідно пройти курси, які тривають 9 годин: “Вступ до візуальної журналістики” (англ. – Introduction to Visual Journalism), “Літературне видавництво” (англ. – Copy Editing), “Репортаж про державну діяльність” (англ. – Public Affairs Reporting), “Закон журналістики, етика” (англ. – Journalism Law, Ethics), а також практику та семінари. Зазначимо, що студенти мають можливість обрати на вибір один з вищеперелічених курсів. З додаткової спеціалізації студенти повинні пройти такі ж курси, як із основної, окрім семінару та курсу “Репортаж про державну діяльність”. Тривалість цих курсів – 6 годин (Richmond School of Arts & Sciences).

Вступ на програму з відзнакою потребує високих академічних результатів навчання: середній із спеціалізації “Журналістики” повинен бути не менше ніж 3,5 та з інших предметів накопичувальний середній

бал (англ. – Cumulative Grade Point Average) – 3,33. Також головною умовою цієї програми є виконання проектною роботи (англ. – capstone project) та проходження курсу “Ерудиція у комунікації та ЗМІ” (англ. – Reading in Communication & Mass Communication). Загальна кількість кредитів за проект та курс повинна бути не більше ніж 48 кредитів (University of Iowa, School of Journalism and Mass Communication).

Відзначимо, що в Україні такі освітньо-професійні програми відсутні. Зміст освітньо-професійних програм, навчальних планів та дисциплін в Україні розробляє заклад вищої освіти згідно з вимог Міністерства освіти і науки, а також враховуючи спеціальності та спеціалізації, затверджені постановами Кабінету Міністрів України (Захарченко, 2104).

Дослідження освітньо-професійної бакалаврської програми “Журналістика” ЛНУ імені Івана Франка дало змогу визначити, що студенти впродовж кожного року навчання вивчають такі базові дисципліни: перший рік навчання: соціальні комунікації та комунікаційні технології, теорія та історія української літератури, вступ до журналістики, українська мова у ЗМІ; другий рік навчання: основи наукових досліджень, теорія та історія української літератури, українська мова у ЗМІ, теорія і методика журналістської творчості, історія української журналістики; третій рік навчання: практична стилістика української мови, теорія і методика журналістської творчості, вибіркові дисципліни (вступ до інтернет-журналістики, медіа критика, соціальна психологія масової комунікації, соціологія масової комунікації); четвертий рік навчання: історія зарубіжної журналістики, історія світової літератури та публіцистики, вибіркові дисципліни (деонтологія журналістики, історія світової культури, психологія політичної реклами, менеджмент у видавничій справі, гумор і сатира у журналістиці, тенденції розвитку світу в сучасній публіцистиці, історія соціально-комунікаційних технологій, історія видавничої справи та редагування) (Львівський національний університет, журналістика). Упродовж навчання студенти-журналісти ЗВО України мають можливість: вивчати іноземні та слов'янські мови, що сприяє розвитку міжкультурної комунікації; відвідувати творчі зустрічі з працівниками ЗМІ, письменниками, громадськими діячами; брати участь у творчих гуртках, конкурсах; працювати над науково-дослідною роботою, використовуючи теоретичні знання та практичні навички тощо (Каталог освітніх послуг Львівської політехніки, 2016).

Аналіз освітньо-професійних програм ЗВО США, згідно з якими студенти здобувають освітній рівень “бакалавр гуманітарних наук”, свідчить, що їх компонентами є цикл соціально-гуманітарних дисциплін, цикл дисциплін професійного спрямування, навчальні дисципліни за вибором, а також практична підготовка. Соціально-гуманітарна підготовка сучасного фахівця в галузі журналістики є важливою з перспективи фахової діяльності, а тому студенти, які навчаються за цією спеціальністю, освоюють основи таких галузей знань, як література, політологія, економіка, історія, філософія тощо.

Цикл дисциплін професійного спрямування передбачає формування фахової компетентності за допомогою освоєння таких навчальних дисциплін: громадське спілкування, практика письма, практика висвітлення новин, стратегія та методика переконання, риторика та політична культура, міжкультурна комунікація тощо.

Результати порівняльного аналізу професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США та України представлені у порівняльній таблиці і потребують подальшого дослідження. (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна таблиця особливостей професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США та України

Рівень	Критерії	США	Україна
Організаційний	Тривалість навчання	3-4 роки	3-4 роки
	Типи освітніх програм	Бакалавр гуманітарних наук, бакалавр технічних наук	Бакалавр гуманітарних наук
	Вступні вимоги	Відкрите, конкурсне зарахування, можливі пререквізити	Відкрите, конкурсне зарахування (результати ЗНО), пререквізити відсутні
	Форми навчання	Денна, дистанційна, змішана	Денна, заочна, дистанційна
Змістовий	Навчальні плани	Наявність дисциплін соціально-гуманітарного циклу та професійного спрямування; спектр елективних дисциплін (за вибором студента або запропоновані ЗВО)	Наявність циклу дисциплін загальної та професійної підготовки; елективні дисципліни
	Практика	Можливість проходження практики у різних організаціях ЗМІ (новинні організації, видавництво)	Практична підготовка представлена навчальною та виробничою практикою або практикою за темою кваліфікаційної роботи
	Самостійна робота студентів	Науково-дослідна робота є ключовим компонентом навчального процесу. Темі охоплюють сучасні аспекти та проблеми медіа і є актуальними для журналістики. Студенти можуть здійснювати індивідуальні та групові проекти, застосовуючи практичні навички.	Упродовж навчання студенти виконують науково-дослідну роботу переважно в індивідуальній формі. Кваліфікаційна робота спрямована на теоретичне опрацювання та аналіз проблем медіа галузі.

Висновки. Отже, на основі порівняльного дослідження можемо стверджувати, що спільним для закладів США та України в підготовці журналістів є можливість обирати дисципліни для вивчення, але процедура вибору предметів за бажанням студента у вітчизняних університетах має не надто високий рівень і не набула значної популярності. Під час дослідження вищої освіти в США було визначено такі особливості: автономність вищих навчальних закладів, що зумовлює відсутність єдиних критеріїв для відбору студентів; індивідуальна система проекту рамок кваліфікацій; система самооцінювання та саморегуляції університетами якості освітнього процесу. У порівнянні з США система професійної підготовки медіа фахівців в Україні побудована на засадах компетентнісного підходу: роботодавці задоволені рівнем теоретичних знань студентів ЗВО, проте відзначають відсутність практичного досвіду. Також зазначимо значний вплив новітніх технологій, глобалізаційних та інтеграційних процесів, які зумовлюють реформування вищої освіти в Україні та переоцінку системи підготовки журналістських кадрів.

Література

1. Бургін М. С. Стандарти у системі освіти США: стан проблеми / М. С. Бургін, Г. В. Степенко. – К.: Проблеми освіти, 1997. – С. 160-165.
2. Закон про вищу освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Захарченко В.М. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. – Київ, 2014. – 120 с.
4. Каталог освітніх послуг Львівської політехніки.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edu.lp.edu.ua/napryamy/6030301-zhurnalistyka>
5. Концепція розвитку освіти України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
6. Львівський національний університет імені Івана Франка, журналістика, ОПП. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journ.lnu.edu.ua/academics/bachelor/opp-bakalavr>
7. Проекти стандартів вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
8. Умови прийому на навчання до вищої освіти.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/9990/
9. Boston University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bu.edu/academics/com/programs/journalism/bs/>
10. College of Professional Studies and Fine Arts. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://arweb.sdsu.edu/es/catalog/201213/parts/Journalism%20and%20Media%20Studies.pdf>.
11. Degree Qualification Profile. – Lumina Foundation. – 2011. – 52 p.
12. Medill school of Journalism, Media, Integrated Marketing Communications. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.medill.northwestern.edu/journalism/undergraduate-journalism/exclusive-opportunities/double-major-opportunities.html>
13. Packard Foundation. Postsecondary education in the United States. – Princeton-Brookings. – 2013. – №23(1). – 214 p.
14. Richmond School of Arts& Sciences. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://journalism.richmond.edu/major-minor/index.html>

15. United States Department of Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/>
16. University of California. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://admission.universityofcalifornia.edu/freshman/requirements/index.html>
17. University of Florida. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.floridacollege.edu/admissions/application-process/admissions-requirements/>
18. University of Iowa, School of Journalism and Mass Communication. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://clas.uiowa.edu/sjmc/undergraduate-programs/majors/journalism-honors-program>
19. University of Texas at Austin, School of Journalism, Moody College of Communication. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://journalism.utexas.edu/undergraduate/curriculum-2014-2018>

References

1. Burgin M. S. (1997). Standarty u systemi osvity SSHa: stan problem / M. S. Burgin, G. V. Stepenko. – K.: Problemy osvity, 60-65.
2. Zakon pro vyshchu osvitu. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Zakharchenko V.M. (2014). Rozroblennia osvitnikh prohram. Metodychni rekomendatsii. – Kyiv, 48-60
4. Katalog osvitnikh posluh Lvivskoi politekhniki. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://edu.lp.edu.ua/napryamy/6030301-zhurnalistyka>
5. Kontseptsiiia rozvytku osvity Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
6. Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, zhurnalistyka, OPP. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://journ.lnu.edu.ua/academics/bachelor/opp-bakalavr>
7. Proekty standartiv vyshchoi osvity. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standativ-vishoyi-osviti>
8. Umovy pryomu na navchannia do vyshchoi osvity. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/9990/
9. Boston University. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.bu.edu/academics/com/programs/journalism/bs/>
10. College of Professional Studies and Fine Arts. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://arweb.sdsu.edu/es/catalog/201213/parts/Journal>
11. Degree Qualification Profile (2011). Lumina Foundation, 15-17
12. Medill school of Journalism, Media, Integrated Marketing Communications. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.medill.northwestern.edu/journalism/undergraduate-journalism/exclusive-opportunities/double-major-opportunities.html>
13. Packard Foundation (2013). Postsecondary education in the United States, 23(1), 17-32
14. Richmond School of Arts & Sciences. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://journalism.richmond.edu/major-minor/index.html>
15. United States Department of Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/>
16. University of California. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://admission.universityofcalifornia.edu/freshman/requirements/index.html>
17. University of Florida. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.floridacollege.edu/admissions/application-process/admissions-requirements/>

requirements/

18. University of Iowa, School of Journalism and Mass Communication. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://clas.uiowa.edu/sjmc/undergraduate-programs/majors/journalism-honors-program>

19. University of Texas at Austin, School of Journalism, Moody College of Communication. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://journalism.utexas.edu/undergraduate/curriculum-2014-2018>

АНОТАЦІЯ

У статті подано порівняльний аналіз професійної підготовки журналістів в університетах США та України. Теоретично обґрунтовано структуру й основні компоненти комплексної моделі професійної підготовки майбутніх медіа фахівців. Розглянуто особливості навчання журналістів в обох країнах. Охарактеризовано нормативно-правову базу системи підготовки журналістів у США та Україні. Виокремлено вступні вимоги для здобуття ступеня бакалавра із журналістики. Проаналізовано змістовий компонент навчальних планів для журналістів у закладах вищої освіти України та США. Визначено засади та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців із медіа. На основі аналізу наукових джерел встановлено, які знання та навички студенти-журналісти отримують, здобувши ступінь бакалавра. Розглянуто особливості освітніх стандартів в США та Україні. Розкрито особливість компетентнісного підходу в навчанні журналістів в обох країнах. Встановлено основні компетентності майбутнього фахівця в галузі журналістики, котрий буде працювати в умовах конвергентного суспільства. Представлено диверсифікацію бакалаврських освітньо-професійних програм в університетах США та запропоновано імплементувати ці програми в систему вищої освіти України. На основі результатів дослідження виявлено спільні та відмінні риси в професійній підготовці журналістів в університетах США та України.

Ключові слова: *США, Україна, університет, компетентність, професійна підготовка, бакалавр, журналістика*

УДК 378.14:004.01

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-234-242

Modern technologies in vocational training of future officers of rocket-artillery armament

Сучасні технології в професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння

Oleg Maslii,

PhD in Pedagogy, Senior
Researcher

<https://orcid.org/0000-0003-2809-2763>

mon2369@ukr.net

Odesa Military Academy

✉ 10, Fontanska Doroga St.,
Odesa, 65000

Олег Маслій,

кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник

Одеська військова академія

✉ вул. Фонтанська дорога, 10
м. Одеса, 65000

ABSTRACT

The role of the competence approach in the preparation of future officers of rocket-artillery armament is determined, which is integrated with the components of qualification requirements for such specialists, the content of the educational program, modern teaching technologies, develops system-activity principles for the development of educational standards for training, aimed at qualitative training of military specialists, improvement of content of vocational training, the use of innovative technologies in educational process. The main trends in the development of means and methods of armed struggle are oriented towards the model of the graduate of a military institution of higher education of an integral nature. The method of determination of the content of training of the cadets is developed, the essence of which is based on the analysis of the prospects of the development of means of armed struggle, their combat application, established the main activities of future officers of rocket-artillery armament: organizational and combat, technical and operational, administrative and managerial. The competency model has been designed in which the goals, content and results of the training of military specialists are interrelated with the consideration of dynamic changes in professional activity and are not limited to a narrow professional sphere of application. The model includes basic personal qualities, systematically formed universal skills and abilities and allows more qualitative and scientific approach to the definition of the military component of the educational standard, qualification requirements and curricula for training engineers. The most effective technologies in the training of future officers of rocket-artillery armament are modular rating education, distance learning, problem-based learning, project technology. It has been established that it is advisable to use problem tasks in the classes in the disciplines of vocational training. The problems of increasing the efficiency of professional activity of future officers of rocket-artillery armament are outlined: automation of missile strike and artillery fire control processes; timely intelligence of enemy objects in the interests of rocket troops and artillery; ensuring the increase of the range of artillery fire, the power of their ammunition; an increase in the proportion of high-precision munitions, etc.

Key words: competency approach, future officers of rocket-artillery armament, learning technologies, vocational training, content, methodology, universal skills.

Вступ. Перехід до професійної армії супроводжується використанням якісно нових засобів збройної боротьби, що сприяє змінам її кількісно-якісних показників, перегляду структури і моделі функціонування армії як бойової системи, підготовку військових фахівців. Тому сучасна система військової освіти поряд із позитивними досвідом, традиціями, які є педагогічним надбанням, несе в собі певні проблеми і протиріччя, основними з яких є потреба Збройних Сил України (ЗСУ) у високопрофесійних військових кадрах, конструктивна взаємодія системи військової освіти з життєдіяльністю органів військового управління, необхідність оптимізації системи військової освіти тощо.

Для адекватного реагування на сучасні зміни військова освіта має бути мобільною, динамічною і практико-орієнтованою. Нині система підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння розроблена на основі єдиної військово-технічної політики підготовки офіцерів.

За останній період механізми вдосконалення військової підготовки майбутніх офіцерів Сухопутних військ ЗСУ, зокрема ракетно-артилерійського озброєння, перебувають у центрі уваги низки військових педагогів. Питанням підвищення якості військової освіти і вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти приділяли значну увагу Ю. Лісніченко, Н. Нещадим, В. Осьодло, В. Полюк, В. Телелим, Ю. Приходько та ін. Психолого-педагогічні особливості формування та оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності розглядали С. Кубіцький, Е. Сарафанюк, О. Торічний.

Водночас потрібно відмітити про недостатність розроблення методичних напрацювань щодо використання сучасних освітніх технологій у підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Метою дослідження є обґрунтування ролі і значення сучасних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Методи та методика дослідження. Для реалізації поставленої мети використано теоретичні методи: аналіз і узагальнення наукової літератури та інформаційних Інтернет-ресурсів – для уточнення змісту базових понять проблеми дослідження; вивчення досвіду роботи науково-педагогічних працівників; системно-структурний аналіз педагогічних, навчально-методичних і нормативних джерел – для простеження розвитку педагогічної думки з досліджуваної проблеми; порівняння; синтез та абстрагування – для обґрунтування можливостей використання сучасних технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння та визначення подальших розвідок дослідження окресленої проблеми.

Результати та дискусії. На сучасному етапі розвитку військової освіти ключову роль у підготовці інженерних кадрів для Сухопутних військ ЗСУ відіграє компетентнісний підхід, оскільки він інтегрується з компонентами кваліфікаційних вимог до таких фахівців, змістом освітньої програми, сучасними технологіями навчання; розвиває системно-

діяльнісні принципи до розробки освітніх стандартів підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, включення базових компетенцій у їх підготовку; спрямований на якісну підготовку військових фахівців, удосконалення змісту професійної підготовки; застосування в освітньому процесі інноваційних технологій, нових форм і методів навчання тощо.

Воєнна операція, що проводиться на сході України, вимагає від військових фахівців застосування всього арсеналу знань, умінь та навичок щодо застосування озброєння і військової техніки на полі бою, тактичного вишколу, високої психологічної стійкості. Крім того, впровадження досвіду ведення бойових дій, вміння застосування озброєння та військової техніки в антитерористичній операції є об'єктивною вимогою сьогодення. Нині неможливо розв'язати збройний конфлікт за допомогою чисельної переваги військ. Його результат вирішує технічне оснащення армії, взаємодія різних родів військ (піхота, розвідка, авіація та ін.), і підготовка кожного військового фахівця. Фізична сила і вправність, володіння бойовим мистецтвом, знання військової тактики і стратегії залишаються важливими складовими фахової підготовки військовослужбовців, проте вміння використовувати військові розробки виходять на перший план (Алімпієв, Толоч, Литвиненко та ін., 2017 : 244).

Аналіз основних тенденцій розвитку засобів і способів збройної боротьби показав, що в сучасних умовах затребувана модель не вузькопрофесійної підготовки випускників військових закладів вищої освіти, орієнтованої на певну спеціальність, а модель військового фахівця інтегрального типу.

Опираючись на компетентнісний підхід, на факультеті підготовки спеціалістів ракетно-артилерійського озброєння Одеської військової академії розроблено методику визначення змісту професійної підготовки на прикладі професійно-спеціальної підготовки курсантів. Її суть полягає в тому, що на основі аналізу перспектив розвитку засобів збройної боротьби, їх бойового застосування було визначено основні види діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: організаційно-бойову, техніко-експлуатаційну, адміністративно-управлінську.

На основі методики визначення змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння спроектовано компетентнісну модель, в якій цілі, зміст і результати їх підготовки взаємопов'язані з урахуванням динамічних змін у професійній діяльності і не обмежуються вузькопрофесійною сферою застосування (рис. 1). Модель включає базові особистісні якості, системно сформовані універсальні вміння й здібності і дозволяє більш якісно і науково підійти до визначення військової складової освітнього стандарту з дисциплін професійної підготовки, кваліфікаційних вимог і навчальних програм підготовки інженерних кадрів.

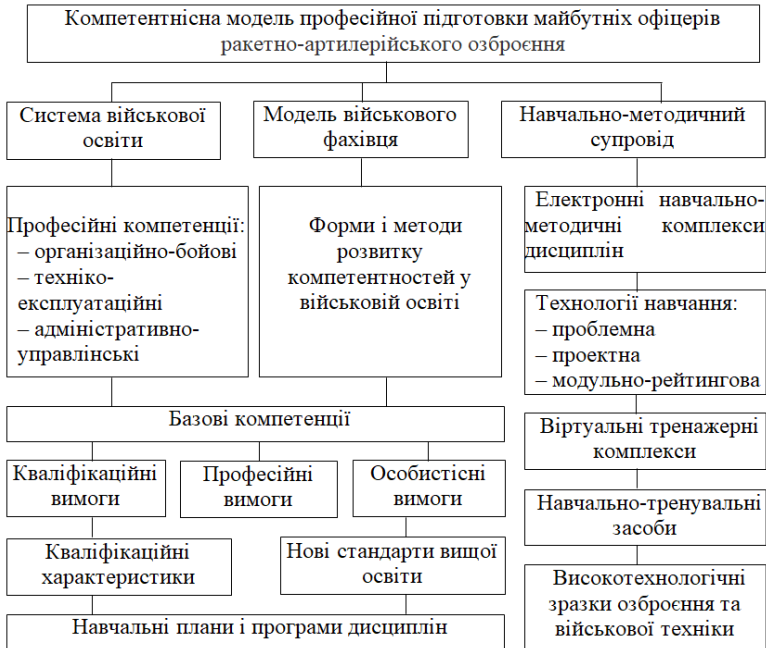


Рис. 1 Компетентнісна модель професійної підготовки військових фахівців

Існуючі форми і методи проведення занять з дисциплін професійно-спеціальної підготовки (“Ремонт артилерійського озброєння”, “Експлуатація ракетно-артилерійського озброєння та наземного обладнання тактичних (оперативно-тактичних) ракетних комплексів”, “Організація регламентних робіт з тактичними (оперативно-тактичними) ракетами”) майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння мають суттєві недоліки: недостатньо диференційовано індивідуальне навчання; поточний контроль застосовується не в повному обсязі; методи не в повній мірі забезпечують набуття навичок самостійної роботи з прийняття та вироблення рішень, творчого підходу до оволодіння знаннями; не всі форми і методи належним чином забезпечують поєднання навчання з вихованням, вироблення в курсантів таких якостей, як сміливість, рішучість, ініціатива, вміння приймати правильні рішення в критичній обстановці реального бою; мають місце елементи умовності на тактичних заняттях і навчаннях; потребує подальшого вдосконалення методика проведення самостійних занять; необхідна подальша розробка методики застосування нових та наявних інформаційно-технічних засобів навчання.

Зростання обсягів інформації висуває нові, більш високі вимоги до якості та ефективності навчання майбутніх військових фахівців. Це спричинило потребу розвитку пам'яті, а також активізації розумової діяльності курсантів, спрямованої на самостійне оволодіння знаннями. Зважаючи на це, в сучасних умовах розвитку ракетного та артилерійського озброєння основними напрямками вдосконалення освітніх технологій є індивідуалізація навчання та застосування сучасних наукових підходів в організації самостійної роботи курсантів. Вважаємо найбільш ефективними технологіями в професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння модульно-рейтингове навчання, дистанційне навчання, проблемне навчання, технологію проектів та ін.

Важливо відзначити, що підготувати високопрофесійного офіцера ракетно-артилерійського озброєння за допомогою зазначених вище освітніх технологій неможливо без "розумного" поєднання їх із традиційними технологіями. Це, насамперед, пов'язано зі специфікою професійної діяльності офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, особливо в умовах збройного конфлікту в східних регіонах України. Зважаючи на зазначене, навчальний матеріал у підготовці таких фахівців вирізняється своєю неоднорідністю, що, в свою чергу, потребує послідовного поєднання різних (традиційних і сучасних) технологій навчання.

З метою вдосконалення форм і методів проведення занять з дисциплін професійно-спеціальної підготовки майбутніх військових фахівців на факультеті підготовки спеціалістів ракетно-артилерійського озброєння Одеської військової академії проведено анкетування курсантів та офіцерів, проаналізовані відгуки з військових підрозділів і частин на випускників інженерних спеціальностей. На основі отриманих результатів запропоновано під час самостійної роботи курсантів використовувати метод тактичних тренувань. Крім цього, на заняттях з дисциплін професійно-спеціальної підготовки доцільно застосовувати проблемні завдання, що забезпечить підвищення рівня успішності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Під час виконання вправ навчальних стрільб у пунктах постійної дислокації майбутні офіцери демонструють командирську зрілість, знання устрою, взаємодії частин та механізмів, принципу роботи сучасного високотехнологічного озброєння і військової техніки, вміння самостійно приймати рішення та організувати виконання завдань у складній обстановці.

Набутий педагогічний досвід, результати проведення операції об'єднаних сил (ООС) дають підстави окреслити важливі проблеми підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: автоматизація процесів управління ракетними ударами і вогнем артилерії; своєчасність розвідки об'єктів противника в інтересах ракетних військ і артилерії (РВІА); забезпечення дальності вогню артилерії, могутності їх боеприпасів; збільшення питомої ваги високоточних боеприпасів та ін.

Нові навчальні технології, що використовуються в освітньому процесі підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, базуються на використанні інтелектуальних навчальних систем та

електронних ресурсів, які дозволяють вирішити низку завдань, зокрема: застосування активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складових освітньої діяльності; інтеграцію видів освітньої діяльності (навчальної, виховної, дослідницької та ін.) і вдосконалення програмно-методичного забезпечення освітнього процесу; адаптацію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) до індивідуальних особливостей курсантів; розробку нових ІКТ, які сприяють активізації пізнавальної діяльності майбутніх військовослужбовців і підвищенню мотивації до навчання на основі впровадження активних засобів і методів з метою їх ефективного застосування в професійній діяльності; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі професійної підготовки військових фахівців різних інженерних спеціальностей.

Серед навчальних інформаційно-комунікаційних технологій найбільш поширеними в освітньому процесі підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є технології, які забезпечують навчально-професійну діяльність на основі використання програм-тренажерів, контролюючих програм, інформаційних діалогових програм, демонстраційних програм, інформаційно-пошукових довідкових систем, імітаційних і моделюючих програм, лабораторно-експериментальних полігонів, проектувальних програмних середовищ, програм для проблемного навчання тощо (Гуревич, Кадемія, 2005 : 336).

Електронні тренажери (Шевченко, 2010) дозволяють забезпечити формування практичних умінь і навичок майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння в ході відпрацювання прикладних задач з окремих видів професійної діяльності. Використання тренажерів у практичній діяльності факультету підготовки спеціалістів ракетно-артилерійського озброєння Одеської військової академії сприяє імітації реальної бойової обстановки, відтворення дій підрозділів в умовах виконання службово-бойових завдань.

У процесі підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння використовується уніфікований тренажерний комплекс АРК (рис. 2), який забезпечує теоретичну і групову підготовку, формування практичних процедурних навичок застосування системи управління, контроль і оцінювання якості теоретичних знань та сформованих практичних навичок.

За допомогою тренажерного комплексу АРК майбутні офіцери ракетно-артилерійського озброєння вивчають низку навчальних дисциплін теоретичної підготовки, зокрема: "Будова та експлуатація артилерійських приладів", "Організація ремонту озброєння та військової техніки", "Організація експлуатації озброєння та військової техніки", "Технічне забезпечення (у т.ч. ракетно-технічне та артилерійсько-технічне забезпечення)", "Будова та експлуатація ракетно-артилерійського озброєння та електричних систем" та ін. Крім цього, комплекс має універсальне призначення і забезпечує підготовку фахівців інших спеціальностей за умови його доукомплектування відповідними "Контент-бібліотеками електронних навчальних ресурсів".



1 – клавіатура обчислювального пристрою “АРМ-І”; 2 – системний блок обчислювального пристрою “АРМ-І”; 3 – друкувальний пристрій; 4 – монітори обчислювального пристрою “АРМ-І”; 5 – інтерактивна дошка; 6 – мультимедійний проектор; 7 – сенсорні монітори “АРМ-К”; 8 – автоматизовані робочі місця курсантів; 9 – пульт системи колективного контролю якості знань “АРМ-І”; 10 – спеціалізований стіл курсанта; 11 – системний блок обчислювального пристрою “АРМ-К”.

Рис. 2 Зовнішній вигляд комплексу АРК

У підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння поширення набувають інтерактивні курси, які базуються на інтерактивних технологіях навчання і передбачають значну частку засвоєння курсантами значної частини навчального матеріалу самостійно. По суті – це дистанційна освіта, в якій взаємодія курсантів і науково-педагогічних працівників носить опосередкований характер, що вимагає значної уваги до базового наповнення електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК), контролю і самоконтролю, їх об'єктивності, точності та якості (Осадчий, 2010).

Ефективний вплив на підготовку військових фахівців має застосування в освітньому процесі військових ЗВО комп'ютерних імітаційних ігор та інтелектуальних навчальних систем. Нині серед ігрових форм навчання широкого застосування набула комп'ютерна військова гра, яка проводиться як вид заняття з імітацією професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Проведені дослідження дають підстави для висновку, що в процесі подання навчального матеріалу звичайними методами засвоюється не більше 18–22 % інформації, в той час як під час використання ігрових методів показник зростає до 85–89 %. Застосування ігрових методів надає освітньому процесу більшої привабливості і дозволяє зменшити обсяги теоретичної підготовки курсантів на 30 % за більш ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз автоматизованих навчальних систем і тренажерів дозволяє виділити низку недоліків, які негативно впливають на ефективність освітнього процесу, зокрема: недостатня адаптивність під час взаємодії з

курсантами; залежність від фахової підготовки науково-педагогічних працівників та інструктора; пасивна роль курсантів у процесі підготовки; значні витрати на апаратне забезпечення. Цю проблему можна вирішити шляхом упровадження інформаційних навчальних систем, побудованих на методах штучного інтелекту.

Пріоритетним напрямом є створення програмних комплексів для імітації бойового застосування ракетно-артилерійського озброєння (від мінометів до ракетних комплексів). Імітаційні комплекси для підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння дозволяють готувати не лише високопрофесійних офіцерів, а й досліджувати нові способи бойового застосування високотехнологічного озброєння та військової техніки. Апаратно-програмні комплекси, що імітують реальні умови взаємодії з озброєнням і технікою, виконання бойових завдань за рахунок спеціальних навчальних засобів на основі зразків озброєння і техніки та інформаційно-комунікаційних технологій (комп'ютерні тренажери, полігони, віртуальні лабораторії та ін.), значно підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння й істотно інтенсифікують освітній процес у військових закладах вищої освіти.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що інформаційно-комунікаційні технології забезпечують предметно-образний зміст об'єктів вивчення, належну організацію спільної діяльності науково-педагогічних працівників і курсантів, та являють собою комунікативно-орієнтоване і професійно спрямоване інформаційне середовище. Сучасні технології навчання в інтегративній єдності використовуваних засобів, методів і форм професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є потужним ресурсом підвищення її ефективності й досягнення запланованого результату. Представлення навчального матеріалу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій повинно здійснюватися в нових формах, що забезпечить індивідуалізацію навчання з вибудовуванням суб'єктно орієнтованої освітньої траєкторії військових фахівців.

Перспективами подальших розвідок є розроблення нових методик впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Планер, 2005. – 336 с.

2. Моніторинг якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів Збройних Сил України: наук.-метод. посібник. А. М. Алімпієв, І. В. Толок, М. І. Литвиненко. – Харків : ХНУПС, 2017. – 244 с.

3. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету. URL : http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/30_05.pdf.

4. Шевченко В. Л. Організаційно-педагогічні та дидактико-психологічні основи проектування інформаційного навчального середовища із застосуванням

програмно-інструментального комплексу : навч.-метод. посіб./ В.Л.Шевченко. – Київ : Освіта України, 2010. – 104 с.

References

- 1.Hurevych, R. S. & Kademiia, M. Yu. (2005). *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnologii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh : navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh VNZ i slukhachiv instytutiv pislidyplomnoi osvity*. Vinnytsia : Planer, 2005 [in Ukrainian].
- 2.Alimpiiev, A. M. & Tolok, I. V. & Lytvynenko, M. I. (2017). *Monitorynh yakosti pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh ta viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh vyshchykh navchalnykh zakladiv Zbroinykh Syl Ukrainy: nauk.-metod. posibnyk*. Kharkiv : KhNUPS, 2017 [in Ukrainian].
- 3.Osadhychi, V. V. (2010). *Systema dystantsiinoho navchannia universytetu*. URL : http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/30_05.pdf [in Ukrainian].
- 4.Shevchenko, V. L. (2010). *Orhanizatsiino-pedahohichni ta dydaktykopsykhologichni osnovy proektuvannia informatsiinoho navchalnoho seredovyscha iz zastosuvanniam prohramno-instrumentalnoho kompleksu : navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv : Osvita Ukrainy, 2010 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Визначено роль компетентнісного підходу у підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння який інтегрується з компонентами кваліфікаційних вимог до таких фахівців, змістом освітньої програми, сучасними технологіями навчання, розвиває системно-діяльнісні принципи до розробки освітніх стандартів підготовки, спрямований на якісну підготовку військових фахівців, удосконалення змісту професійної підготовки, застосування в освітньому процесі інноваційних технологій. Основні тенденції розвитку засобів і способів збройної боротьби орієнтовані на модель випускника військового закладу вищої освіти інтегрального характеру. Розроблено методiku визначення змісту професійної підготовки курсантів, суть якої полягає в тому, що на основі аналізу перспектив розвитку засобів збройної боротьби, їх бойового застосування встановлено основні види діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: організаційно-бойову, техніко-експлуатаційну, адміністративно-управлінську. Спроектовано компетентнісну модель, в якій цілі, зміст і результати підготовки військових фахівців взаємопов'язані з урахуванням динамічних змін професійної діяльності і не обмежуються вузькопрофесійною сферою застосування. Модель включає базові особистісні якості, системно сформовані універсальні вміння й здібності і дозволяє більш якісно і науково підійти до визначення військової складової освітнього стандарту, кваліфікаційних вимог і навчальних програм підготовки інженерних кадрів. Найбільш ефективними технологіями у професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є модульно-рейтингове навчання, дистанційне навчання, проблемне навчання, технологія проектів. Встановлено, що на заняттях з дисциплін професійно-спеціальної підготовки доцільно використовувати проблемні завдання. Окреслено проблеми підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: автоматизація процесів управління ракетними ударами і вогнем артилерії; своєчасність розвідки об'єктів противника в інтересах ракетних військ і артилерії; забезпечення збільшення дальності вогню артилерії, могутності їх боеприпасів; збільшення питомої ваги високоточних боеприпасів та ін.

Ключові слова: компетентнісний підхід, майбутні офіцери ракетно-артилерійського озброєння, технології навчання, професійна підготовка, зміст, методика, універсальні вміння.

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-243-255

**The model for forming professional competencies
in future economists in the process of professional
training through the use of innovative technologies**

**Модель формування професійних компетентностей
майбутніх економістів у процесі професійної підготовки
з використанням інноваційних технологій**

Tetiana Nalyvaiko,
college director

<https://orcid.org/0000-0003-3695-1003>
surik2009@ukr.net

Private educational establishment
“International college of ecology-
informatics
safety Central European university”
✉ 14 Pylypenko Street
Kaniv, Cherkasy region, 19001

Тетяна Наливайко,
директор

ПНЗ “Міжнародний коледж еколого-
інформаційної безпеки
Центрально-Європейського
університету”
✉ 19001 Черкаська обл., м. Канів,
вул. Пилипенка, 14

Original manuscript received September 02, 2018

Revised manuscript accepted November 12, 2018

ABSTRACT

This article develops the conceptual goals of professional competences for future economists in the process of professional training through the use of innovative technologies. The model of forming professional competence in future economists is necessary to create a "new system" for the economic training future economists in according to current realities of socio-economic development. This model assumes the promotion of the main idea, the development of the content part of innovative teaching technologies based on the concept preparation, the justification of the elements of this model and their direction, the creation of external conditions for its implementation.

The basis for creating this model for forming professional competences in future economists is the general didactic principles of teaching (scientific, visual, systematic and consistent, accessibility, involving of students to the educational process, creative activity of students, humanism, individual approach in teaching) and specific principles of professional training (combination of training with vocational activity, focus on the result, the principle of modeling professional activity in the educational process, professional mobility, information systems for learning,

Reproduction of teaching process and its results in this model. Also pointed out in the model four main components (blocks): purposeful, content-practical, functional and diagnostic-productive blocks, which provide an opportunity to form a true notion of the process of forming the professional competence in future economists.

The structure of this model is flexible and dynamic, it varies and develops in depending on the complexity of the aim of specialists' professional training with the economic profile, where the main changes can occur only in the sence and procedural

composition of the components, and in the nature of interaction between them, when the structure isn't changed.

Keywords: *professional training of future economists, model, professional competence, pedagogical conditions, pedagogical principles.*

Вступ. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів необхідна для створення “нової системи” підготовки такого фахівця, що передбачає просування провідної ідеї, розробку змістовної частини інноваційних технологій навчання, обґрунтування окремих елементів цієї моделі, створення зовнішніх умов для її реалізації. Таку думку підтверджують учені А. Дахін та В. Штофф, які пропонують розглядати модель і як форму, і як метод наукового пізнання, вважаючи, що вона становить концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, яка служить для зберігання та розширення знання про властивості та структуру модельованих процесів, орієнтованих на керування ними [Штофф: 19].

Методи та методики дослідження. Підґрунтям для розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів повинні виступати загальнодидактичні принципи навчання (науковості, наочності, систематичності та послідовності, доступності, залучення студентів до навчального процесу, їх творчої активності, гуманізму, індивідуального підходу в навчанні) та специфічні принципи професійного навчання (поєднання навчання з виробничою діяльністю, спрямованість на результат, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, професійної мобільності, модульності, інформатизації освіти та комп'ютеризації освітнього процесу, відтворення його та результатів у моделі підготовки фахівця) [Горобець, 2013].

Формування міжкультурної компетенції студентів базується на загальнодидактичних принципах (системності навчання, науковості, забезпеченні міцності результатів навчання, свідомості й активності, наочності, доступності) і конкретизується специфічними принципами. До них О. Зеліковська відносить принципи: опори на профільні предмети, конгруентності, освітньої рефлексії, діалогічності, полі культурності, корпоративності [Зеліковська, 2011: 83–84].

Отже, **метою статті є** теоретичне обґрунтування, презентація авторського бачення та практичне розроблення моделі формування професійних компетентностей майбутніх економістів шляхом використання інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі.

Результати та дискусії. Значна кількість учених приділяють увагу питанням формування професійних якостей майбутніх фахівців у сфері економіки з використанням інноваційних або інформаційних технологій, розвитку різних компетентностей. Зокрема, це дослідження з 1) основ професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів [Власов, 2012], [Коваль, 2007]; 2) комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій [Загородна, 2010; Петько, 2013; 2014; 2017]; 3) професійної компетентності майбутніх економістів засобами

мережевих технологій [Болюбаш, 2011]; 4) методики використання “мозкового штурму” на семінарських заняттях в професійній підготовці, як одного із засобів інтерактивних форм навчання [Рижиков, 2012; Pet'ko, 2016; Ryzhykov, 2016]; 5) формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Мацюк, 2011]).

На думку Л. Максимової [Максимова, 2010: 96–97], до найбільш значущих принципів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій можна віднести: принципи державної політики в галузі освіти (неперервності, регіоналізації, фундаменталізації, гуманізації), принципи організації професійної підготовки (підтримання мотивації, проблемності, відповідності навчально-пізнавальної діяльності характеру практичних завдань, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання) і принципи навчання (науковості та актуальності; систематичності й послідовності; єдності теорії і практики, рефлексивності, модульно-блочної організації змісту навчання, принцип поєднання “м’яких” і “жорстких” форм керування освітнім процесом).

Л. Сікорська [Сікорська, 2015: 391–392] виділяє такі принципи формування комунікативної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивного навчання: 1) принцип імітаційного моделювання ситуації; 2) принцип проблемності змісту навчання; 3) принцип рольової взаємодії в спільній діяльності; 4) принцип діагностичного спілкування і взаємодії партнерів у грі; 5) принцип двопланової інтерактивної навчальної діяльності.

С. Касіянець [Касіянець, 2017: 122] виділяє такі принципи організації процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: 1) принцип багатоваріантності, який вимагає використання всіх видів методик та педагогічних технологій формування вмінь здійснення процесу самовдосконалення, взаємодоповнення традиційних та інтерактивних методів навчання; 2) принцип професійної автономії, що передбачає здатність самостійно мислити, приймати компетентні рішення на основі цілеспрямованого систематичного навчання ефективним стратегіям; 3) принцип міждисциплінарності знань, який характеризується інтеграцією широкого спектра професійних знань і вмінь через вивчення диференційованих дисциплін, інтеграцію змістових компонентів всіх дисциплін; 4) принцип співпраці, що полягає у встановленні партнерських відносин між викладачем і студентом з урахуванням мотивації студентів під час використання таких форм організації роботи, як парна і групова, створення спільних проєктів; 5) принцип рефлексії та використання особистісного досвіду суб’єктів освітньої системи як джерела саморозвитку, а також самоаналізу власних досягнень.

Після ґрунтовного аналізу ми виділили такі принципи формування професійної компетентності майбутніх економістів:

1) загальнодидактичні:

– *принцип науковості, який* передбачає визначення змісту навчання економіки не лише відповідно до рівня сучасних знань про економіку як систему, а й урахування відомостей з інших наук. Ефективне впровадження цього принципу можливе за умов засвоєння термінологічного апарату з економіки; аналізу різних поглядів на її проблеми та проникнення в їх сутність; оволодіння науковими методами пізнання, що спонукає студентів до науково-дослідної діяльності; подання достовірної сучасної наукової та актуальної інформації;

– *принцип наступності й перспективності* передбачає динаміку вивчення економіки в аспекті професійної спрямованості, що вимагає логічної побудови процесу навчання. Важлива роль цього принципу, на нашу думку, полягає в тому, щоб у процесі формування професійної компетентності майбутніх економістів був взаємозв'язок між економічними поняттями, що вивчаються; поступове поглиблення їх сутності; розвиток професійних умінь і навичок на новому, вищому рівні в єдності з внутрішньо предметними і міжпредметними вміннями; і разом з цим сформована компетентність студента стала основою для засвоєння майбутніми економістами нових знань і розвитку нових професійних умінь та навичок, які сформулюють новітнішу професійну компетентність;

– *принцип зв'язку теорії з практикою* передбачає підкріплення теоретичного матеріалу прикладами з реального життя, вивчення не тільки різних економічних теорій, а й визначення перспектив розвитку економіки в майбутньому. Реалізація цього принципу можлива за умови поєднання розумової діяльності з практикою, зв'язку ВНЗ і виробництва (підприємництва), використання сучасного стану економіки як джерела знань і сфери застосування вивчених теорій; тісного зв'язку навчання з життям як одного із стимулів до саморозвитку та самоосвіти;

– *принцип модульності* передбачає організацію вивчення змісту навчального предмета в дискретно-неперервному полі за наперед заданою програмою, що складатиметься з логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів) із структурно-генералізованим змістом кожного модуля і модульним контролем та оцінюванням;

– *принцип креативності* передбачає наявність відповідних умінь, пов'язаних із нестандартним та творчим підходом до розв'язання складних економічних завдань. Вважаємо, що креативність майбутнього економіста повинна виражатися не стільки в засвоєнні відомого, скільки в самостійному створенні студентами власного, нового, творчого освітнього продукту;

2) *фундаментальні:*

– *принцип гуманізму* полягає в повазі до особистості майбутнього фахівця, розуміння його запитів, інтересів, гідності; вихованні гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої та милосердної;

– *принцип реалізму* полягає в орієнтації майбутнього економіста на досягнення реальних економічних цілей, оволодіння необхідними для цього

засобами й методами;

– *принцип різнобічності й гармонійності* полягає в поєднанні факторів розвитку інтелектуальних, чуттєвих та вольових функцій особистості;

– *принцип залучення чуттєвого переживання* полягає як в інтелектуальному, так і емоційно-вольовому опрацюванню студентами будь-якого навчального матеріалу;

3) *принципи державної політики у сфері освіти:*

– *сприяння сталому розвитку суспільства* шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;

– *міжнародної інтеграції* та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти за умови забезпечення і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;

– *державної підтримки* підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності;

– *відкритості* формування структури й обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою;

4) *специфічні:*

– *принцип свободи вибору* полягає у вільному виборі місця навчання, без обмеження постійного проживання й роботи студента; освітніх продуктів, які забезпечені можливістю індивідуального підходу до формування навчальної програми шляхом вибору з широкого набору дисциплін; часу початку й тривалості навчання; форми організації навчання, яка забезпечена правом студента як особисто бути присутнім в аудиторії, так і скористатися сучасними освітніми технологіями. Практичним втіленням принципу є навчання майбутніх економістів за індивідуальними траєкторіями, які мають своє відображення в індивідуальних навчальних планах студентів, що надасть змогу максимально враховувати їх природні схильності при формуванні компетентності економіста та рекомендувати найбільш перспективний для нього напрям діяльності у сфері економіки і фінансів [Іванченко, 2009];

– *принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі* полягає у відтворенні предметного та соціального змісту професійної діяльності; виборі доцільних форм, методів і принципів для вирішення економічних завдань, які повинні вміщувати повний зміст професійної діяльності в певній галузі економіки; урахування типових помилок, які виникають при вирішенні економічних задач [Ryzhukov, 2018];

– *принцип інформатизації та комп'ютеризації* полягає у формуванні в освітньому процесі вмінь і навичок роботи з комп'ютером та електронними засобами пошуку; опрацюванні та передаванні інформації; розвитку творчого й інтелектуального потенціалу майбутнього економіста; задоволенні інформаційних потреб фахівця економічного профілю.

Під моделлю формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки ми розуміємо цілісний педагогічний процес, у якому сукупність принципів, форм, методів, засобів і створення відповідних педагогічних умов були спрямовані на набуття студентами ґрунтовних фахових знань, умінь і навичок їх доцільного використання, а також розвиток особистості студента як майбутнього учасника професійної діяльності. Однією з основних умов є відповідність побудованої моделі науково-педагогічним нормам і сучасним соціальним вимогам до підготовки кваліфікованих працівників у сфері економіки.

У нашій моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки необхідно визначити кожен її складову. У цільовому блоці сформульовано мету нашої моделі – формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій. Досягнення поставленої мети сприятимуть значним успіхам у виконанні професійних завдань, налагодженні комунікативних відносин і власному розвитку, зокрема, продемонструють рівень готовності випускників до майбутньої економічної діяльності. Досить зрозумілим є той факт, що для досягнення мети необхідно виконати певні завдання, котрі, у свою чергу, сприятимуть одержанню бажаного результату. До таких завдань відносимо: 1) *забезпечення професійної компетентності майбутніх економістів на високому рівні*; 2) *розвиток цілісного ставлення до процесу формування професійної компетентності*; 3) *формування вміння застосовувати знання та навички для виконання фахових завдань*; *використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх економістів*.

Наступним кроком щодо побудови моделі є визначення принципів, форм, методів, засобів та педагогічних умов, що сприятимуть та забезпечуватимуть викладачеві успіх у досягненні сформованої мети та виконанні поставлених завдань – *змістово-практичний блок*.

До педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивного навчання ми відносимо наступні: 1) удосконалення теоретичного матеріалу змісту фахових та математичних дисциплін для забезпечення мотивації освітнього процесу; 2) компетентність та висока фахова підготовка викладачів; 3) методичне забезпечення освітнього процесу на основі модульного середовища навчання та міжпредметних зв'язків; 4) збільшення математичних задач, що мають професійну спрямованість для відповідності змісту освітнього процесу професійній діяльності майбутніх економістів; 5) використання інноваційних технологій у навчанні, що забезпечить як створення особисто-орієнтованих взаємовідносин між викладачем та студентом, так і підвищить професійну орієнтацію останніх; 6) підвищення фізичного та “морального” здоров'я студента та викладача; 7) систематичне підвищення кваліфікації та активізація наукової діяльності викладачів.

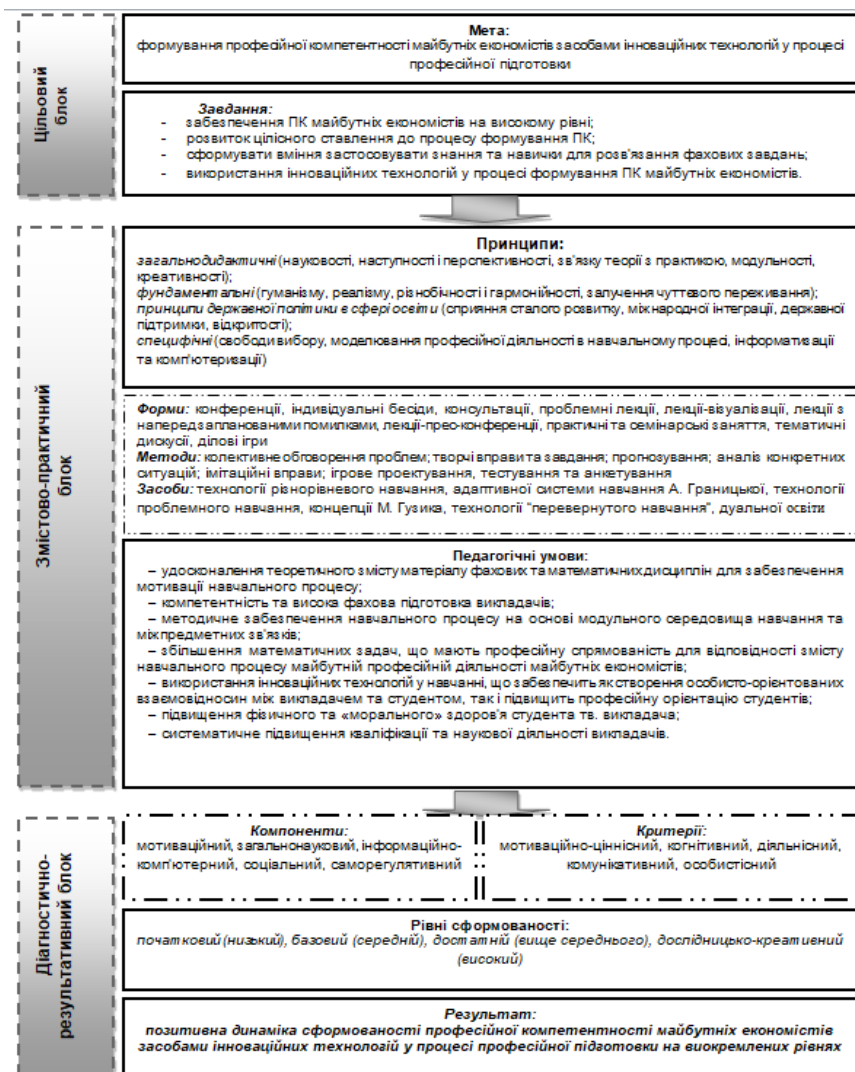


Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки

О. Токарчук [Токарчук, 2014: 329] виділяє такі принципи формування професійної математичної компетентності фахівців

економічного профілю: цілісності; інтеграції змісту навчання; професійно-педагогічної спрямованості; міжпредметності; системності; проблемного навчання; пізнавальної активності; диференціації та індивідуалізації, гнучкості тощо.

Сучасна парадигма освіти зумовила оновлення фахової освіти та відповідних форм, методів і технологій навчання, що базуються на електронному навчанні (e-learning), де студент знаходиться в центрі освітнього процесу, ґрунтується на повазі до його думки, спонуканні до активності, захопленні до творчості. Такими технологіями навчання є інтерактивні, що дозволяють розв'язувати вищезазначені проблеми [Ryzhykov, 2018].

Висновки. Отже, представлену модель необхідно розглядати не просто як систему з виокремленими в ній компонентами у взаємозв'язку, але і як можливість прогнозувати продуктивність процесу формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки. Ми вважаємо, що структура моделі повинна бути гнучкою і динамічною, змінюватися і розвиватися в залежності від ускладнення цілей професійної підготовки фахівців економічного профілю, причому основні зміни мають відбуватися в змістовому та процесуальному складі компонентів, у характері взаємодії між ними. Водночас їх функціональна спрямованість не змінюється.

Перспективами подальших досліджень є розробка інтерактивних засобів навчання як практичної складової моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів інноваційними засобами.

Література

1. Байденко В. И. Мониторинговое исследование Болонского процесса : некоторые результаты и взгляды в будущее / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 21–31.
2. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" [Текст] / Н. М. Болюбаш. – Ялта, 2011. – 20 с.
3. Власов В. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров–экономистов в гуманитарном вузе средствами инновационных информационных технологий : автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / В. В. Власов. – Москва., 2012. – 24 с.
4. Горобець С. М. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів з використанням комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання / С. М. Горобець // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 7 (50). – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 56–59.
5. Загородна О. Ю. Формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.: 13.00.04 / О. Ю. Загородна; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 23 с.

6. Зеліковська О. О. Принципи формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів / О. О. Зеліковська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Випуск 18. – 2011. – С. 82-90.

7. Іванченко Є.А. Принципи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів [Електронний ресурс] / Є. А. Іванченко // Наука і Освіта. – 2009. – № 1-2. – С. 194-199.

URI: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/47.pdf.pdf.

8. Касіянець С. Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. :13.00.04 / С. Е. Касіянець ; НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2017. – 283 с.

9. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія / Т. І. Коваль. – Київ : Ленвіт, 2007. – 264 с.

10. Максимова Л. П. Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... на здобуття наук. ступеня к. е. н. / / Л. П. Максимова ; ПВНЗ "Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля". – Дніпропетровськ, 2015. – 296 с.

11. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. О. Мацюк ; Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Хмельницький, 2011. – 21 с.

12. Петько Л. В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки / Л. В. Петько // Инновации в образовании : научно-методический журнал / учред. Современная гуманитарная академия ; гл. ред. И. В. Сыроматников. – Москва : Современная гуманитарная академия, 2013. – № 12. – С. 36–45.

13. Петько Л. В. Навчально-методичний комплекс Англійська мова» зі спеціальності 6.030601 "Менеджмент" (управління персоналом), напрям підготовки 0306 "Менеджмент і адміністрування": навч.-метод. посібник для викладачів та студентів-практикантів ВНЗ / Л. В. Петько [за ред. професора В.І.Гончарова]. – Київ: "Талком", 2013. – 182 с.

14. Петько Л. В. Підготовка нового педагога-економіста – виклик сучасній педагогічній університетській освіті (на прикладі створення нових навчальних програм з іноземної мови за фахом зі спеціальності 6.030601 "Менеджмент (управління персоналом)" / Л. В. Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 27. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 95–101.

15. Рижиков В. С. Методика використання «мозкового штурму» на семінарських заняттях в професійній підготовці у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) / В. С. Рижиков // Молодь і ринок – Дрогобич, Дрогобицький

держ. пед. університет імені Івана Франка. – №5 (160) – травень 2018. – С. 26–32.

16. Сікорська Л. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивного навчання / Л. О. Сікорська // Проблеми формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – Вип. 42 (46) : С. 386–395.

17. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця / В. І. Тернопільська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного унту. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 9. – С. 208–213.

18. Токарчук О. М. Модель формування професійної математичної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення математичних дисциплін / О. М. Токарчук // Збірник наук. пр. Національної академії державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки. – 2014. – №4 (73). – С. 324–335.

19. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 302 с.

20. Pet'ko L.V. (2016). Brainstorming and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university (for the specialties 023 "Fine Arts" and 022 "Design") // Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. P. 214–217.

21. Pet'ko Lyudmila (2017). Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. // Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. – P. 467–472. [in Ukrainian].

22. Ryzhykov V. A Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component // Journal of Advanced Research in Law and Economics // Volume VII Issue 1(15) Spring 2016 – С. 100–108.

23. Ryzhykov V. Method of organizing lessons in the armies in the way of modern world military educational practice // Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – EDEX, Madrid, España, 2018. – P. 218–228.

References

1. Bajdenko V. I. (2009). *Monitoringovoe issledovanie Bolonskogo processa : nekotorye rezul'taty i vzglyady v budushchee* [Monitoring study of the Bologna process: some results and future views]. Vysshhee obrazovanie in Russia. –No. 11, P. 21–31. [in Russian]

2. Bolyubash N. M. (2011). *Formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih ekonomistiv zasobami merezhevih tekhnologij* [Formation of professional competence of future economists by means of network technologies] : avtoref. dis. na здобuttja nauk. stupenya kand. ped. nauk ; spec. 13.00.04 "Teoriya ta metodika profesijnoi osviti" – Yalta, 20 p. [in Ukrainian].

3. Vlasov V. V. (2012). *Formirovanie professional'noj kompetentnosti bakalavrov–ehkonomistov v gumanitarnom vuze sredstvami innovacionnyh informacionnyh tekhnologij* [Formation of professional competence of bachelor-economists in the humanitarian university using the means of innovative information technologies] : avtoref. na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya". – Moscow, 24 p. [in Russian]

4. Gorobec' S. M. (2013). *Model' formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih ekonomistiv z vikoristannyam komp'yuterno-orientovanih tekhnologij navchannya* [Model of formation of professional competence of future economists using computer-oriented learning technologies]. Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vihovannya v zakladah osviti : Zb. nauk. pr. Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu. –Issue 7 (50). Rivne : RDGU, P. 56–59. [in Ukrainian].

5. Zagorodna O. Yu. (2010). *Formuvannya komunikativnoi profesijnoi kompetentnosti studentiv ekonomichnih special'nostej zasobami innovacijnih tekhnologij* [Formation of communicative professional competence of students of economic specialties by the means of innovative technologies] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk 13.00.04 ; Vinnic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Mihajla Kocyubins'kogo. Vinnitsa, 23 p. [in Ukrainian].

6. Zelikovs'ka O. O. (2011). *Principi formuvannya mizhkul'turnoi kompetencii majbutnih ekonomistiv* [Principles of formation of intercultural competence of future economists]. *Vkladannya mov u vishchih navchal'nih zakladah osviti*. Issue 18, P. 82–90. [in Ukrainian].

7. Ivanchenko Є. A. (2009). *Principi sistemi integrativnoi profesijnoi pidgotovki majbutnih ekonomistiv* [Principles of integrative vocational training for future economists]. *Nauka i Osvita*. No. 1–2, P. 194–199. [in Ukrainian]. URL : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/47.pdf.pdf. [in Ukrainian].

8. Kasiyanc S. E. (2017). *Formuvannya samoosvitn'oi kompetentnosti majbutnih ekonomistiv u procesi profesijnoi pidgotovki* [Formation of self-educational competence of future economists in the process of professional training] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 ; Natsionalnij pedagogichnij universitet imeni M.P. Dragomanova. Kiev, 283 p. [in Ukrainian].

9. Koval T. I. (2007). *Profesijna pidgotovka z informacijnih tekhnologij majbutnih menedzheriv-ekonomistiv* [Professional training in information technologies of future managers-economists] : monografiya. Kiev : Lenvit, 264 p. [in Ukrainian].

10. Maksimova L. P. (2015). *Organizacijno-pedagogichni zasadi zabezpechennja yakosti profesijnoi pidgotovki majbutnih ekonomistiv zasobami informacijno-komunikacijnih tekhnologij* [Organizational-pedagogical principles of ensuring the quality of the training future economists by means of information and communication technologies] : dis. ... na zdobuttja nauk. stupenja k. ekon. n. Dnipropetrovsk, 296 p. [in Ukrainian].

11. Macyuk O. O. (2011). *Formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih perekladachiv zasobami informacijno-komunikacijnih tekhnologij* [Formation of professional competence of future translators by means of information and communication technologies] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk ; Ternopil's'kij nacional'nij ped. un-t imeni Volodimira Gnatyuka. Khmel'nitsky, 21 p. [in Ukrainian].

12. Pet'ko L.V. (2013). *Inozajychnoe obuchenie budushhij menedzherov obrazovatel'noj sfery v uslovijah universitetskij podgotovki* [Foreign language preparation of future managers of educational institutions in the term of university education]. *Innovacii v obrazovanii* ; gl. red. I. V. Syromjatnikov. Moscow : Sovremennaja gumanitarnaja akademija, No. 12, P. 36–45. [in Russian]

13. Petko L. V. (2013). Navchalno-metodychni kompleks "Anhliiska mova" zi spetsialnosti 6.030601 "Menedzhment" (upravlinnia personalom), napriam pidhotovky 0306 "Menedzhment i administruvannja": navch.-metod. posibnyk dlja vykladachiv ta studentiv-praktykantiv VNZ [Educational and methodical complex "English language", the specialty 6.030601 "Management" (Personnel management), the direction of preparation 0306 "Management and administration"] ; [za red. profesora V.I.Honcharova]. – Kyiv: "Talkom", 182 p.

14. Pet'ko L.V. (2013). *Pidgotovka novogo pedagoga-ekonomista – vyklyk suchasnij pedagogichnij universytets'kij osviti (na prykladi stvorennja novyh navchal'nyh program z inozemnoi movy za fahom zi special'nosti 6.030601 "Menedzhment (upravlinnja personalom)")* [The preparation of a future teacher in economics as a claim for modern higher school pedagogical education (by way the illustration of the new study programs in specialty 6.030601 "Management" of the discipline "Foreign language in professional sphere") / Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Issue 27. Serija: Filozofija, pedagogika, psihologija: zb. nauk. prac'. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Dragomanova, P. 95–101. [in Ukrainian].

15. Rizhikov V. S. (2018). *Metodika vykoristannya "mozkovogo shturmu" na seminarakh zanyattjah v profesijnij pidgotovci u vishchih vijs'kovih navchal'nih zakladah (VVNZ)* [Method of using "brainstorming" at seminars in professional training

in higher military educational institutions (HMEI)]. *Molod' i rink.* No. 5 (160) (Traven'), P. 26–32. [in Ukrainian].

16. Sikorska L. O. (2015). *Formuvannya komunikativnoi kompetentnosti majbutnih ekonomistiv zasobami interaktivnogo navchannya* [Formation of communicative competence of future economists by means of interactive learning]. *Problemi formuvannya nacional'noi gumanitarno-tehnicnoi eliti* : zb. nauk. pr. / red. L. L. Tovazhnyanskij, O. G. Romanovskij. Harkiv : NTU "HPI", Issue 42 (46), P. 386–395. [in Ukrainian].

17. Ternopilska V.I. (2012). *Struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia* [Structure of Professional Competence of a Future Specialist] // *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho un-tu.* Seriya: Pedahohika. – 2012. – No. 9. – P. 208–213. [in Ukrainian].

18. Tokarchuk O. M. (2014). *Model' formuvannya profesijnoi matematichnoi kompetentnosti majbutnih fahivciv ekonomichnogo profilyu u procesi vivchennya matematichnih disciplin* [Model of forming professional mathematical competence of future specialists of economic profile in the process of studying mathematical disciplines]. *Zb. nauk. pr. Nacional'noi akademii derzh. prikordonnoi sluzhbi Ukraini.* Seriya : pedagogichni ta psihologichni nauki. No. 4 (73), P. 324–335. [in Ukrainian].

19. Shtoff V. A. (1966). *Modelirovanie i filosofiya* [Modeling and philosophy]. Moscow: Nauka, 302 p. [in Russian]

20. Pet'ko L.V. (2016). *Brainstorming and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university (for the specialties 023 "Fine Arts" and 022 "Design")* // *Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles.* Psychology. Pedagogy and Education. Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India, P. 214–217. [in Ukrainian and English].

21. Pet'ko Lyudmila (2017). *Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020.* // *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles.* – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. – P. 467–472. [in Ukrainian].

22. Ryzhykov V. A (2016). *Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component* // *Journal of Advanced Research in Law and Economics.* Vol. VII. Issue 1(15) Spring, P. 100–108. [in English] DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarleSciVerseScopus>

23. Ryzhykov V. (2018). *Method of organizing lessons in the armies in the way of modern world military educational practice* // *Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles.* EDEX, Madrid, España, P.218–228. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів необхідна для створення «нової системи» економічної підготовки економістів відповідно до сучасних реалій соціально-економічного розвитку. Описана модель передбачає просування провідної ідеї, розробку змістовної частини інноваційних технологій навчання побудованої на підґрунті концепції підготовки, обґрунтування окремих елементів цієї моделі та їх змістовне направлення, створення зовнішніх умов для її реалізації.

Підґрунтям для розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів виступають загально дидактичні принципи навчання (науковості, наочності, систематичності та послідовності, доступності, залучення студентів до навчального процесу, творчої активності студентів, гуманізму, індивідуального підходу у навчанні) та специфічні

принципи професійного навчання (поєднання навчання з виробничою діяльністю, спрямованість на результат, принцип моделювання професійної діяльності у навчальному процесі, професійної мобільності, модульності, інформатизації освіти та комп'ютеризації навчального процесу, відтворення процесу та результатів навчання у моделі підготовки фахівця). Також в моделі виділено чотири основних складових (блоки): цільовий, змістово-практичний, функціональний і діагностично-результативний блоки, які забезпечують можливість більш чітко уявити цілеспрямований процес формування професійної компетентності майбутніх економістів.

Структура моделі є гнучкою і динамічною, вона змінюється і розвивається в залежності від ускладнення цілей професійної підготовки фахівців економічного профілю, причому основні зміни можуть відбуватися лише у змістовому та процесуальному складі компонентів, та у характері взаємодії між ними, коли структура залишається без змін.

Ключові слова. *Професійна підготовка економістів, модель, професійні компетентності, педагогічні умови, педагогічні принципи.*

УДК 371.113.1

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-256-264

Principles and functions for management style music-pedagogical collective in future teachers of music

Принципи та функції формування в майбутніх учителів музики стилю управління мистецько-педагогічним колективом

Lubov Ovchinnikova,
postgraduate student

Любов Овчиннікова,
аспірант

<https://orcid.org/0000-0001-5618-3131>
t.kremeshna@gmail.com

*Sumy State Pedagogical University
the name of A. S. Makarenko*
✉ 87 Romenskaya street,
Sumy, 40000

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,*
✉ вул. Роменська, 87, Суми,
Сумська обл., 40000

Original manuscript received September 17, 2018

Revised manuscript accepted November 22, 2018

ABSTRACT

The article describes the main principles and functions that underlie the process of forming the style of management by the artistic and pedagogical team for future music teachers: humanization and democratization, which involves addressing the personality of the student as a subject of learning, respecting him as a self-regulating and self-developing system; the principle of science, which implies resistance to the latest achievements of management science; the principle of continuity and the sequence of management actions is aimed at ensuring a qualitative growth of the student's personality; the principle of optimality and efficiency involves a qualitative implementation of the technology of forming the style of management of the artistic and pedagogical team of students, which leads to the achievement of the goal; the principle of dialogicity (polysubject), aimed at optimizing the communication of participants in the educational process; the principle of emotionality of the pedagogical process, which involves the creation of a positive emotional background in the classes, stimulates cognitive processes. The pedagogical functions which determine the content of the activity of forming the style of management by the artistic and pedagogical team of future music teachers are defined: goal-setting, which is connected with the definition of the priority of operational and tactical goals of collective activity, as well as methods and means of their achievement the function of psychological and pedagogical assistance is to prevent and be able to deal effectively with the conflict situations in the student's team, stress factors, problems of the personal and professional plan.

Key words: *principles, function, management style, artistic and pedagogical staff, future music teachers.*

Вступ. Діяльність мистецько-педагогічного колективу, як і будь-яка інша, вимагає ефективного управління, а відповідно, глибокого теоретичного осмислення, пошуку закономірностей цього процесу, врахування специфіки мистецько-педагогічних колективів, особливостей

зовнішнього середовища, а головне – соціальну орієнтованість, тобто необхідність узгодження інтересів зазначених колективів з інтересами, держави та інших суб'єктів суспільного життя. Від рівня управлінської компетенції керівників, їхнього вміння оперативно виявляти проблеми і приймати ефективні рішення залежить результативність роботи мистецько-педагогічного колективу.

Останні десятиріччя характеризуються зосередженням уваги дослідників на процесах розв'язання проблем, пов'язаних із менеджментом у закладах освіти. Так, питанням професійної й педагогічної освіти присвячені праці В. Беха, В. Бикова, О. Біди, А. Бойко, Г. Васяновича, П. Воловика, О. Глузмана, М. Гриньової, Н. Дем'яненко, Т. Десятова, В. Євтух, І. Зайченка, І. Зязюна, Л. Кондрашової, А. Кузьмінського, О. Матвієнко, Н. Ничкало, С. Нікітчиної, А. Нісімчука, М. Носко, Л. Онищук, Л. Пуховської, В. Радул, Г. Яворської та ін..

Управлінські аспекти діяльності суспільства, колективів і організацій висвітлені в роботах Є. Ануфрієва, О. Барбакова, О. Віханського, Е. Мейо, Г. Осипова, Т. Парсонса, Д. Робі, Ф. Тейлора, Ж. Тоценко, А. Файоля, Г. Шокіна та ін. У дисертаційних дослідженнях К. Вайсера, С. Євтушенка, В. Садової знайшли відображення економічні, психологічні та організаційні аспекти управління діяльністю мистецьких колективів.

Теоретичні основи менеджменту як специфічної професійної діяльності розглядалися як зарубіжними авторами (М. Альберт, С. Андерсон, М. Вудкок, В. Зігерт, К. О'Доннел, Г. Кунц, Ф. Хедоурі та ін.), так і вітчизняними дослідниками (Н. Погрібна, С. Резнік, Д. Гвішіані, В. Журавлев, Г. Попов, Л. Уманський, Р. Шакуров та ін.).

Питання освітнього менеджменту висвітлені в працях В. Бондаря, М. Гриньової, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, В. Зверева, Л. Карамушки, О. Коберника, Н. Коломінського, Ф. Корольова, Ю. Конаржевського, В. Крижка, В. Маслова, Є. Павлютенкова, В. Пекельної, Є. Прикова, С. Сисоєвої, О. Шпак та ін.).

Таким чином, дослідження процесу формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом у майбутніх учителів музики є актуальним, теоретично і практично важливим завданням.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс філософських, педагогічних і психологічних уявлень про сучасний світ та управлінську діяльність; соціокультурні та історичні підходи до організації освіти: онтологічний підхід, що відображає сучасну гуманістичну парадигму філософії освіти, педагогіки, психології та теорії управління; інтегративний підхід, що забезпечує дослідження феномену професійної компетентності та формування управлінської компетенції як цілісності, що відображає внутрішню єдність цих явищ: системність, структурність, стійкість; культурологічний, компетентнісний, аксіологічний підходи до формування управлінської компетентності.

Для вирішення поставлених завдань застосовувався комплекс методів дослідження: аналіз філософської, педагогічної, психологічної, методичної літератури з проблеми; вивчення та аналіз законодавчої, нормативної бази та програмної документації з питань управлінської компетентності керівників, кваліфікаційних характеристик; аналіз діяльності керівників.

Результати та дискусії. Формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом у майбутніх учителів музики знаходить своє вираження в педагогічних принципах, у яких закладені певні правила найбільш ефективного керівництва цим процесом.

В українському педагогічному словнику зазначається, що педагогічні принципи – це вагомі положення, які відображають загальні закономірності процесу навчання та виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів навчально-виховного впливу. Вони є узагальненою системою вимог, які охоплюють усі аспекти зазначеного процесу та відображають його результати [1]. Таким чином, під принципами у нашому дослідженні ми розуміємо *систему основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблему формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом у майбутніх учителів музики.*

Розглянемо найбільш важливі дидактичні принципи, що є вихідними положеннями в розробленій нами методичній системі: *гуманізації та демократизації, науковості, неперервності та послідовності управлінських дій, оптимальності та ефективності, принцип діологічності (полісуб'єктності), емоційності педагогічного процесу.*

Принцип гуманізації та демократизації. У нашому суспільстві все більшого авторитету набувають гуманістичні цінності, що відображено в управлінні педагогічними системами, його гуманізації: управлінський вплив поступається місцем співпраці, співтворчості, утвердженню суб'єкт-суб'єктних відносин.

Як відомо, 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”. Наприкінці 80-х років ХХ століття науковий термін “гуманність” подається як принцип світогляду, в основі якого лежить переконання в безмежних можливостях особистості та її здатності до вдосконалення, до вимог власної волі та захисту громадянських прав. На початку 90-х років поняття “гуманність” розуміється як повага до людей і їхньої гідності, піклування про добробут. Т. Панфілова характеризує поняття гуманізму як “історично зумовлену систему поглядів, яка визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомий об'єкт своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства” [4]. Таким чином, у широкому розумінні під гуманізмом розуміють прагнення до людяності. А. Швейцер зазначає: “Під гуманністю, людяністю ми розуміємо справжнє добре ставлення людини

до свого ближнього. У цьому слові знайшло своє відображення наше прагнення бути добрими не тільки тому, що це передбачається етичною заповіддю, але й тому, що така поведінка відповідає нашій сутності...” [6].

Демократизація в освіті дозволила перейти від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва. Отже, реалізація цього принципу в контексті нашого дослідження передбачає звернення до людини, тобто до особистості студента як суб'єкта учіння; повагу до майбутнього вчителя музики як саморегульованої та саморозвиненої системи; співробітництво педагогів та студентів як суб'єктів учіння, за якого останні є повноправними учасниками освітнього процесу; розкріпачення особистості майбутнього педагога, розвиток його внутрішньої свободи й почуття власної гідності; колективний аналіз діяльності з формування стилю управління в майбутніх учителів музики й добір найоптимальніших умов її вдосконалення; розвиток управлінських можливостей і здібностей студента як особистості; визнання єдності індивідуального й колективного начал у навчанні.

Принцип науковості вимагає, щоб зміст освіти вищої школи відповідав досягненням науки у відповідній галузі знань. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси; розуміти сутність законів, особливості розвитку і становлення наукових відкриттів; володіти методами наукових досліджень; знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи іншій галузі знань, перспективами розвитку наукових гіпотез. Необхідною умовою принципу науковості є формування пізнавальних інтересів у студентів, навчання їх володіти сучасними методами досліджень, систематично залучати до різних форм наукових пошуків, стимулювати інтерес до таких видів діяльності [3].

Щодо проблеми формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом, принцип науковості передбачає опору на найновіші досягнення науки управління. Так, наука пізнає об'єктивні закономірності процесів, що відбуваються в суспільстві, враховує реальний стан і конкретні можливості суб'єкта (об'єкта) управління. Реалізація принципу науковості в контексті управління значною мірою визначається наявністю достовірної та повної інформації про стан керованої педагогічної системи і навколишнього середовища. Додержання цього принципу дає змогу уникати проявів волюнтаризму і суб'єктивізму при прийнятті управлінських рішень.

Принцип неперервності і послідовності управлінських дій спрямований на забезпечення якісного зростання особистості студента, наступності змісту та методів навчання, виховання і розвитку. Цей принцип забезпечує створення єдиного освітнього простору, координацію дій елементів педагогічної системи. У процесі управління формується його механізм, вдосконалюється зміст професійної освіти, складається оптимальний обсяг навчального навантаження, визначаються вимоги до рівня професійної підготовки студентів.

Застосування *принципу оптимальності та ефективності* передбачає якісну реалізацію технології формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом у майбутніх учителів музики, яка призводить до досягнення поставленої мети. Він передбачає органічне поєднання постійного управлінського впливу на учасників експерименту з стимулюючими мотивами, що забезпечує професійну зацікавленість останніх у формуванні власного ефективного управлінського стилю. При цьому для спонукання до діяльності створюється певний психологічний клімат, що виявляється в сукупності умов, які сприяють продуктивній діяльності колективу, розвитку особистості в групі, формуванню досліджуваного феномену в майбутніх педагогів-музикантів.

Принцип діалогічності (полісуб'єктності) спрямований на оптимізацію спілкування учасників освітнього процесу. Будь-яка передача інформації є спілкуванням. Саме в ньому спілкуванні проявляється стиль управління керівника.

У процесі спілкування на заняттях реалізуються всі три його функції: інформаційно-комунікативна; регуляційно-комунікативна, пов'язана зі взаємним коригуванням дій під час спільної діяльності; афектно-комунікативна, що відноситься до емоційної сфері людини (за Б. Ломовим).

Поліфункціональне спілкування відбивається в багатьох класифікаціях його функцій. Для нас важливий поділ Н. Долгополової за критерієм “мета спілкування”, що дозволяє виділити вісім функцій спілкування: контактна; інформаційна; спонукальна; координаційна; розуміння; емотивна; встановлення відносин (її мета – усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язках суспільства); надання впливу (мета якої – зміна стану поведінки особистісно-сміслових утворень партнера, в тому числі його намірів, установок, рішень, потреб, активності) [2].

Усі ці функції спілкування більш-менш успішно здійснюються в процесі навчання. З погляду нашого дослідження, перш за все, цікаві дві останні. Очевидна важливість сьомої функції – встановлення відносин у життєдіяльності людини і її саморозвиток. На практичних заняттях вона здійснюється через “маски-ролі”, які студенти беруть на себе під час виконання ділових і рольових ігор, у результаті чого студент більш точно самовизначається, усвідомлює себе в цій спільноті. Важливу роль відіграють: оптико-кінетична система знаків, тобто жести, міміка, пантоміміка; пара- і екстралінгвістичні системи: інтонація, пауза; система організації простору і часу; система “контакту очима”. Усе це має велике значення в підготовці студентів, впливає на формування стилю управління фахівця.

Принцип емоційності педагогічного процесу. Вплив емоцій на діяльність людини і, зокрема, на процес навчання загальновідомий. Так, створення на заняттях позитивного емоційного фону сприяє зняттю психологічних бар'єрів, активізує діяльність студентів і викладача, стимулює пізнавальні процеси. Позитивний емоційний фон створюється

завдяки безконфліктній взаємодії викладача зі студентами. Емоційність під час пояснення нового матеріалу, створення на заняттях сприятливого психологічного клімату, співпереживання тій чи іншій ролі студента, ситуації спілкування допомагає активізації пам'яті. Важливу роль у формуванні потрібного емоційного стану грають жести, міміка, пара- та екстралінгвістичні засоби спілкування.

Зміст діяльності з формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом у майбутніх учителів музики повинен визначатися виконанням низки *педагогічних функцій*. Як зазначається в довідковій літературі, функція (від лат. *functio* – “виконання, здійснення; службовий обов'язок”) – це відношення між елементами, в якому зміна в одному призводить до зміни в іншому [5]. Тобто, визначені нами педагогічні функції слугують інструментом для виконання діяльності з формування в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваного утворення.

Ретроспективний аналіз дозволив визначити такі педагогічні функції, виконання яких сприятиме формуванню в студентів ефективного стилю управління мистецько-педагогічним колективом: *цілепокладання, навчальна, виховна, особистісного розвитку, дисциплінарна, психолого-педагогічної допомоги*.

Функція цілепокладання пов'язана з визначенням пріоритету оперативних і тактичних цілей колективної діяльності, а також методів і засобів їх досягнення. Реалізація цієї функції вимагає від експериментатора вміння враховувати особливості поточного моменту, здатності знаходити правильне й адекватне вирішення конкретного завдання. Нездатність педагога до виконання цієї функції приводить до дезорганізації діяльності студентського колективу. Оскільки функція цілепокладання полягає в плануванні та прогнозуванні колективної діяльності, найбільш ефективною вона буде тоді, коли спрямовуватиметься на вибір оптимальних рішень на основі прогностичної оцінки ситуації.

Основне значення *навчальної функції* полягає в засвоєнні майбутніми учителями музики системи наукових знань, умінь і навичок та здатності їх практичного застосування під час здійснення управлінської діяльності.

Так, наукові знання, необхідні для формування досліджуваного утворення в студентів, включають у себе факти, поняття, закони, закономірності, теорії, пов'язані зі здатністю майбутнього керівника здійснювати ефективне управління педагогічним колективом. Відповідно до навчальної функції вони (знання) повинні стати надбанням особистості, ввійти в структуру її досвіду. Найбільш повна реалізація цієї функції забезпечує повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість. Це вимагає такої організації процесу навчання, щоб з його змісту не випадали елементи, важливі для розуміння основних ідей та істотних причинно-наслідкових зв'язків, а в загальній системі знань не утворювалися незаповнені порожнечі. Знання повинні особливим чином систематизуватися, набуваючи все більшої логічної підпорядкованості,

щоб нове знання витікало з раніше засвоєного і прокладало шлях до овоєнення наступного.

Кінцевим результатом реалізації навчальної функції є дієвість знань, що виражається у свідомому оперуванні ними, в здатності мобілізувати набуті знання для отримання нових, а також сформованість найважливіших умінь і навичок, необхідних для ефективного управління мистецько-педагогічним колективом.

Уміння спрямовується чітко усвідомлюваною метою, а в основі навички, тобто автоматизованої дії, лежить система зміцнених зв'язків. Уміння утворюються в результаті вправ, які варіюють умови навчальної діяльності та передбачають її поступове ускладнення. Для вироблення навичок необхідні багатократні вправи в одних і тих же умовах.

Слід зазначити, що здійснення навчальної функції нерозривно пов'язане з формуванням у майбутніх керівників навичок роботи з довідковою літературою, бібліографічним апаратом, організацією самостійної роботи, конспектування тощо, яке враховувалось при організації формувального експерименту.

Міжособистісні відносини в мистецько-педагогічному колективі, рівень їх розвитку та емоційне забарвлення є індикатором реалізації керівником *виховної функції*. Відомо, що найдієвішим засобом здійснення виховного впливу на підлеглих є сила особистого прикладу професійної компетентності керівника, стиль ведення справ, манера триматися і спілкуватися, культивування керівником загальної атмосфери в колективі тощо. Рішення виховних завдань вимагає створення адекватного соціально-психологічного середовища в організації, що передбачає дотримання двох основних вимог:

- принцип єдиної моралі: визнання і реальне дотримання керівником того, що соціальні, професійні та моральні норми в організації однакові для всіх – для керівників (і в особливості для нього самого) і підлеглих;
- принцип єдності слова і справи.

Саме тому роль зазначеної функції ми вбачаємо у формуванні в майбутніх управлінців професійно-особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення керівної діяльності, серед яких найбільш важливими є колективізм, максимальна задіяність кожного учасника експерименту в трудовому процесі, вміння створювати морально-психологічний клімат, заснований на діловому співробітництві, взаємодопомозі і взаємоповазі тощо.

Функція особистісного розвитку. Процес соціально-економічного, культурно-етичного, морального та етнічного розвитку людей і суспільства в цілому тісно пов'язаний з ростом інтелектуальної складової в різних сферах людської діяльності, і насамперед – в інтелектуально-професійній. Особливий вплив зростання інтелектуалізації професійної діяльності має на педагогічну сферу. Так, функція особистісного розвитку тісно пов'язана з орієнтацією студентів-майбутніх керівників на самовдосконалення індивідуальних професійно-особистісних

характеристик. В аспекті нашого дослідження йдеться, перш за все, про розвиток мотиваційної сфери, інтелектуальних, творчих, комунікативних, професійних здібностей студентів.

Сутність *дисциплінарної функції* визначається особливостями реалізації функції контролю по відношенню до навчання та поведінки студентів. Як і будь-яка інша форма контролю, дисциплінарна функція не обмежується лише констатацією факту та, у разі необхідності, вимушеним покаранням, а виконує загальне завдання ефективної організації освітнього процесу, його коригування та спрямування. Враховуючи одне з основних правил управління, яке полягає в тому, що “керівник зобов’язаний критикувати”, потрібно розуміти, що критика має бути конструктивною. Так, вказуючи на помилки студента, зберігається гідність критикованого та відзначаються шляхи вдосконалення його роботи і поведінки.

Функція психолого-педагогічної допомоги полягає в запобіганні та вмінні оперативно розв’язувати конфліктні ситуації в студентському колективі, реагувати на стресові фактори, проблеми особистісного і професійного плану. Зазначена функція покликана впливати на результативність як колективної, так і індивідуальної діяльності учасників експерименту, підвищуючи їхній управлінський потенціал.

Висновки. Таким чином, нами визначено основоположні принципи, реалізація яких забезпечить ефективність формування стилю управління мистецько-педагогічним колективом у майбутніх учителів музики, а саме: гуманізації та демократизації, науковості, неперервності та послідовності управлінських дій, оптимальності та ефективності, діалогічності (полісуб’єктності), емоційності педагогічного процесу. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань процесу формування у майбутніх учителів музики стилю управління мистецько-педагогічним колективом. Тож **перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають у вивченні педагогічних основ виховної діяльності майбутніх керівників; подальшого дослідження потребують педагогічні умови формування та розвитку комунікативних і діагностичних умінь майбутніх керівників мистецько-педагогічних колективів з використанням тренінгових технологій.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 187.
2. Долгополова Н. В. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Долгополова. – Оренбург, 1998. – 168 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – Київ : Саммит-Книга, Мойсеюк Н. Є., 2007. – 656 с.
4. Панфилова Т. В. Клонирование в свете концепции гуманизма / Т. В. Панфилова // Общественные науки и современность. – 2008. – № 1. – С. 173-176.
5. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. Швейцер А. Культура и этика / Альберт Швейцер. – Москва : “Прогресс”, 1973. – 343 с.

References

1. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Dolgopolova, N. *Razvitiye kommunikativnykh umeniy studentov-menedzherov* [The development of communication skills of students-managers. Cand. Diss.]. Orenburg, 1998. 168 p.
3. Moiseyuk, N. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv : Summit Book, Moiseyuk N. E. [in Ukrainian].
4. Panfilova, T. (2008). *Klonirovaniye v svete kontseptsii gumanizma* [Cloning in the light of the concept of humanism], *Social Sciences and Modernity*, 1, 173–176 [in Russian].
5. Ilyichev L. (1983). *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow : Soviet Encyclopedia [in Russian].
6. Schweizer A. *Kul'tura i etika* [Culture and Ethics]. Moscow : Progress [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлюються основні принципи та функції, які покладені в основу формування у майбутніх учителів музики стилю управління мистецько-педагогічним колективом, гуманізації та демократизації, що передбачає звернення до студента як суб'єкта учіння, повагу до нього як саморегульованої та саморозвивальної системи; принцип науковості, що передбачає опору на найновіші досягнення в управлінні; принцип неперервності і послідовності управлінських дій, спрямований на забезпечення якісного зростання особистості студента; принцип оптимальності та ефективності передбачає якісну реалізацію технології формування у студентів стилю управління мистецько-педагогічним колективом, що призводить до досягнення поставленої мети; принцип діалогічності (полісуб'єктності), спрямований на оптимізацію спілкування учасників освітнього процесу; принцип емоційності педагогічного процесу, що передбачає створення на заняттях позитивного емоційного фону, стимулює пізнавальні процеси. Педагогічними функціями, які визначають зміст діяльності з формування у майбутніх учителів музики стилю управління мистецько-педагогічним колективом визначено: цілепокладання, яке пов'язане з визначенням пріоритету оперативних і тактичних цілей колективної діяльності, а також методів і засобів їх досягнення, вимагає від експериментатора вміння враховувати особливості поточного моменту; виховна, індикатором якої є рівень розвитку та емоційне забарвлення розвитку, яка тісно пов'язана з орієнтацією студентів-майбутніх керівників на самовдосконалення індивідуальних професійно-особистісних характеристик. Сутність дисциплінарної функції визначається особливостями реалізації функції контролю по відношенню до навчання та поведінки студентів; функція психолого-педагогічної допомоги полягає в запобіганні та вмінні оперативно реагувати на конфліктні ситуації в студентському колективі, усувати стресові фактори, проблеми особистісного і професійного плану.

Ключові слова: принципи, функції, стиль управління, мистецько-педагогічний колектив, майбутні учителі музики.

УДК 378:336.225

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-265-274

Personality oriented technologies in the formation of future specialists professional qualities

Особистісно орієнтовані технології формування професійних якостей майбутніх фахівців

Taisiia Ponochovna-Rysak,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Таїсія Поночовна-Рисак,
кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-2107-3343>

ponochovna@bigmir.net

*Kyiv National University of Culture
and Arts*

*Київський національний
університет культури і
мистецтва*

✉ 36 Ye. Konovaltsa St., Kyiv

✉ вул. Є. Коновальця, 36, м.Київ

Original manuscript received September 15, 2018

Revised manuscript accepted November 10, 2018

ABSTRACT

Formation of human consciousness, its ability to active participation in the national economy, various branches of social and public life is an important issue of the national policy of Ukraine nowadays. Complex social and economic processes taking place in our country caused a considerable demand for initiative, business, responsible people. As a result, the problem of formation of individual's life professional foundations becomes especially relevant. Thus, in today's educational environment, the content of education is constantly updated: new subjects, integrated courses appear. This circumstance predetermines the search for new forms of knowledge transfer, the introduction of new teaching means, and therefore the development of new pedagogical technologies that would meet the initial educational needs.

The purpose of an article is to reveal the essence and content of personality oriented learning technologies, method of projects and determine the role of object and subject in projecting.

The essence of the personality oriented approach is to ground the role of object and subject in projecting in the process of future specialists professional qualities formation. The subject of projecting is a teacher or a group of teachers, as well as the student himself, and an object of projecting is a separate pedagogical construction: technology, method, content of education, curriculum, etc.

It is established that personal paradigm lies in the basis of personality oriented learning according to which the emphasis is made on the development of personal attitude to the world, activities, to themselves of those who are involved in teaching process.

It is revealed that the essence of pedagogical projecting is probabilistic, predictable variants of future purposeful activity and forecasting of its results. Pedagogical projecting is not only an activity, but also the process of successive changes of states characterized by new tasks, types of activity. The result of the design is a pedagogical project, the functional specifics of which depend on the following

conditions: the state of the environment, the characteristics of the subjects involved in the preparation of a specific project.

Keywords: *personal oriented technologies, professional qualities, method of project, projecting, pedagogical projecting, future specialists.*

Вступ. Педагогіка, її теорія і практика є невід’ємною складовою суспільного розвитку. Оновлення освіти все складніше здійснювати традиційними технологіями. Виникає об’єктивна потреба в інноваційних технологіях. У сучасних умовах розвитку освіти постійно оновлюється зміст навчання: з’являються нові предмети, інтегровані курси. Це зумовлює пошуки нових форм передачі знань, упровадження нових навчальних засобів, а отже, розробку нових педагогічних технологій, що відповідали б потребам освіти.

Методи та методики дослідження. Педагогічні технології навчання дедалі набувають особистісно орієнтованого змісту. Реально це виявляється в тому, що в процесі їх застосування враховуються індивідуальні здібності студента, його потреби й нахили, ціннісні орієнтації, інтереси та суб’єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні та навчальній діяльності. Різні аспекти особистісно орієнтованого навчання досліджують учені: К. Баханов, О. Дубасенюк, В. Кремень, І. Лернер, О. Пехота, С. Подмазін, В. Серіков, В. Сластьонін, Л. Подимова, І. Якиманська та ін.

Мета статті полягає в розкритті сутності й змісту особистісно орієнтованих технологій навчання, педагогічного проектування, методу проектів та висвітленні ролі об’єкта та суб’єкта проектування.

Результати та дискусії. Особистісно орієнтовані технології навчання класифікуються за спрямованістю, цілями навчання, предметним середовищем, застосуванням технічних засобів, організацією освітнього процесу, методичними задачами, орієнтацією на особистісні структури тощо. До відмінних рис цих технологій учені відносять: виконання спільної діяльності викладачів та студентів, особливий тип взаємодії та взаємовідносин між ними, який складається на основі єдності сенсу та мети цієї діяльності, що виступає найважливішою передумовою розвитку особистісних показників.

Ґрунтовно розкривається сутність особистісно орієнтованого підходу в працях В. Серікова, де досліджено мету, зміст, методи навчання. Вчений вважає, що навчання, спрямоване на розвиток особистості, досягає мети тією мірою, якою створює ситуацію запиту, затребуваності особистості, її сил саморозвитку.

Автор доводить, що ідея особистісно орієнтованого навчання проявляється на двох рівнях: буденному (етико-гуманістичний феномен, який утверджує ідеї поваги особистості, партнерства, співпраці, діалогу, індивідуального навчання) та навчальному (має різну концептуально-понятійну структуру, яка залежить від рамок предмета науки, що розглядається) (Серіков, 1994).

Під особистісними функціями В. Серіков розуміє усвідомлення людини реалізувати соціальне замовлення бути особистістю. До таких функцій вчений відносить:

- мотивацію (прийняття діяльності);
- опосередкування (зовнішні впливи та внутрішні імпульси);
- колізію поведінки;
- рефлексію (конструювання та утримання визначеного Я);
- змістовність визначення системи життєвих сенсів аж до найголовнішого -сутності життя;
- орієнтацію (побудову особистісної картини світу – індивідуального світобачення);
- самореалізацію (бажання визнання свого “Я” оточуючими);
- забезпечення рівня духовності життєдіяльності (Серіков, 1994).

Реалізація особистісно орієнтованого підходу полягає в наданні учасникам освітнього процесу можливості обирати предметний матеріал, організаційні форми та методи навчання.

Як стверджує С. Подмазін, сутність освітнього процесу згідно з особистісно-орієнтованим підходом полягає у створенні умов для освіти особистості, формуванні “образу-себе-в-бутті” та його складових: “образу Я”, “образу Світу”, “образу Я в Світі” (гармонійного, не відчуженого) в їхній цілісності та прагнення до безкінечної повноти. Це розкриття та максимальний розвиток усіх сутнісних сил особистості в умовах певного соціуму та культури (Подмазін, 2004).

В основі особистісно-орієнтованого навчання, як слушно зазначає І. Якиманська, лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної особистості, її розвитку не як “колективного суб’єкта”, а передусім як індивіда, наділеного своїм неповторним суб’єктним досвідом (Якиманська, 2000).

Проектування особистісно-орієнтованої системи навчання передбачає:

- визнання вихованця основним суб’єктом процесу навчання;
- визначення мети проектування – розвитку індивідуальних здібностей студента;
- визначення засобів, які забезпечують реалізацію поставленої мети засобом виявлення та структурування суб’єктного досвіду студента, його спрямованого розвитку в процесі навчання.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання вимагає розробки такого змісту освіти, до якого входять не лише наукові знання, але й мета, знання, способи та методи пізнання. Важливим є розробка спеціальних форм взаємодії учасників освітнього процесу (вихованців, учителів, батьків).

Особистісно-орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особистостей як суб’єкта пізнавальної та предметної діяльності; воно надає кожному учневі (студентові), опираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності та суб’єктивний досвід,

можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності; це навчання будується на принципі варіативності, визнанні різноманітності змісту та форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися педагогом з урахуванням мети розвитку кожної особистості, її психологічної та педагогічної підтримки в пізнавальному процесі та ускладнених життєвих обставинах в цілому (Подмазін, 2004).

Отже, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що в основі особистісно орієнтованого навчання лежить особистісна парадигма, згідно з якою акцент ставиться на розвиток у суб'єктів навчання особистісного ставлення до світу, діяльності, до себе. В особистісній педагогіці студент-творець та архітектор себе й своєї діяльності. Метою особистісно орієнтованого навчання є цілісна особистість у єдності її когнітивних та власне особистих якостей.

Сьогодні у вищій школі найбільш активно застосовуються такі технології: розвивального навчання, технологія поетапного формування розумових дій, колективної взаємодії, програмованого навчання, педагогічного проектування тощо.

Метод проектів як особистісно-орієнтована технологія виник ще у двадцяті роки XX століття в США (його називали також методом проблем) та пов'язувався з ідеями гуманістичного напрямку в діяльності та освіті, в загальних обрисах розроблений американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. Теоретично й експериментально цю технологію досліджували та впроваджували Е. Дьюї, С. Рейді, У. Кільпатрик, Дж. Джонс, С. Русова, С. Шацький, А. Макаренко, Є. Машбіц, В. Безпалько та ін.

Поняття "проект" походить від латинського project – "той, що видається, виступає, крокує попереду". В українську мову слово "проект" потрапило з германських мов і означає "задум", "план".

Один із найвідоміших послідовників Дж. Дьюї, що досліджував метод проектів, У. Кільпатрик визначав цей метод як цільовий акт, діяльність від "усього серця", що з визначеною метою відбувається за конкретних соціальних умов. Учений особливо наголошував на можливості застосування методу в умовах демократичного, громадянського суспільства. У. Кільпатрик поділяв проекти на чотири типи відповідно до мети: 1) втілення ідеї (думки) або плану в зовнішню форму; 2) естетична насолода; 3) побороти розумову перепону; 4) здобути відомості, конкретний ступінь навичок, вмінь.

Практично в такому контексті метод проектів характеризують сучасні українські вчені, які зазначають, що освітня технологія спрямована на здобуття студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування у них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку (Волгіна, 2007).

Вміння користуватись методом проектів – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання й розвитку студентів. Недаремно ця технологія відноситься до технологій XXI ст., яка передбачає, перш за все, уміння адаптуватись до змінних умов життя

людини. Отже, перед викладачами постає завдання – активізувати пізнавальну діяльність в процесі навчання, створити умови для формування в студентів інтересу до вивчення певного предмета.

Метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації освітнього процесу, орієнтована на самореалізацію особистості студента шляхом розвитку його інтелектуальних й фізичних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей. Але суть методу проектів залишається такою ж – стимулювати інтерес студентів до окремих проблем й через проектну діяльність, яка передбачає вирішення однієї чи цілого ряду проблем, показати практичне застосування отриманих знань.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навиків, умінь самостійно конструювати свої знання і орієнтуватись в інформаційному просторі. Якщо мова йде про метод проектів, то мається на увазі (технологія), яка повинна завершитись цілком реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином. В основу методу проектів покладена ідея, яка складає сутність поняття “проект”, його прагматична спрямованість на результат, який отримується при вирішенні відповідної практичної діяльності. Щоб досягти такого результату, потрібно навчити студентів самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, привертаючи для цієї мети знання з різних галузей, вміти встановлювати причинно-наслідкові зв’язки (Полат, 2001)

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студента – індивідуальну, парну чи групову, яку вони виконують протягом визначеного відрізка часу. Виконуючи проекти, студенти вчаться самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію. Студент стає рівноправним учасником спільної діяльності з викладачем, відповідаючи за свої успіхи, невдачі та недоліки. Він сам аналізує кожен крок свого навчання, визначає недоліки, шукає причини виникнення труднощів і шляхи виправлення помилок. Йому надається право вибору способів діяльності, висунення гіпотез, участь у колективному обговоренні різних точок зору. Студенти вчаться працювати в групі, допомагати та підтримувати один одного, знаходити інформацію з різних джерел, оформляти матеріал та подавати його, оцінювати свою роботу на фоні інших, порівнювати власний рівень володіння мовою, поєднувати мовні навички та власну фантазію. Проектна робота розвиває вміння планувати, мислити критично.

Можна визначити такі типи проектів:

- дослідницькі – потребують добре продуманої структури, визначених цілей, постановки актуальності предмета дослідження для всіх учасників, уточнення джерел інформації, продуманих методів, результатів. Структура дослідницьких проектів повністю або частково відповідає структурі справжніх наукових досліджень;

- творчі – базуються на відповідному оформленні результатів; як правило, не мають детально розробленої структури спільної діяльності учасників. Вона тільки проглядається та починає розвиватися,

підпорядковуючись прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту;

- ігрові, структура яких також ще не визначена і залишається відкритою до закінчення проекту; учасники мають певні ролі, обумовлені характером та змістом проекту, особливістю проблеми, яка підлягає вирішенню;

- практико-орієнтовані, які передбачають чітко визначений результат діяльності учасників з початку; орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику;

- інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, доповідь, реферат, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проєктів, їхнім модулем (Пехота, 2003).

Сутність педагогічного проектування становлять ймовірнісні, передбачувані варіанти майбутньої цілеспрямованої діяльності й прогнозування її результатів. Воно зумовлено потребою розв'язання актуальної проблеми, має творчий характер й опирається на кількісні орієнтації особистості. Метод проєктів покликаний стимулювати інтерес студентів не лише на опанування знаннями, але й спонукати її до особистісного самозростання, саморозвитку й самореалізації. Ця технологія включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Їй притаманні мета, об'єкт, суб'єкт, засоби, принципи проектування тощо.

Мета, яка є ідеальною уявою кінцевого результату, утворює основну передумову проектувальної діяльності педагога. Основоположний смисл проектування вбачається у виконанні соціального замовлення, що вимагає максимальної конкретизації, тобто опису, що забезпечує вимір, можливість досягнення, гнучкість і конкретність цілей. Суспільство, його виховні інститути ставлять за мету формувати не просто студента, але передусім цілісну особистість. Ця висока мета має поєднуватися також із цілями, прагненнями студента.

У ролі об'єкта проектування виступає здебільшого окрема педагогічна конструкція: технологія, метод, зміст освіти, навчальна програма і т. ін. Таке обмеження пов'язане з тим, що в педагогіці значна кількість процесів має труднощі щодо їх управління й неоднозначності трактування, і тому їх проектування часто-густо є малоефективним. Навіть тоді, коли об'єкт проектування зовні має традиційний вияв, він має будуватися на новій ідеї, оскільки потреба в проектуванні виникає за умов знаходження нової можливості розв'язання проблеми, яка стала наявною.

Формування професійних якостей майбутніх фахівців – необхідний, практично-зумовлений й водночас суперечливий процес. Наприклад, зміст вищої освіти об'єктивно мав би позитивно сприяти проектуванню формування професійних якостей майбутніх фахівців, однак до цього часу він має значну кількість хиб, пов'язаних із обсягом навчальної інформації, із можливостями її засвоєння студентами і т. ін. До цього слід додати недосконалість навчальних програм, зменшення годин на соціально-гуманітарні дисципліни, які проектують гуманний світогляд особистості тощо.

Надзвичайно велику роль у проектуванні формування професійних якостей майбутнього фахівця відіграє його суб'єкт. Суб'єктом проектування виступає педагог або група викладачів, а також сам студент. Хай там який був цей суб'єкт, він має володіти такими специфічними рисами: а) творчим мисленням і здатністю до винахідливості; б) компетентністю і високою працездатністю; в) суспільно значущими ціннісними орієнтаціями; г) здатністю до передбачування наслідків перспективних змін дійсності, що реалізуються в педагогічному проекті. Дослідження відомих учених засвідчують, що не лише студентам, але й значній кількості викладачів бракує творчого мислення, здатності до пошуку й упровадження інновацій в освітній процес; все помітніше стає тенденція прагматичного спрямування свідомості студентів і викладачів тощо. Це створює серйозні труднощі щодо реалізації проекту; потребує вдосконалення система засобів проектування.

Засоби проектування можна умовно поділити на матеріальні й духовні. До перших належать законодавчі акти, документація, технічні засоби, схеми, таблиці тощо; до других – загальні способи наукових досліджень, ключові теоретичні положення суміжних наук і т. ін. Очевидно, що, наприклад, досконалі законодавчі акти сприяють формуванню професійних якостей майбутніх фахівців. Натомість, у Конституції України й законі України "Про вищу освіту" є ціла низка положень, які не відповідають сучасному розвитку освіти, що негативно впливає як на об'єкт, так і суб'єкт проектування. З іншого боку, це позначається на способах досліджень проблеми, утруднює обґрунтування ключових теоретичних положень щодо виховного процесу тощо. Формування професійних якостей майбутніх фахівців вимагає обґрунтування і застосування різноманітних методів проектування. Їх використання залежить не лише від проблеми і предмета проектування (об'єктивні критерії), а й від особливостей самих суб'єктів, від низки

методів, якими добре володіють конкретні проектувальники (суб'єктивні критерії). Це допомагає дотримуватися принципів педагогічного проектування.

С. Самигін сформулював два основні принципи педагогічного проектування (Самигін, 2002):

1. Принцип людських пріоритетів як принцип орієнтації на людину – учасника підсистеми процесів або ситуацій. Цей принцип вимагає підпорядкування педагогічних проектів реальним потребам, інтересам і можливостям вихованців. Під час проектування педагог має вміти поставити себе на місце того, хто навчається, й подумки експериментувати його поведінку, почуття, що виникають під впливом створеної для нього системи, процесу або ситуації. Проведені спостереження засвідчують, що на “хворобу” невміння поставити себе на місце вихованця страждає значна кількість як молодих викладачів, так і старшого покоління.

2. Принцип саморозвитку систем, що проектуються. Ці системи мають бути гнучкими, динамічними, здатними під час реалізації до змін, ускладнення або спрощення. Не варто забувати очевидну істину: якщо для одного студента проєкт може бути нескладним, то для іншого – практично недосяжним.

Творче застосування принципів проектування позитивно впливає на його результат. Сучасними вченими доведено, що результатом проектування є педагогічний проєкт, функціональна специфіка якого залежить від таких умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, що займаються підготовкою конкретного проєкту; функціональних зв'язків між елементами проєкту, можливостей його ефективного використання, очікуваних результатів.

Педагогічне проектування – це не лише діяльність, а й процес послідовної зміни станів, що характеризуються новими задачами, видами діяльності, ступенем впорядкованості інформації і т. ін. Процес проектування (Дж. А. Джонс) у своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проєктної ситуації, щоб забезпечити простір для пошуку рішення), трансформації (створення принципів і концепцій), конвергенції (вибір оптимального варіанту розв'язання із великої кількості альтернативних).

В. Безрукова виокремлює етапи моделювання, проектування і конструювання. Очевидно, що другий етап дублює загальну назву самої діяльності, що є не зовсім коректним. Більш доречний підхід, на нашу думку, пропонує Н. Яковлева, яка вважає, що педагогічне проектування проходить чотири послідовних етапи: а) винахідництво; б) створення єдиного дослідного зразка; в) експеримент; г) оформлення кінцевого результату. Така послідовність етапів відповідає поняттю “процес”, тобто віддзеркалює зміну його станів: кожен стан є якісно відмінним від інших задачами й отриманим результатом, адекватним логіці процесу проектування, забезпечує досягнення необхідного результату.

Висновки. Отже, процес гуманізації освітнього процесу створює необхідні позитивні можливості щодо впровадження технології педагогічного проектування. Цим підкреслюється ідея перетворення студента в рівноправного суб'єкта, вияву його інтересів, потреб, здібностей, свободи на шляху професійного й особистісного становлення. Подальшого дослідження потребує детальне вивчення принципів педагогічного проектування та їх втілення в процесі навчання.

Література

1. Волгіна Л. Метод проектів як освітня технологія / Л. Волгіна, І. Богослав // Завуч. – К., 2007. – № 4. – С. 2-11.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Ю. Петров ; [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Academia, 2001. – 271с.
3. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М. : ТЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти]. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 225 с.
5. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожский гос. ун-т. – Запорожье : Просвіта, 2004. – 247 с.
6. Самыгин С. И. Эвристические технологии обучения : педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие] / Самыгин С. И. – Ростов на Дону : Феникс, 2002. – С. 205-223.
7. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – [2.-изд.]. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с. – (Библиотека журнала “Директор школы”).
9. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.

References

1. Volhina L. (2007). *Metod proektiv yak osvitnia tekhnolohiia* : [Zavuch]. Kyiv 24, (pp. 2-11). [in Ukrainian]
2. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya (2001). [ucheb. posobyie dlya stud. ped. vuzov y sisteme povysheniya kvalifikatsyi ped. kadrov] Moskva : Atsademija [in Russian]
3. Mukhyna S. (2008). *Sovremennye innovatsyonnye tekhnolohii obucheniya* : Moskva : TEOTAR-Mediya [in Russian]
4. Osvitni tekhnolohii (2003). [navch.-metod. posib.]. – Kyiv : Vydavnytstvo A.S.K.
5. Podmazin S. (2004). *Lychnostno-orientirovannoe obrazovanie* [Sotsyalno-filosofskoe issledovanie], Zaporozhskyyi hos. un-t. – Zaporozhe : Prosvita [in Russian]
6. Samygin S. (2002) *Evresticheskiye tekhnolohiyyi obucheniya : pedahohika i psikholohiya vysshey shkoly* : [ucheb. posobiye], (pp. 205-223). Rostov na Donu : Feniks [in Russian]
7. Serikov V. (1994) *Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie* [Pedagogics]. (pp. 16-21) [in Russian]

8. Yakymanskaya Y. (2000) *Lichnostno-orientyrovannoe obuchenie v sovremennoi shkole* : [Biblioteka zhurnala "Head Teacher"], Moskva : Sentiabr [in Russian]

9. Yakovleva N. (2002) *Proektirovanie kak pedagogicheskii fenomen* [Pedagogics]. (pp. 8-14) [in Russian]

АНОТАЦІЯ

Формування свідомості людини, її здатності до активної діяльності у народному господарстві, різних галузях суспільного і державного життя – важливе завдання національної політики України на сучасному етапі. Складні соціально-економічні процеси, що відбуваються в державі, викликають значний попит на ініціативних, ділових, відповідальних людей. Як наслідок, особливо актуальною стає проблема формування професійних основ життя особистості. Таким чином, у сучасних умовах розвитку освіти постійно оновлюється зміст навчання: з'являються нові предмети, інтегровані курси, що зумовлює пошуки нових форм передачі знань, впровадження нових навчальних засобів, а, отже, розробку нових педагогічних технологій.

Розкрито сутність особистісно орієнтованого підходу та обґрунтовано місце і роль об'єкта та суб'єкта в проектуванні під час формування професійних якостей майбутніх фахівців. Суб'єктом проектування виступає педагог або група викладачів, а також сам студент, а в ролі об'єкта проектування виступає здебільшого окрема педагогічна конструкція: технологія, метод, зміст освіти, навчальна програма тощо.

Встановлено, що в основі особистісно орієнтованого навчання лежить особистісна парадигма, згідно з якою акцент ставиться на розвиток у суб'єктів навчання особистісного ставлення до світу, діяльності, себе.

З'ясовано, що сутністю педагогічного проектування є ймовірнісні, передбачувані варіанти майбутньої цілеспрямованої діяльності й прогнозування її результатів. Педагогічне проектування – це не лише діяльність, а й процес послідовної зміни станів, що характеризуються новими задачами, видами діяльності, ступенем впорядкованості інформації тощо. Результатом проектування є педагогічний проект, функціональна специфіка якого залежить від таких умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, що займаються підготовкою конкретного проекту.

Ключові слова: *особистісно орієнтовані технології, професійні якості, метод проектів, проектування, педагогічне проектування, майбутні фахівці.*

УДК 796.071.4:341.48(436)
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-275-281

Peculiarities of professional training of future sports and physical education teachers in Austria during post war period

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури в Австрії в повоєнний період

Oľha Romanchuk,
candidate of philological sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-8215-9741>
olgabrvska@gmail.com

Lviv State University of Physical
Culture
✉ 11 Kostyushko St., Lviv

Ольга Романчук,
кандидат філологічних наук,
доцент

Львівський державний
університет фізичної культури
✉ вул. Костюшко, 11, м. Львів

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 14, 2018

ABSTRACT

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the development of the system of professional training of specialists in the field of physical education in Austria in the first post-war decades. As a result of the study, the social, educational, scientific prerequisites for its development were clarified. The peculiarities of structural and organizational development of vocational education of specialists in physical education in Austria have been considered. The content and volume of the scientific, theoretical and professional, practical training of future teachers of physical culture in the institutes of physical education according to the curricula of 1946/1947 have been presented.

It is determined that the process of professional training of teachers in physical culture and sports in Austria in the post-war period was conducted in specially founded institutes of physical education.

An integral part of the professional training of specialists in physical education in the Austrian institutions was practical training, aimed at acquiring and improving methodological and technical skills in various sports and their training. In the process of organizing the professional training of specialists in physical education according to the curricula, the priority was given to those types of sports and physical exercises that were practiced within the school physical education. In addition, elective courses were offered in order to realize the individual abilities and preferences of students.

The peculiarities of professional education of specialists of physical education in that period in Austria are also revealed. They are such as unity and interconnection of various training cycles, theoretical, methodological, sport, and technical ones. It has been considered as the basis for the formation of a comprehensive professional skills of the future teacher of physical culture and sports; the logic and sequence of structuring and grouping of training courses in order to ensure the continuous development of a comprehensive system of knowledge, skills and abilities of a specialist in physical education.

Key words: *system of pedagogical education of Austria, professional training of specialists in physical education, reforming.*

Вступ. Сучасний період реформування національної системи фізичного виховання, позначений урізноманітненням форм фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи з дітьми і молоддю, зумовлює необхідність модернізації всіх компонентів системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері фізичної культури і спорту. Цінним джерелом ідей для вдосконалення вітчизняної системи професійної освіти фахівців фізичного виховання є прогресивний зарубіжний досвід. Так, заслуговують уваги австрійські традиції підготовки фахівців з фізичної культури і спорту до педагогічної діяльності з дітьми і молоддю Австрії, які, пройшовши багатолітню перевірку практикою, підтверджують свою ефективність і в умовах сьогодення. Особливо цікавим видається повоєнний період в історії розвитку австрійської системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання, коли в складних економічних, політичних, соціально-культурних умовах країні вдалося відродити здобутки довоєнних років та закласти підвалини сучасної теорії і практики освіти педагогічних кадрів з фізичної культури і спорту.

Проблеми професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в Австрії є об'єктом пильної уваги науковців (Г. Гайнтель, Г. Гроль, К. Кляйнер, Р. Мюльнер, Г. Штромаєр та ін.), що комплексно і системно розглядають особливості її реформування і функціонування в історичних ретроспективі та умовах сучасності. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлені і в українській науково-педагогічній літературі, зокрема в контексті дослідження австрійської системи педагогічної освіти загалом (М. М'яковський, Т. Кристопчук, Л. Пуховська та ін.). Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що система професійної підготовки фахівців з фізичного виховання дітей і молоді в Австрії, яка має глибокі традиції та велику науково-практичну цінність, не була предметом спеціального дослідження в Україні.

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей розвитку австрійської системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання у повоєнний період.

Перші повоєнні десятиліття в історії розвитку спорту і фізичної культури, фізичного виховання дітей і молоді, професійної підготовки кадрів цих сфер на теренах Австрії позначена цілою низкою важливих здобутків. Ліквідація наслідків використання фізичної культури і спорту як пропагандистських інструментів у часи націонал-соціалізму, викоринення відповідних ідеологічних постулатів, обґрунтування аполітичного характеру цих сфер людської життєдіяльності відкрили широкі перспективи для осмислення важливої ролі спорту і фізичної культури в житті людини і суспільства, усвідомлення їх функцій і завдань, серед яких передовсім фізичне вдосконалення людини, єднання на основі спільних зацікавлень, поглиблення інтеграції навколо соціально значимих цінностей тощо. Закономірним результатом цих процесів стало закріплення права кожної людини на повноцінний

фізичний розвиток і самореалізацію, розширення масштабів фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, розбудова спортивної і фізкультурної інфраструктури, розгортання науководослідної діяльності з питань спортології і фізичного виховання і т. д.

На тлі цих тенденцій відбувалося якісне оновлення теорії і практики шкільної фізкультурної освіти. У затверджених 1955 року навчальних планах для австрійських шкіл відображено нові підходи до обґрунтування цілей шкільного фізичного виховання, засадничих принципів його здійснення, методів і форм організації тощо. Так, загальною метою шкільної фізкультурної освіти визначається забезпечення оптимальних умов і можливостей для розвитку фізичних сил дитини, збереження і зміцнення здоров'я, реалізації її особистісного потенціалу, соціальної адаптації. У цьому контексті деталізується низка здоров'язберігаючих, особистісно-розвивальних, соціальних завдань фізичної культури і спорту в системі шкільної освіти. Далі окреслюються ключові принципи побудови виховного процесу, як-от опертя на вікові й індивідуальні можливості школярів, систематичність і послідовність організації фізкультурних занять, відкритість щодо новацій у сфері спорту і фізичної культури тощо (Strohmeier, 1992).

Усі названі вище процеси і явища цілком закономірно наклали свій відбиток на теорію і практику професійної підготовки фахівців з фізичного виховання дітей і молоді в Австрії. Осередками професійної освіти кадрів цього профілю в перші повоєнні десятиліття стали інститути фізичного виховання при Віденському, Грацькому, Інсбрукському та Зальцбургському університетах, що одночасно були структурними одиницями різних організацій – філософських факультетів із підпорядкуванням відповідним університетам та федеральних установ з фізичного виховання з прямим підпорядкуванням Міністерству освіти. Вважалося, що такий підхід забезпечуватиме тісний взаємозв'язок науки і освіти, а відтак інтенсифікацію наукових досліджень у сфері теорії і практики фізичного виховання та організацію професійної підготовки фахівців з фізичного виховання на наукових засадах (Groll, 1962; Strohmeier, 1971). Отож, професійно-освітня діяльність та науково-дослідна робота визначалися пріоритетними функціями австрійських інститутів фізичного виховання.

Освітня діяльність цих установ у перші повоєнні десятиліття здійснювалася на основі нових навчальних планів, затверджених у 1946 році та укладених з урахуванням кращих традицій підготовки фахівців з фізичного виховання донацистського періоду і новітніх науково-технічних досягнень. Навчальні плани передбачали чотирирічний термін, наявність теоретичної і практичної складової, широкий спектр нормативних і факультативних навчальних курсів тощо. Так, науково-теоретична підготовка охоплювала вивчення медико-біологічних основ функціонування людського організму на різних етапах онтогенезу, педагогічних, дидактико-методичних, технологічних основ фізичного виховання як системи заходів з підтримки природного фізичного

розвитку дитини, історії розвитку фізичної культури і спорту як галузей людської життєдіяльності тощо (Müllner, 2011; Strohmeier, 1971). Специфіка цього компонента професійної освіти фахівців з фізичного виховання в інститутах фізичного виховання при Віденському, Грацькому, Інсбрукському та Зальцбурзькому університетах відображена в таблиці 1:

Таблиця 1

Зміст та обсяг науково-теоретичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в інститутах фізичного виховання (відповідно до навчальних планів 1946/1947 н.р.)

Назва навчальної дисципліни	Кількість годин (на тиждень протягом семестру)							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Основи функціональної анатомії людини	3	2	–	–	–	–	–	–
Основи фізіології людини	–	–	3	2	–	–	–	–
Фізичний розвиток дитини: норми і відхилення	–	–	2	–	–	–	–	–
Мова професійного спілкування	–	–	2	–	–	–	–	–
Система фізичного виховання та її теоретичні основи	2	2	–	–	–	–	–	–
Структура та організація фізичного виховання	–	–	2	1	–	–	–	–
Історія фізичного виховання	2	–	–	–	–	–	–	–
Методика фізичного виховання	–	–	–	–	2	–	–	–
Гігієна фізичного виховання	–	–	–	–	2	–	–	–
Перша медична допомога	–	–	–	2	–	–	–	–
Матеріальна база та інвентар фізичного виховання	–	–	–	–	–	–	1	–
Фізична культура і спорт: загальна характеристика	–	–	–	3	3	–	–	–
Теорія фізичної культури і спорту	–	–	–	–	–	3	3	3
Історія фізичної культури і спорту	–	–	–	–	–	–	2	–

Наведений у таблиці спектр навчальних дисциплін забезпечував досить ґрунтовну науково-теоретичну, методичну, організаційно-технологічну підготовку вчительських кадрів з фізичної культури і спорту в інститутах фізичного виховання при Віденському, Грацькому, Інсбрукському та Зальцбурзькому університетах. Орієнтованість змісту цих курсів передовсім на специфіку і реалії професійної діяльності фахівця з фізичного виховання, збалансовані обсяги і послідовність їх вивчення забезпечували глибоке теоретичне осмислення студентами основ фізичного виховання дітей і молоді та поступове освоєння впорядкованої системи професійних знань, необхідних для успішної реалізації їх подальших завдань і обов'язків.

Невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в австрійських інститутах фізичної культури навчальними планами проголошувалася також різнобічна практична

підготовка, спрямована на набуття і вдосконалення методично-технічної майстерності в різних видах спорту та їх навчання. У процесі організації професійно-практичної підготовки фахівців з фізичного виховання згідно з навчальними планами пріоритет слід надавати тим видам спорту і фізичних вправ, що практикуються в рамках шкільної фізкультурної освіти. Окрім того, пропонувалися і вибіркові курси з метою реалізації індивідуальних здібностей і нахилів студентів (Groll, 1962; Müllner, 2011). Деталі змісту й обсягів цього виду професійної підготовки фахівців з фізичного виховання наведено в таблиці 2:

Таблиця 2

Зміст та обсяг професійно-практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Інститутах фізичного виховання (відповідно до навчального плану 1946/1947 н.р.)

Назва навчального курсу	Кількість годин (на тиждень протягом семестру)							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
<i>Нормативні практичні курси</i>								
Гімнастика	4	–	4	–	2	–	–	–
Легка атлетика	–	3	–	3	–	2	–	–
Спортивні ігри на відкритому повітрі	–	3	–	3	–	2	–	–
Плавання	–	3	–	3	–	2	–	–
Фехтування	2	–	–	–	–	–	–	–
Беззброяна самооборона (чол.)	2	–	–	–	–	–	–	–
Художня гімнастика (жін.)	–	2	–	–	–	–	–	–
Методи і прийоми навчання фізичних вправ	–	–	–	–	3	3	3	3
<i>Варіативні практичні курси</i>								
Катання на ковзанах	16-24 год.							
Лижний спорт								
Пішохідний туризм								
Альпінізм								
Народні танці								

Отже, здійснений аналіз наукової і навчально-методичної літератури дає підстави стверджувати, що процес професійної підготовки вчительських кадрів з фізичної культури і спорту в Австрії в повосенний період реалізувався в спеціально створених інститутах фізичного виховання при Віденському, Грацькому, Інсбрукському та Зальцбургському університетах та ґрунтувався на низці ключових ідей, зокрема: єдності та взаємозв'язку різних циклів підготовки – теоретичної, методичної, спортивно-технічної тощо – як основи формування комплексної професійної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури і спорту; логічності, послідовності структурування і групування навчальних курсів задля забезпечення поступального розвитку цілісної системи знань, умінь і навичок фахівця з фізичного виховання; орієнтованості змісту професійної підготовки вчительських кадрів з фізичної культури і спорту на реалії і вимоги системи шкільного фізичного виховання

дітей і молоді; врахування індивідуальних запитів і потенціалу студентів інститутів фізичного виховання через пропозицію комплексу вибіркового навчальних курсів тощо.

Перспективи подальших розвідок у цій царині вбачаємо в аналізі особливостей функціонування і модернізації системи професійної підготовки фахівців фізичного виховання в Австрії в інші історичні періоди та укладенні періодизації її розвитку.

Література

1. Groll H. Vom „Turnlehrerausbildungskurs“ zum „Institut für Leibeserziehung der Universität“ / Hans Groll // Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute (Gesammelte Aufsätze). II. Band. – Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1962. – S.139-145.
2. Heintel G. Überlegungen zur Lehrerinnenausbildung an der Universität / Guido Heintel // Schulheft. – 2000. – Nr. 97. – S. 154-161.
3. Kleiner K. In Balance zwischen Verschulung und Beliebigkeit: Ein- und Umsicht im Handeln bei der Reform sportwissenschaftlicher Studiengänge / Konrad Kleiner // Schulheft. – 2000. – Nr. 97. – S. 141-153.
4. Müllner R. Perspektiven der historischen Sport- und Bewegungskulturforschung / Rudolf Müllner. – Wien, Lit Verlag, 2011. – 380 S.
5. Strohmeyer H. Das Institut für Leibeserziehung 1871–1971 / Hannes Strohmeyer // Leibesübungen und Leibeserziehung. – 1971. – Nr. 25. – S. 12-27.
6. Strohmeyer H. Die Geschichte der Erforschung des Phänomens „Leibeserziehung“ in Österreich / H. Strohmeyer // Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektive der Forschung. – Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Forschung, 1992. – H. 25. – S. 315-338.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено розгляду особливостей розвитку системи професійної підготовки фахівців фізичного виховання в Австрії в перші повоєнні десятиліття. У результаті дослідження з'ясовано соціальні, освітні, наукові передумови її розбудови. Розглянуто специфіку структурно-організаційної розбудови професійної освіти фахівців з фізичного виховання на теренах Австрії в окреслений період.

Представлено зміст та обсяг науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в інститутах фізичного виховання відповідно до навчальних планів 1946/1947 н.р.

Визначено, що процес професійної підготовки вчительських кадрів з фізичної культури і спорту в Австрії в повоєнний період реалізувався в спеціально створених інститутах фізичного виховання.

Невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в австрійських інститутах фізичної культури є різнобічна практична підготовка, спрямована на набуття і вдосконалення методично-технічної майстерності в різних видах спорту та їх навчання. У процесі організації професійно-практичної підготовки фахівців з фізичного виховання згідно з навчальними планами пріоритет надавали тим видам спорту і фізичних вправ, що практикуються в рамках шкільної фізкультурної освіти. Окрім того, пропонувалися і вибіркові курси з метою реалізації індивідуальних здібностей і нахилів студентів.

Виявлено також особливості професійної освіти фахівців фізичного виховання в Австрії в названий історичний період: єдності і взаємозв'язку різних

циклів підготовки – теоретичної, методичної, спортивно-технічної тощо – як основи формування комплексної професійної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури і спорту; логічності і послідовності структурування і групування навчальних курсів задля забезпечення поступального розвитку цілісної системи знань, умінь і навичок фахівця з фізичного виховання; орієнтованості змісту професійної підготовки вчительських кадрів з фізичної культури і спорту на реалії і вимоги системи шкільного фізичного виховання дітей і молоді; врахування індивідуальних запитів і потенціалу студентів інститутів фізичного виховання через пропозицію комплексу вибіркових навчальних курсів тощо.

Ключові слова: система педагогічної освіти Австрії, професійна підготовка фахівців фізичного виховання, реформування.

УДК 378.09:376.011.3-051-057.21]:37.043-056,2/3
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-282-291

Contemporary overview on problem of professional training pedagogical specialists to work with children in context of inclusive education

Сучасний погляд на проблему професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання

Inna Samoilenko,
assistant

<https://orcid.org/0000-0001-8592-4226>

inna.sechina93@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*
✉ 4 Schmidt St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

Інна Самойленко,
асистент

*Бердянський державний
педагогічний університет*
✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 02, 2018

ABSTRACT

The article deals with problem of professional training pedagogical specialists to work with children in context of inclusive education; basic international legal documents and legislative foundation of Ukraine to implementation of inclusive education to contemporary society are analyzed, content of base terminology of inclusive education is revealed.

The goal of the article is analyze of contemporary scientific pedagogical references on professional training of pedagogical specialists to work with children in context of inclusive education and detection of barriers that are on way of global reformation in inclusive educational system.

Relevance of scientific research is study contemporary overview of modernization system of inclusive education which is determined by increasing of children with special educational needs. Specific problem is professional training of future speech therapists which are base foundation in educational process.

Analyze of references and personal researches developing overview base foundations and conditions of speech therapists to work with children with special needs in inclusive environment and to examine problems and barriers of development in context of independent Ukraine. In process of analyzing of legal foundations the international diplomatic and regulatory documents which present contemporary policy of education the children with special needs in context of inclusive education Ukraine were denoted.

The article denoted fundamental issues which are based on inclusive educational system, principal conditions of development training of speech therapists to work with children with special needs in context of inclusive education.

Despite the fact presence research in context of professional training of speech therapists to work with children with special needs is unsearched.

Key words: *professional training, special educators, inclusive education, children with special needs, speech therapists.*

Вступ. Упровадження інклюзивного підходу в навчанні дітей у закладах освіти вносить істотні зміни в організацію освітнього процесу, орієнтує корекційних педагогів на пошук спеціальних методів з урахуванням їх особливостей психофізичного розвитку та індивідуальних освітніх потреб. Сучасні нововведення приводять до підвищення вимог до діяльності фахівців, розширення їх функціональних обов'язків, зміну професійно важливих якостей особистості.

У сучасних нормативно-правових документах зафіксовано, що слід організувати системну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працівників органів управління освітою, педагогічних працівників, що займаються реалізацією інноваційних підходів до освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Ця умова закономірно передбачає, що спеціальні педагогічні фахівці повинні бути готовими вирішувати проблеми дітей з особливими освітніми потребами як у спеціальних, так і в загальноосвітніх установах.

Необхідність і доцільність підготовки спеціальних педагогічних фахівців до професійної діяльності щодо забезпечення інклюзивної освіти дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку обумовлена цілим рядом причин. По-перше, великою поширеністю психофізичних відхилень у розвитку. По-друге, збільшенням числа дітей з особливими освітніми потребами, які відвідують заклади освіти. По-третє, відсутністю наукового вирішення практичних завдань, пов'язаних з формуванням готовності спеціальних педагогів до здійснення спільного навчання дітей з різним рівнем розвитку в рамках одного освітнього простору. Вони відчують труднощі в наданні спеціальної психолого-педагогічної допомоги, що робить проблему підготовки актуальною в умовах сучасного ринку праці, наявність педагогів зі спеціальними знаннями і вміннями в галузі інклюзії.

Незважаючи на істотні дослідження у сфері професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми, в умовах інклюзивного навчання приділяється недостатньо уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми професійної підготовки корекційних педагогів присвячено низку наукових робіт українських учених (В. Бондаря, О. Козирева, М. Кот, В. Липа, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та інші).

Питання готовності майбутніх спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Н. Назаровою, І. Хафізулліною, Ю. Шумилівською та ін. Найбільший внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти здійснено в низці науково-практичних дослідженнях (В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Н. Семаго, М. Семаго, Д. Харві, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та інші).

Ряд українських учених провели різнобічний аналіз вивчення проблеми інклюзивної освіти за рубежом і порівняли його зі станом впровадження інклюзивної освіти в Україні та країнах СНД. Результати

цих досліджень відображено в роботах А. Колупаєвої, В. Бондаря, А. Заплатинської, М. Кавуна, Ю. Найди, Т. Сак, М. Сварника, В. Тищенко та інших.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз сучасної науково-педагогічної літератури з проблематики досліджень щодо професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання та виявлення перешкод, які стоять на шляху глобального реформування системи інклюзивної освіти.

Методи та методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань, використано комплекс загальнонаукових методів дослідження: теоретичних (історико-логічний, проблемно-цільовий, порівняльний) з метою визначення поняттєво-категорійного апарату; узагальнення (логічне узагальнення).

Результати та дискусії. Глобальна перебудова системи освіти в Україні зумовлена переходом до європейського освітнього простору, що ставить одним з найважливіших на меті питань – розв'язання проблеми навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти.

Головним аспектом розвитку сучасної освіти в європейських країнах, який висвітлено в низці міжнародно-правових документів (Декларація про права інвалідів (ООН, 1975), Всесвітня програма дій відносно інвалідів (ООН, 1982), Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971), Всесвітня декларація "Освіта для всіх" (1990), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993), Саламанська Декларація (1994)), є підтримка та забезпечення кожної людини незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення правом на освіту, якість якої не різнилася від якості освіти здорових людей.

Сучасна політика України щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами відображена в багатьох нормативно-правових документах (Конституція України, Закон України "Про освіту" (28.09.2017), Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (21.03.1991), Закон України "Про загальну середню освіту" (1999р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (13.10.2018), Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (06.10.2005), Закон України "Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг" (06.09.2018), Закон України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу" (06.07.2010)).

За останні десятиріччя в Україні значно погіршилася ситуація зі здоров'ям підростаючого покоління, а саме підвищується рівень загальної захворюваності, збільшується кількість дітей з порушеннями фізичного та (або) розумового розвитку. За даними МОЗ в Україні більше 200 тис. дітей, які відносяться до категорії осіб з обмеженими можливостями здоров'я та потребують спеціальної (корекційної) освіти, що відповідає їхнім особливим освітнім потребам.

Необхідними для розкриття обраної нами теми є визначення понять “інклюзія та інтеграція” та “інклюзивне навчання”.

Досить поширеною є думка, що інклюзивне навчання – це лише навчання дітей із певними захворюваннями чи відхиленнями в психофізичному розвитку, в тому числі з інвалідністю, у загальноосвітньому класі разом з дітьми без патологій. Проте це мислення є неправильним та суперечить усім нормам, які перераховані у вищезазначених нормативно-правових документах.

У Законі України “Про освіту” (2017) поняття “особа з особливими освітніми потребами” трактується як “особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту”. Тобто до осіб цієї категорії можуть відноситися не тільки учні з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, учні з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо. Нині для чіткого переліку осіб з особливими освітніми потребами немає, але “державна має створювати рівні умови доступу до освіти” та захищати права усіх громадян незалежно від “віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак” (Законі України “Про освіту”, 2017).

Аналізуючи законодавчу базу України, ми зупинилися на твердженні поняття “інклюзивне навчання”, яке подається в Законі України “Про освіту” – “це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників” (Законі України “Про освіту”, 2017).

У нашому дослідженні ми виходили з того, що інклюзія (від англ. inclusion — включення) – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах (Колупаєва, 2011: 8). А. Колупаєва, поділяючи думки українських та зарубіжних вчених, визначає у своїх науково-педагогічних дослідженнях інтеграцію як протипагу сегрегації й позначає перехідний поступ до інклюзії, інноваційної освітньої системи (Колупаєва, 2010: 10). Автор зазначає, що поняття “інтеграції” та “інклюзії” є відмінними за своїм концептуальним підходом і тому характеризує інтеграцію як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір (Колупаєва, 2011: 8).

Поняття інклюзивна освіта у працях А. Колупаєвої трактується як система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу (Колупаєва, 2011: 8).

І. Демченко, аналізуючи дослідження В. Синьова, виділяє ряд засад, на яких ґрунтується побудова інклюзивної освітньої системи:

1) надання рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;

2) визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;

3) забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти;

4) залучення батьків до навчального процесу як рівноправних партнерів та перших учителів дітей;

5) розроблення навчальних програм на основі особистісно-орієнтованого та індивідуального підходів, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;

6) незаперечення того факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;

7) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;

8) реалізація командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів (Демченко, 2013: 359).

Н. Савінова зазначає, що ефективність навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах (Савінова, 2016: 10). Автор наголошує, що при низькій якості підготовки та рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм інклюзивне навчання не виправдує сподівань щодо ефективності навчання дітей з психофізичними порушеннями й потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації (Савінова, 2016: 10).

Справді, одним з найважливіших питань інклюзивної освіти є створення відповідної бази для корекційного блоку: наявність програм, підручників, спеціального обладнання, дидактичних матеріалів, надання діагностичних, консультативних та дійових послуг фахівцями (логопедами, дефектологами, психологами, соціальними працівниками, дитячими психіатрами). А це передбачає введення в школі додаткових штатних одиниць та постійного психолого-медико-соціального супроводу дітей, які навчаються.

Аналізуючи умови розвитку сучасної освітньої системи України, І. Малишевська зазначає, що немає науково обґрунтованих розрахунків про необхідні обсяги підготовки кадрів для освітньої інклюзії, адекватних запланованим трансформаціям (Малишевська, 2016: 266). На думку автора, спеціальна галузь освіти достатньо не забезпечена спеціалістами, не говорячи про загальноосвітні навчальні заклади, що сьогодні входять у систему допомоги дітям із особливими освітніми потребами (Малишевська, 2016: 266).

Основними умовами становлення професійно-особистісної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, на думку І. Садової, є : рефлексія та внутрішня мотивація до здійснення інклюзивної освіти вчителем та вихователем; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу; інформаційне забезпечення підготовки педагога у ЗВО, застосування комунікаційних технологій, інтернет-ресурсів, модульна побудова процесу формування підготовки, що передбачає переведення студентів з пасивного виконавця в активного суб'єкта саморозвитку; включення здобувачів вищої освіти до науково-дослідної роботи через залучення до проектної діяльності й участі в міжвузівських студентських олімпіадах; використання проблемних, інтерактивних, дискусійних, інноваційних методів (Садова, 2015: 316).

О. Гордійчук та В. Гафткович, аналізуючи праці вітчизняних науковців з питань професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, досліджують проблему формування професійної компетентності педагога інклюзивного класу (Гордійчук & Гафткович, 2015). Учені звертають особливу увагу на те, що командна робота педагогів та інших фахівців, їх зважене, уважне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами в умовах запровадження інклюзії дійсно має першочергове значення, адже, працюючи в команді, вчителі, психологи, фахівці з корекційної педагогіки тощо можуть повною мірою охопити всі аспекти роботи з такими учнями, узгодити свої кроки, врахувати професійні поради один одного з тим, щоб забезпечити максимальну ефективність своєї діяльності (Гордійчук & Гафткович, 2015).

Ураховуючи дані десятирічної давності, під час дослідження стану підготовки майбутніх спеціальних педагогічних фахівців С. Миронова виділяє ряд проблем, які перешкоджають розвитку корекційної освіти: це є недостатня кількість спеціальних педагогічних фахівців з вищою освітою в Україні та їх нерівномірний розподіл по областях; відсутність взаємозв'язку кількості і напрямів підготовки фахівців для різних категорій дітей з психофізичними вадами із статистикою про їх кількісний і якісний склад у країні; відсутність підготовки фахівців для окремих закладів (заклади для дітей із ЗПР, вадами поведінки, ДЦП, складними комбінованими дефектами); служби ранньої корекції, а також допомоги дорослим з психофізичними вадами; класи інтегрованого навчання тощо); недосконалість науково-теоретичного фундаменту вищої освіти, наявність розриву між наукою й освітнім процесом; відсутність системи завчасної педагогічної профорієнтації до педагогічної діяльності з аномальними дітьми; певна упередженість суспільства щодо зазначеної спеціальності; недосконалість системи підвищення кваліфікації майбутніх спеціальних педагогів (Миронова, 2007: 12).

Аналізуючи нові умови економічного та соціального розвитку, постає питання розгляду проблеми сучасного стану професійної

підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Досліджуючи сучасні тенденції розвитку корекційної освіти, О. Мартинчук виокремлює такі проблеми підготовки майбутніх спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання: сучасна система спеціальної освіти не задовольняє потреб всього контингенту дітей з особливими освітніми потребами в масштабі країни; активний розвиток в нашій країні інклюзивної форми навчання вимагає ґрунтовної підготовки майбутніх фахівців, в тому числі й логопедів, до роботи з особливими дітьми в умовах освітньої інтеграції; чинні стандарти не орієнтовані на глибоке знайомство здобувачів вищої освіти, майбутнього спеціального педагогічного фахівця, з інтегрованими підходами; проблема у створенні умов диференційованої системи спеціальної освіти, де затребуваними стають фахівці, здатні супроводжувати дитину в умовах інклюзивного навчання; недостатній рівень професійної підготовки компетентних фахівців у сфері спеціальної освіти; проблеми науково-методичного забезпечення закладів інклюзивної освіти, що, в свою чергу, породжує питання якісного надання послуг (Мартинчук, 2014).

О. Проскурняк зазначає, що під час професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогічних фахівців важливим питанням є використання поряд із традиційними формами викладання (лекції, семінари, практичні) форм, які імітують майбутню професійну діяльність студентів: ситуативно-рольові ігри, тренінги, що допомагають розвивати в студентів уміння працювати як самостійно, так і в групі, здатність застосовувати отримані знання на практиці, уміння планувати зміст своєї діяльності (Проскурняк, 2016: 422).

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дав нам можливість виявити перешкоди, які стоять на шляху глобального реформування системи інклюзивної освіти, та головні проблеми, які потрібно негайно вирішувати у підготовці майбутніх спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши сучасний стан дослідження проблеми професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, можна зазначити, що головною причиною у створенні належних умов інклюзивного середовища виступає дефіцит компетентних спеціальних педагогічних фахівців, які можуть надавати якісні професійні послуги цій категорії дітей. Також не можна обійти питання державної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає повноцінне надання якісних освітніх послуг та забезпечення провідними фахівцями в галузі корекційної педагогіки.

У роботі розглянуто сутність основних понять, які є визначальними в процесі підготовки майбутніх спеціальних педагогічних фахівців, а саме “інклюзія та інтеграція”, “інклюзивне навчання” та “особа з особливими освітніми потребами”. Вище зазначені поняття дають повне уявлення про

систему підготовки майбутніх спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз наукової літератури та вивчення стану практики дозволили встановити, що наразі гостро постало питання підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі корекційної освіти, адже держава, батьки та суспільство вимагають максимально повної реалізації запланованих завдань у процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасні наукові дослідження, щодо проблеми підготовки майбутніх спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, розкриті неповністю і тому потребують більш детального доопрацювання.

Перспективою подальших розвідок окресленої проблеми є вивчення та уточнення особливостей професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного.

Література

1. Гордійчук О. Е. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективного навчання дітей з особливими потребами [Електронний ресурс] / О. Е. Гордійчук, В. А. Гафткович // *Modern Directions of Theoretical and Applied Researches: International Scientific Conference* – 2015. – Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/index.php/ru/peдагоgy-psychology-and-sociology-115/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-115/24738-115-192>.

2. Демченко І. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти / І. І. Демченко // *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. – 2013. – Вип. 64. – С. 358-364. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_77.

3. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

4. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України / А. А. Колупаєва // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. – 2010. – Вип. 1. – С. 7-13. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_4.

5. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук, К.: Видавнича група “АТОПОЛ”, 2011. – 274 с.

6. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища / І. Малишевська // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – 2016. – № 8. – С. 264-274. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_8_27.

7. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / О. В. Мартинчук // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – 2014. – Вип. 28. – С. 130-136. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30

8. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03 “корекційна педагогіка” / Миронова С. П. – Київ, 2007. – 36 с.

9. Проскурняк О. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності / О. Проскурняк // *Педагогічні науки: теорія, історія,*

інноваційні технології. – 2016. – № 4. – С. 408-415. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_56

10. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу [Електронний ресурс] / Н. В. Савінова // Актуальні питання корекційної освіти. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf>.

11. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти / І. Садова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 14. – С. 313-318. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_14_45.

References

1. Hordiichuk, O. & Haftkovych, O. (2015). *Profesiina kompetentnist pedahoha inkluzivnogo klasu yak pokaznyk efektyvnogo navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy* [Professional Competence Teacher Inclusive Classes as Performance Indicators Training Children with Special Needs], – Modern Directions of Theoretical and Applied Researches: International Scientific Conference, [in Ukrainian].

2. Demchenko, I. (2013). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do zasvoieniia pedahohichnykh zasad inkluzivnoi osvity* [Preparation Of Future Elementary School Teachers To Assimilate Pedagogical Principles Of Inclusive Education], Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu], – Pedahohichni nauky, 64, 358-364 [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. (2010). *Stratehichni napriamy suchasnoi osvitnoi polityky Ukrainy* [Strategic directions of modern educational policy of Ukraine], *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1, 7-13 [in Ukrainian].

5. Kolupaieva, A. & Savchuk, L. (2011). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia. Vydannia dopovnene ta pereroblene* [Children with special educational needs and organization of their education. The publication is supplemented and redone], *Naukovo-metodychnyi posibnyk*, – Kyiv: Vydavnycha hrupa "ATOPOЛ", 274 [in Ukrainian].

6. Malyshevska, I. (2016). *Pidhotovka spetsialnykh pedahohichnykh fakhivtsiv do roboty v umovakh inkluzivnogo osvitnoho seredovyshcha* [Special teaching staff training to work in inclusive educational environment], *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8, 264-274 [in Ukrainian].

7. Martynchuk, O. (2014). *Sutnistj ponjattja ta zmist profesijnogi kompetentnosti fakhivciv u sferi inkluzivnogo navchannja ditej z tjazhky my porushennjamy movlennja* [The essence of the concept and content of the professional competence of specialists in the field of inclusive education for children with severe speech disorders], *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Draghomanova. Serija 19 : Korekcijna pedaghoghika ta spetsialjna psykholohija*, 28, 130-136, Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30 [in Ukrainian].

8. Myronova, S. (2007) *Teoretyko-metodychni osnovy pidghotovky majbutnikh uchyteliv do korekcijnogi roboty v osvitnikh zakladakh dlja ditej z vadamy intelektu* [Theoretical and methodical basis of would-be teachers' preparation to correctional work in educational for children with intellectual defects], *avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja dokt. ped. nauk: spec. 13.00.03 "korekcijna pedaghoghika"*, Kyjiv, 36 [in Ukrainian].

9. Savinova, N. (2016). *Problemy pidhotovky maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do roboty v umovakh inkluzivnogo navchalnoho zakladu* [Problems of

preparing future correctional teachers to work in an inclusive educational institution], Aktualni pytannia korektsiinoi osvity [in Ukrainian].

10. Sadova, I. (2015). *Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity* [Features of the future teacher training for the education of children with special needs in the context of inclusive education], Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 14, 313-318 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЇ

У статті висвітлено основні проблеми професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання; проведено аналіз основних міжнародно-правових документів та законодавчої бази України щодо впровадження інклюзивного навчання в сучасній освітній простір; розкрито зміст базових понять інклюзивної освіти.

Метою наукового дослідження є аналіз сучасної науково-педагогічної літератури з проблематики досліджень щодо професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання та виявлення перешкод, які стоять на шляху глобального реформування системи інклюзивної освіти.

Актуальність зазначеної тематики дослідження полягає у вивченні сучасного стану модернізації системи інклюзивної освіти, що зумовлено ростом чисельності дітей з особливими освітніми потребами. Особлива увага в цьому питанні приділяється професійній підготовці майбутніх корекційних педагогів, які є основною ланкою в навчанні та вихованні дітей цієї категорії.

Аналіз літературних джерел і власні наукові розвідки дають змогу розглянути основні засади та умови підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з особливими дітьми в інклюзивному середовищі та з'ясувати проблеми і перешкоди, які стоять на шляху їх розвитку в умовах незалежної України. Аналізуючи законодавчу базу, нами було визначено ряд нормативно-правових та міжнародно-правових документів, у яких повністю відображена сучасна політика України щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища.

У статті виділено ряд основних проблемних засад, на яких базується побудова інклюзивної освітньої системи; розглянуто головні умови становлення професійно-особистісної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи з особливими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Незважаючи на наявність істотних досліджень щодо професійної підготовки спеціальних педагогічних фахівців, до роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища приділяється недостатньо уваги.

Ключові слова: професійна підготовка, спеціальні педагогічні фахівці, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, корекційні педагоги, фахівці-дефектологи, логопед.

УДК 378:373.31

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-292-300

The forming of research abilities of future primary school teachers as a problem of pedagogical science

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблема педагогічної науки

Katerina Stepaniuk,

candidate of pedagogic sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-5379-8402>

katerinastepanyk@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidt St., Berdiansk,
Zaporozhye region, 71100

Катерина Степанюк,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 02, 2018

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of research skills of future teachers of elementary school as a problem of pedagogical science. The definitions of "formation", "educational and research activity", "research activity", "scientific research competence", etc. are described in detail.

The author of the article states that in the process of research, a young scientist must go through all or at least the majority of the stages of the search.

The paper stresses that the formation of research skills of future teachers is part of a wider process – the formation of students of research competence. It involves the search, analysis and selection of the necessary information, its comprehension, transformation, preservation and introduction into practice, expansion of cognitive resources, solving of cognitive tasks in different kinds of activities, possession of methods of activity in non-standard situations.

The components of research competence, the basis of which are the relevant research skills as a necessary condition for the stability of their professional level, are characterized.

It is noted that the formation of research skills of future primary school teachers is most effectively carried out in solving educational and research tasks, the implementation of which involves the students carrying out certain research activities, which are the basis for the analysis of the content of the material and methods of working with it, the definition of opportunities for differentiation.

The article describes the author's definition of an educational-research task, which is understood as a problem task, which involves the study of certain facts and phenomena, actualization of knowledge about them in order to develop and systematize subjectively new information about reality

Involvement of students in research activities takes place while conducting educational and research tasks, which allows them to study their own professional activities, identify ways to improve it.

The result of the study is the conclusion that the process of formation of research skills is described in pedagogical studies mainly based on the traditional view on the organization of the learning process. However, the introduction of modern teaching technologies reveals new opportunities for their formation.

Key words: *skills, research, research skills, pedagogical skills, formation of research skills.*

Вступ. У концептуальних положеннях Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті (2002 р.), законів України „Про освіту” (2017 р.) та „Про вищу освіту” (2014 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012 р.) зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях; орієнтація навчального процесу на забезпечення розвитку творчої особистості майбутніх учителів, озброєння їх професійною компетентністю, у структурі якої значне місце посідають дослідницькі вміння.

Оскільки формування дослідницьких умінь учнів на елементарному рівні розпочинається в початковій школі, саме від підготовленості вчителів початкової школи залежить, яка база для подальшої пошукової діяльності школярів закладатиметься під час навчання. Відтак, проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи має важливе педагогічне значення.

Мета статті – схарактеризувати особливості формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблеми педагогічної науки.

Методи та методики дослідження. Теоретико-методологічний аналіз проблеми здійснювався за допомогою аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення окресленої проблеми.

Результати та дискусії. Поняття „формування”, його зміст, механізми, умови та можливість здійснення педагогічного впливу ґрунтуються на здобутках видатних психологів (Л. Виготського, В. Давидова, Є. Кабанової-Меллер О. Леонтьєва, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.) та педагогів (Ю. Бабанського, Є. Ільїна, Л. Ітельсона, В. Качнева, В. Містюка, В. Онищука та ін.), які живистають означений термін для характеристики процесу засвоєння особистістю понять, формування умінь, нового виду діяльності тощо. В. Семиченко визначає його як діяльність експериментатора-дослідника або вчителя, пов’язана з організацією засвоєння певного елемента соціального досвіду (поняття, дії) (Семиченко, 2007:24).

А. Степанюк та Л. Барна визначають два шляхи формування дослідницьких умінь студентів. Перший – формування методів наукового пізнання, другий – створення освітнього середовища, яке реалізує принцип „навчання через дослідництво”. Учені пропонують таку структуру подання інформації про методи наукового пізнання: 1. Ознайомлення з групою найбільш близьких, взаємопов’язаних методів наукового пізнання, необхідних для засвоєння програмового матеріалу. 2. Конкретизація

знань про кожний метод. 3. Узагальнення знань про методи наукового пізнання (Степанюк та ін.).

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про існування різних концепцій формування вмінь, основними з яких є : формування інтелектуальних умінь і навичок; поетапного формування розумових дій; трансформації умінь у навички; трансформації навичок у вміння.

Найбільш поширеною є концепція поетапного формування розумових дій, яка знайшла відображення в дослідженнях П. Гальперіна та Н. Талізної (Гальперін та ін., 1999). Вона ґрунтується на психологічній структурі пізнавальної діяльності: *ціль–мотив–зразок–операція–результат–корекція* та відводить головну роль у процесі формування вмінь орієнтовній основі дій. Відповідно до цієї теорії визначається три види орієнтувань: для першого виду характерним є визначення орієнтира методом спроб та помилок; другий вид передбачає, що вміння формуються за запропонованим алгоритмом; характерною ознакою третього виду орієнтувань є цілий клас завдань. Ознака цього типу орієнтувань – швидкість і безпомилковість, велика стійкість і широта переносу (Гальперін та ін., 1999).

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці, присвячені проблемам формування дослідницьких умінь, вчених С. Балашової, В. Базелюка, В. Литовченко, О. Миргородської, Н. Недодатко, О. Рогозіної, М. Фалько та ін. Розглядаючи процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики, М. Фалько визначає дослідницькі вміння як комплекс професійних якостей, які забезпечують готовність студентів вищих педагогічних закладів освіти виконувати цілеспрямовані, аналітико-синтетичні, діагностичні, пошуково-перетворювальні дії на основі практичного застосування систематизованих знань (Фалько, 2005:53).

О. Рогозіна визначила та обґрунтувала оптимальні педагогічні умови відповідно до нових підходів формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання, розробила та впровадила в практику модель навчально-дослідницької діяльності студентів, що дало змогу доповнити зміст навчальних дисциплін завданнями дослідницького характеру (Рогозіна, 2007).

За О. Остряньською, комплексні педагогічні вміння є володінням гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють учителю успішно здійснювати навчально-педагогічні дослідження в умовах, що змінюються. Ученою виокремлено такі вміння: навчальні, виховні, гностичні, конструктивні, організаторські, діагностичні, педагогічного спілкування, дослідницькі, артистичні, працювати з батьками тощо (Остряньська, 2002).

Аналіз досліджень С. Балашової, В. Базелюка, В. Литовченко, О. Миргородської, Н. Недодатко, О. Рогозіної, М. Фалько та ін. свідчить, що в більшості згаданих праць проблема формування дослідницьких умінь розглядається в контексті підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів та майбутніх учителів іноземної мови, географії,

математики, фізики тощо. Однак поза увагою науковців залишається проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. У наукових працях запропоновано вирішення цієї проблеми лише частково, а єдиного системного підходу взагалі бракує.

Аналіз наукових джерел показав, що засобами формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи найчастіше називають „дослідницьку діяльність”, „навчально-дослідницьку діяльність” та „науково-дослідницьку діяльність”. Коротко проаналізуємо ці поняття.

Важливими для розуміння окремих аспектів дослідницької діяльності є праці В. Андреева, В. Загвязинського, Е. Зеєра, В. Сластьоніна та ін. Висновки вчених щодо її структури стали орієнтирами у визначенні поняття „дослідницька діяльність” у контексті нашого дослідження. Так, в Енциклопедії освіти термін „дослідницька діяльність” визначається як безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання діяльність, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (Енциклопедія освіти, 2008:236).

Як стверджує Г. Кловак, залучення студентів у дослідницьку діяльність відбувається шляхом упровадження новацій у практику та перевірки вірогідності отриманих даних. Ґрунтовне дослідження вказує, що в освітній практиці особливої уваги набувають дослідницькі компоненти, які поступово стають дуже важливою складовою педагогічної діяльності кожного вчителя (Кловак, 2005:34). А проведення майбутніми вчителями педагогічних досліджень є свідомим цілеспрямованим пошуком шляхів удосконалення педагогічного процесу з використанням певного наукового апарату, теоретичних та емпіричних методів.

У педагогічній літературі дослідницька діяльність характеризується пізнавальною активністю та самостійністю з креативним потенціалом, що вимагає наявності високого рівня сформованості дослідницьких умінь. Таким чином, у процесі дослідницької діяльності молодий науковець повинен пройти всі або принаймні більшість стадій пошуку, а саме: спостереження фактів, явищ, подій і постановка запитань; усвідомлення проблеми і самостійне її формулювання; висловлення інтуїтивних здогадів, передбачень, формулювання гіпотез; добір способів перевірки гіпотез; організація спеціальних спостережень і дослідів; перевірка способів розв'язання гіпотез, їхнє пояснення; практичні висновки й остаточне утвердження гіпотези; контрольна перевірка окремих етапів дослідження.

Вивчаючи можливості формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, важливо проаналізувати поняття „науково-дослідницька діяльність” та „навчально-дослідницька діяльність”. Навчально-дослідницька діяльність, як стверджує М. Князян, дозволяє перейти від репродуктивного до активного рівня засвоєння знань, розвивати пізнавальну активність, творче мислення, вміння проводити педагогічні дослідження (Князян, 1998:4).

Отже, поєднання двох видів діяльності (науково-дослідницької, що передбачає отримання об'єктивно нових знань, та навчально-дослідницької, спрямованої на відкриття суб'єктивно нового результату) підвищує рівень культури розумової праці, вмінь використовувати методи педагогічного дослідження у майбутніх учителів.

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів є складовою більш широкого процесу – формування в студентів дослідницької компетентності. Вона передбачає пошук, аналіз та відбір необхідної інформації, її осмислення, перетворення, збереження та впровадження в практику, розширення пізнавальних ресурсів, розв'язання пізнавальних завдань у різних видах діяльності, володіння прийомами діяльності в нестандартних ситуаціях. Така діяльність дозволяє на високому рівні проводити педагогічні дослідження та оволодівати дослідницькими вміннями.

Досліджуючи проблему професійно-наукової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, Б. Андрієвський та Л. Петухова зазначають, що одним із суттєвих завдань його підготовки є формування у нього науково-дослідницької компетентності як необхідної умови його професійного зростання, стабільності, орієнтації в широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розробках і авторських школах, якісної організації навчально-виховного процесу (Андрієвський та ін., 2006: 9).

С. Раков вважає, що дослідницька компетентність належить до предметно-галузевих і визначається як володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих завдань (Раков, 2005). За Л. Бурчак, дослідницька компетентність є якістю, що проявляється в потребі особистості володіти методологією творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження; узагальнювати та передбачати наслідки досліджень в процесі навчання у ВНЗ та в подальшій професійній діяльності (Бурчак, 2012:6).

Таким чином, дослідницька компетентність характеризується такими складовими:

- уміння визначати тему дослідження;
- уміння використовувати техніку формулювання запитань;
- уміння формулювати дослідницькі гіпотези;
- володіння різними способами відображення та фіксації інформації;
- уміння планувати дослідження;
- уміння працювати з джерелом;
- уміння оформлювати науково-дослідну роботу;
- знання форм представлення результатів дослідження, аналізу та оцінки дослідницької роботи;
- уміння складати план виступу.

Означені параметри дослідницької компетентності є узагальненими вміннями, тобто такими, що можуть бути використані

майбутніми вчителями початкової школи при розв'язанні широкого кола проблем у професійній діяльності.

Вважаємо, що основою дослідницької компетентності є відповідні дослідницькі вміння як необхідна умова стабільності їхнього професійного рівня, орієнтації в інноваційних процесах в освіті, наукових розробках і авторських школах, практиці ефективного навчання і виховання молодших школярів. Разом з тим, важливим є послідовне виконання самостійних досліджень та розв'язання навчально-дослідницьких завдань, що дозволяє сформувати суб'єктивний досвід дослідницької діяльності.

У психолого-педагогічній науці поряд із терміном „навчально-дослідницькі завдання” широко використовуються поняття „навчально-дослідницька задача”, „проблемна задача”, „проблемне запитання”, „дидактико-методична задача” тощо.

Розкриваючи педагогічні засади формування творчої особистості майбутнього вчителя шляхом актуалізації його науково-дослідного потенціалу, М. Князян визначає низку принципів, на яких вони ґрунтуються, зокрема: безперервності, взаємозв'язку форм, засобів і методів навчання, компліментарності та діагностичності (Князян, 1998:5). Відповідно до названих принципів, учена поділяє навчально-дослідницькі завдання на три групи: а) навчально-дослідницькі завдання алгоритмічного рівня; б) навчально-дослідницькі завдання частково-пошукового рівня; в) навчально-дослідницькі завдання креативного рівня. Виконання цих завдань сприяє розвитку таких дослідницьких умінь, як виділення об'єкта дослідження, висунення попередніх гіпотез, узагальнення результатів, вибір методів та оцінка їх ефективності, характеристика нової якості, аналіз ступеня реалізації мети, критичне визначення недоліків. Крім того, автор наголошує на необхідності відповідності упорядкування дослідницьких завдань таким вимогам: виявлення особистістю своєї пізнавальної самостійності, евристичних умінь, а також спроможності свого творчого потенціалу, здійснення його самокорекції; орієнтація студентів на досягнення особистісно- та науково-значущого результату; залучення до громадсько-педагогічної та самоосвітньої роботи. Однією з основних дидактичних функцій навчально-дослідницьких завдань є організація пошукової діяльності відповідно до структури дослідження. У процесі такої діяльності розвивається гнучкість та критичність мислення, самостійність, формуються дослідницькі вміння.

У нашому дослідженні під навчально-дослідницьким завданням розуміємо проблемне завдання, яке передбачає вивчення певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність. Їх виконання передбачає здійснення студентами певних дослідницьких дій, а саме: аналіз змісту матеріалу та прийомів роботи з ним, визначення можливостей для диференціації. Залучення майбутніх учителів початкової школи до дослідження починається із формулювання

запитань. Педагоги радять створювати ситуації, які дозволять студентам самостійно сформулювати запитання для проведення дослідження. Виконання таких завдань є основою для формування не тільки методичних умінь, а й розкриває широкі можливості для розвитку дослідницьких.

Залучення студентів до дослідницької діяльності відбувається під час виконання навчально-дослідницьких завдань, що дозволяє вивчати власну професійну діяльність, визначити шляхи її вдосконалення. Отже, формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи доцільно здійснювати в процесі виконання навчально-дослідницьких завдань.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що дослідницькі вміння відіграють важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи. Процес їх формування описано в педагогічних дослідженнях переважно на основі традиційного погляду на організацію процесу навчання. Проте впровадження сучасних технологій навчання розкриває нові можливості для формування дослідницьких умінь. Однією з таких технологій є проектна, яка дозволяє організувати самостійну навчальну діяльність студентів та виступає одним із засобів формування дослідницьких умінь. Тому в наступних наукових розвідках важливим є висвітлення сутності та особливостей організації проектної діяльності як одного з дієвих засобів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Андрієвський Б. М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів : [монографія] / Б. М. Андрієвський, Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2006. – 176 с.
2. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Бурчак. – Полтава, 2012. – 20 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. [для вузов] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом „Університет”, 1999. – 332 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних закладах України (кінець XIX- XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. Т. Кловак. – К., 2005. – 40 с.
6. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М. О. Князян. – Одеса, 1998. – 16 с.
7. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. – К., 2002. – 259 с.
8. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

9.Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика трудового навчання” / О. В. Рогозіна. – К., 2007. – 19 с.

10. Семиченко В. А. Формування дослідницької культури молодих науковців : [монографія] / [В. А. Семиченко, В. П. Андрущенко, В. В. Олійник та ін.]; за ред. В. А. Семиченко. – К. : Пед. думка, 2007. – 133 с.

11. Степанюк А. В. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів. – [Електронний ресурс] // А. В. Степанюк, Л. С. Барна / Режим доступу: <http://www.tspu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter03.pdf>.

12. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фалько Марина Іванівна. – К., 2005. – 229 с.

References

1.Andriievskiy B. M. Profesiino-naukova pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv : [monohrafiia] / B. M. Andriievskiy, L. Ye. Petukhova. – Kherson : Ailant, 2006. – 176 s.

2.Burchak L. V. Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia khimii v systemi vyshchoi osvity : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 „Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” / L. V. Burchak. – Poltava, 2012. – 20 s.

3.Halperyn P. Ya. Vvedenye v psykholohiyu : ucheb. posob. [dlia vuzov] / P. Ya. Halperyn. – M. : Knyzhnyi dom „Universytet”, 1999. – 332 s.

4.Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy [holovnyi red. V.H. Kremen]. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

5.Klovak H. T. Heneza pidhotovky maibutnoho vchytelia do doslidnytskoi pedahohichnoi diialnosti u vyshchykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (kinets KhKh- KhKh stolittia) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.01 „Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky” / H. T. Klovak. – K., 2005. – 40 s.

6.Kniazian M. O. Navchalno-doslidnytska diialnist studentiv yak zasib aktualizatsii profesiino znachushchykh znan (na bazi vyvchennia inozemnykh mov): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 „Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky” / M. O. Kniazian. – Odesa, 1998. – 16 s.

7.Ostrianska O. A. Formuvannia kompleksnykh pedahohichnykh umin u maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Ostrianska Olena Anatoliivna. – K., 2002. – 259 s.

8.Rakov S. A. Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT : [monohrafiia] / S. A. Rakov. – Kh. : Fakt, 2005. – 360 s.

9.Rohozina O. V. Formuvannia doslidnytskykh umin u maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 „Teoriia i metodyka trudovoho navchannia” / O. V. Rohozina. – K., 2007. – 19 s.

10. Semychenko V. A. Formuvannia doslidnytskoi kultury molodykh naukovtsiv : [monohrafiia] / [V. A. Semychenko, V. P. Andrushchenko, V. V. Oliinik ta in.]; za red. V. A. Semychenko. – K. : Ped. dumka, 2007. – 133 s.

11. Stepaniuk A. V. Rozvytok doslidnytskykh umin studentiv yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv. – [Elektronnyi resurs] // A. V. Stepaniuk, L.S. Barna / Rezhym dostupu: <http://www.tspu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter03.pdf>.

12. Falko M. I. Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky u vyshchykh pedahohichnykh zakladakh osvity : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Falko Maryna Ivanivna. – K., 2005. – 229 s.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблеми педагогічної науки. Детально розкрито дефініції “формування”, “навчально-дослідницька діяльність”, “науково-дослідницька діяльність”, “науково-дослідницька компетентність” тощо.

Авторкою статті зазначено, що в процесі дослідницької діяльності молодий науковець повинен пройти всі або принаймні більшість стадій пошуку.

У роботі наголошується, що формування дослідницьких умінь майбутніх учителів є складовою більш широкого процесу – формування в студентів дослідницької компетентності. Вона передбачає пошук, аналіз та відбір необхідної інформації, її осмислення, перетворення, збереження та впровадження в практику, розширення пізнавальних ресурсів, розв’язання пізнавальних завдань у різних видах діяльності, володіння прийомами діяльності в нестандартних ситуаціях.

Охарактеризовано складові дослідницької компетентності, основою яких є відповідні дослідницькі уміння як необхідна умова стабільності їхнього професійного рівня.

Зазначено, що формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи здійснюється найбільш ефективно під час розв’язання навчально-дослідницьких завдань, виконання яких передбачає здійснення студентами певних дослідницьких дій, які є основою для аналізу змісту матеріалу та прийомів роботи з ним, визначення можливостей для диференціації.

У статті подається авторське визначення навчально-дослідницького завдання, яке розуміється як проблемне завдання, що передбачає вивчення певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб’єктивно нової інформації про дійсність

Залучення студентів до дослідницької діяльності відбувається під час виконання навчально-дослідницьких завдань, що дозволяє вивчати власну професійну діяльність, визначати шляхи її вдосконалення.

Результатом дослідження є висновки про те, що процес формування дослідницьких умінь описано в педагогічних дослідженнях переважно на основі традиційного погляду на організацію процесу навчання. Проте впровадження сучасних технологій навчання розкриває нові можливості для їх формування.

Ключові слова: *уміння, дослідження, педагогічні уміння, навчально-дослідницькі завдання, формування дослідницьких умінь.*

УДК 378

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-3-301-309

**Forming professionally significant qualities in modern specialist:
vectors of success**

**Формування професійно значущих якостей
сучасного фахівця: вектори успіху**

Nadezhda Chernukha,
doctor of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0003-2184-7406>
n_chernukha@gmail.com

Taras Shevchenko National
University

✉ Volodymyrska street, 64/13,
app. 35, Kyiv, 01601

Надія Чернуха,
доктор педагогічних наук, професор

Київський національний
університет імені Тараса
Шевченка

✉ вул. Володимирська, 64/13,
кім. 35, м. Київ 01601

Moinidgazani Hossein,
Postgraduate student

<https://orcid.org/0000-0001-7088-0964>
moinidhoss2012@gmail.com

Interregional Academy of personnel
management

✉ 2 Frometivska street,
Kyiv, 03039

Моїніджазані Хоссейн,
аспірант

ПрАТ "ВНЗ Міжрегіональна
Академія управління персоналом"

✉ вул. Фрометівська, 2,
м. Київ, 03039

Original manuscript received September 07, 2018

Revised manuscript accepted November 22, 2018

ABSTRACT

The article highlights some problems in forming professionally impotent qualities in future specialists in the conditions of universities. Experience of students' education in Ukraine is analyzed. The author substantiates the necessity of new approaches in improving the system of future specialists' professionally preparing in higher education.

The article describes a problem of personal and professional qualities forming in future specialist relying on theoretical and methodological background and modern researches in Pedagogic. It is presented that professionally significant qualities characterize abilities, what organically belonging to their structure and developing in the process of learning and professional activities. The basic approaches and models are outlined on defining professionally important personal qualities for student.

Different authors' views on the issue of personal and professionally significant qualities formation of future specialist to implementation of professional preparing are submitted. It is emphasized that in the process of preparing future specialist to professional activities, personal and professional qualities are importance, because their preparedness for interaction in future professional activities is a decisive indicator of their further successful professional activity. The article covers the problem of future specialist's professional establishment. It is proven that professional consciousness

(professional self-conception) includes one's image about themselves as a member of a professional community. These mindsets are proved to include characteristics that determine one's success – professionally important qualities (individual psychological qualities and personal relations). It is revealed that for today there is no single approach to the classification of professional qualities of a future specialist and their single list. In compiling such list it is expedient to use the professional approach (according to V. Ryzhikov), which provides a set of reference professional, personal and psychophysiological characteristics that are determined for a particular profession.

Keywords: *professionally significant personal qualities, professional qualities, personal qualities, abilities, socio-cultural space, social pedagogical discourse.*

Вступ. Сучасні виклики освітнього простору, модернізаційні та трансформаційні процеси в галузі освіти, орієнтація вітчизняної освіти на європейський освітній простір потребує суттєвої перебудови змісту підготовки майбутніх фахівців. Професійна освіта має забезпечувати пріоритетність розвитку особистості; виховання в неї високих моральних якостей; підготовку фахівця, здатного впроваджувати науково обґрунтовану систему цілей, завдань, пріоритетів, засобів підвищення ефективності професійної діяльності; формувати особистість, здатну усвідомлювати своє місце та роль у контексті вітчизняних та загальноцивілізаційних трансформацій.

Зазначимо, що підготовка фахівця такого рівня неможлива без оволодіння знаннями та вміннями як фундаментального, так і прикладного характеру; засвоєння загальнолюдських моральних принципів та норм; належного рівня моральної культури і професійно значущих якостей; самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій; здатності ефективно вирішувати ті чи інші завдання в професійному полі та сучасному соціокультурному соціумі.

Методи та методики дослідження. В останні роки проблема вивчення терміна “професійно значущі якості особистості” привертає все більшу увагу науковців, хоча в науковій літературі немає однозначного підходу до його визначення. Таке поняття, як “професійні якості” часто розглядається в психолого-педагогічній літературі як “прояв психічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, для досягнення ефективності у професійній діяльності” [Силкін, 2011].

Останнім часом з'явилась значна кількість наукових доробок, присвячених дослідженню професійно значущих якостей особистості. Внесок у розвиток педагогічної науки зробили такі вітчизняні науковці, як Р. Гейзерська, Н. Головач, М. Лобур, О. Силкін, М. Федоренко та ін. Однак вивчення професійно значущих якостей особистості залишається актуальним питанням сучасної професійної освіти [Пет'ко, 2014; Пет'ко, 2015; 2017; Ryzhikov, 2018], соціалізації особистості [Чернуха, 2013; 2014; 2015; 2016; Guk, 2017].

Тому мета статті – розкрити зміст поняття “професійно значущі якості сучасного фахівця” та їх роль у професійній підготовці.

Результати та дискусії. Питання професійної підготовки та розвитку особистості цілком обґрунтовано посідає особливе місце серед великого кола проблем соціально-педагогічних досліджень. Професійний розвиток особистості це процес формування ансамблю професійно значущих якостей, які виражають цілісну структуру та особливості її майбутньої практичної діяльності. Основними показниками розвитку особистості професіонала виступає система професійних знань, умінь, навичок та розвинені професійно значущі якості; відповідно до викликів часу – це загальні, фахові і професійні та особистісні компетенції, програмні результати.

До “професійних якостей” науковці відносять: інтелектуальні (мислення), емоційні (почуття), вольові (здатність до саморегуляції), моральні (поведінка), організаторські тощо [Шадриков, 2004: 57].

Поділяємо думку про те, що професійні (ділові) якості як складові моральних, вольових та організаторських рис формуються відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості, що відображають специфіку її здібностей, характеру, темпераменту, волі та світогляду.

Зауважимо на те, що відомий дослідник В. Бодров трактує це поняття як: “уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності” [Бодров, 2001: 223].

Відтак, перелік професійно значущих якостей для кожної діяльності є специфічним (за їх складом, ступенем вираженості, характером взаємозв'язку між ними тощо) та визначається за результатами психологічного аналізу діяльності, складання її професіограми та психограми.

На думку В. Бодрова, професійно значущі якості виступають у ролі тих внутрішніх психологічних характеристик суб'єкта, у яких відображаються зовнішні специфічні впливи факторів конкретного трудового процесу, що виступають у формі професійних вимог до особистості. Окрім того, значення професійно значущих якостей в успішності освоєння та реалізації в професійній діяльності визначається тим, що в них проявляються всі основні характеристики структури особистості, які визначають психологічні особливості системи діяльності: мотиваційно-потребнісні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові та ін. [Бодров, 2001: 96].

Проведені В. Бодровим дослідження дозволили виявити особливості динаміки професійно значущих якостей протягом усього професійного шляху людини. В онтогенезі найбільш стабільними показали себе якості, пов'язані з типологічними особливостями вищої нервової діяльності (характеристики темпераменту, екстра-, інтроверсія, нейротизм, емоційна реактивність). На його переконання, особистісні якості більш мінливо демонструють себе в ході професійної діяльності, ніж набуті професійні [Бодров, 2001: 178]. Вагомим ми вважаємо висновок ученого про те, що розвиток професійних здібностей – процес

взаємозв'язаної й цілеспрямованої сукупності професійно значущих якостей суб'єкта праці, але в реальному житті всі ці якості розвиваються далеко не завжди в потрібній єдності.

Українська вчена Р.Гейзерська поняття “професійно значущі якості магістра економічного профілю” визначає як комплекс логічно та діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових індивідуально-особистісних рис і здібностей, що зумовлюють одна одну, актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні та в процесі соціалізації особистості, що сприяють успішності професійної діяльності в науковій і викладацькій сфері й виробництві [Гейзерська, 2008: 9].

На думку Н. Головач [Головач, 2016], професійно значущі якості – це властивості суб'єкта праці в цілому, які не можуть розглядатися як щось однозначно задане і незмінне. Під час оволодіння професійною діяльністю вони розвиваються, але нерівномірно, складаються прийоми їх компенсації, вдосконалюється структура; вони складають передумову для професійної діяльності та вдосконалюються, оскільки людина, працюючи, змінюється.

Відтак, професійно значущі якості особистості є комплексом логічно і діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових і взаємозумовлених індивідуально-особистісних рис і здібностей, які актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні та в процесі соціалізації особистості й сприяють успішності її професійної діяльності.

Про професійно значущі якості можна говорити, розглядаючи також окремі риси особистості на найвищому рівні. Так, Н. Кузьміна [Кузьміна, 1989] на основі педагогічних здібностей аналізує ставлення вчителя до своєї справи, що є якістю високого соціального рівня.

Здібності завжди виступають у тій чи іншій взаємодії, утворюючи своєрідний ансамбль творчих можливостей людини. Здібності не просто співіснують і не залежно одна від одної. Кожна здібність змінюється, набираючи якісно іншого характеру, залежно від наявності і ступеня розвитку різних її компонентів. Отже, поняття “професійно значущі якості” так чи інакше, в першу чергу, пов'язане з поняттям “здібності”, що, в свою чергу, поєднане з поняттям “цілісної структури особистості”. Взагалі, “здібності” здебільшого розглядають як деякий комплекс органічно пов'язаних компонентів.

На думку О. Силкіна [Силкін, 2011], професійно значущі якості одного й того ж фахівця в різних організаціях можуть бути різними або протилежними. Відтак, перелік необхідних професійно значущих якостей учений пропонує розробляти з урахуванням особливостей кожної окремо взятої організації та посади, відповідно до специфіки діяльності і корпоративної культури компанії (організації, установи, підприємства тощо).

Для цього вчений запропонував використовувати таку технологію.

Етап 1. Аналіз діяльності фахівця (де встановлюються основні функції та операції, які виконує працівник).

Етап 2. Аналіз критичних моментів (після визначення ключових особливостей діяльності проводять аналіз критичних моментів – для цього необхідно передбачити якомога більше складних професійних ситуацій, з якими щоденно має справу фахівець).

Етап 3. Складання переліку професійно значущих якостей (на основі отриманих даних визначають якості, необхідні або які згодом знадобляться фахівцю для успішного виконання завдань на посаді; визначають якості щодо кожної конкретної функції і критичної ситуації; проводять аналіз складеного переліку професійно значущих якостей та відсіюють близькі за значенням якості, об'єднують схожі за їх характеристиками).

Етап 4. Визначення вагового коефіцієнта кожної професійно значущої якості (проводять ранжування якостей за ступенем значущості). Ранжування проводять від найменш значущої до найбільш значущої якості, тобто найважливіша якість повинна мати вищий ранг. У підсумку 10–15 якостей, які отримали найвищий ранг, і є професійно значущими. Саме ця технологія виявлення професійно значущих якостей працівника є найбільш змістовною і повною [Силкін, 2011].

Під “професійно значущими якостями” О. Силкін [Силкін, 2011] розуміє сукупність якостей особистості, які визначають успішне виконання фахівцем своїх посадових обов'язків. В ієрархії професійно значущих якостей вони мають визначену послідовність залежно від їх значущості для певного виду діяльності.

Відомий учений В. Шадріков [Шадріков, 2004] “професійно значущі якості” розуміє як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння. Надзвичайно важливим зазначаємо висновок В. Шадрікова: “...експериментальні дані показали, що найбільш ефективний спосіб розвитку професійно значущих якостей полягає в спеціальних вправах до початку діяльності, на окремих діях майбутньої діяльності ... у цих умовах і створюються найбільш сприятливі умови для формування рис оперативності у професійно значущі якості” [Шадріков, 2004: 56].

Усі визначення поняття “професійно значущі якості” є слушними і взаємодоповнюваними. Відтак, професійно значущі якості особистості є одними із найважливіших факторів професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять у їх структуру, розвиваються в процесі навчання і професійної діяльності.

Висновки. Отже, з огляду на вищевикладене, “професійно значущі якості особистості” ми визначаємо як різноманітні по своїй природі індивідуально-особистісні риси, здібності, особливості та властивості людини, компетентності та компетенції, які проявляються під час набуття знань, вмінь, навичок у процесі фахової підготовки та професійної діяльності.

У статті здійснено соціально-педагогічний аналіз дефініції “професійно значущі якості сучасного фахівця” та висвітлено власного бачення цього поняття. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив

нам представити професійно значущі якості у вигляді набору якостей особистості, що дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності, сприяють її професійному розвитку в обраній сфері діяльності, ефективно будувати індивідуальну траєкторію особистісного розвитку, професійну кар'єру.

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / Бодров В.А. – Москва: ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Гейзерська Р.А. Формування професійно-значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук / Р.А.Гейзерська. – Луганськ, 2008. – 20 с.
3. Головач Н.В. Порівняльний аналіз сутності та змісту понять “професійно значущі якості” і “професійна компетентність” / Н.В.Головач. // Молодь і ринок : Щомісячний науково-пед. журнал. – 2016. – Вип. 9 (140). – С. 127 – 131.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В.Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1989. – 167 с.
5. Петько Л.В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 33. – С. 128–141.
6. Петько Л.В. Виклики ХХІ століття для освітнього простору України / Л.В.Петько // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”]. Серія : Педагогіка : наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили; ред. кол. : О.П.Мещанінов (голова) [та ін.]. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. – Т. 303. Вип. 291. – С. 10–14.
7. Петько Л.В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу (“Case study” method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.Д.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. ; за ред. академіка В.І.Бондаря. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 27. – С. 133–140.
8. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л.В.Петько // Наукові записки Національного ун-ту “Острозька академія”. Серія “Філологічна” : зб. наук. пр. / укл. І.В.Ковальчук, Л.М.Коцюк, С.М.Новоселецька. – Острог : Вид-во Національного ун-ту “Острозька академія”, 2015. – Вип. 53. – С. 309–312.
9. Силкін О. О. Зміст терміну “професійно значущі якості особистості” і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія, 2011. – Вип. 9 (191) – Донецьк: ДВНЗ “ДонНТУ”.
10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 17–19.
11. Чернуха Н.М. Інтеграційні процеси у вищій освіті: навчальний посібник / Н.М.Чернуха, – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 91 с.
12. Чернуха Н.М. Напрями освітлогічної підготовки: соціологія освіти / Н.М.Чернуха // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2013. – № 1/2. – С. 19–24.
13. Чернуха Н. М. Реалізація поліпарадигмальної методології у сучасній вищій освіті / Н.М. Чернуха // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. –

2014. – № 3/4. – С. 17–22.

14. Чернуха Н.М. Ціннісні орієнтації у професійній підготовці фахівців: історичний дискурс / Н.М.Чернуха // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 5. – С. 17–22.

i. Guk O. F., Chernuha N. M.. Socialization of student youth: vectors of success // Public administration. – 2017. – №5 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/socialization-of-student-youth-vector-s-of-success>

15. Pet'ko Lyudmila. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020 / Lyudmila Pet'ko // Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. – P. 467–472.

16. Pet'ko Lyudmila. The "Case Study" Method as Means of Formation of a Professionally Oriented Foreign Language Teaching Environment in University Conditions / Lyudmila Pet'ko // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4. – Num. 4

17. (July). Series "Education & Pedagogy". – Toronto : ShinyWordCorp. – PP. 48–65.

18. Ryzhykov V. A (2016). Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component // Journal of Advanced Research in Law and Economics. Vol. VII. Issue 1(15) Spring, P. 100–108. [in English] DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarleSci>

References

1. Bodrov V.A. (2001). *Psihologija professional'noj prigodnosti: uchebnoe posobie dlja vuzov* [Psychology of professional activity]. – Moskva: PER SIER, 511 p. [in Russian]

2. Ghezersjka R.A. (2008). *Formuvannja profesijno-znachushhykh jakostej majbutnikh maghistriv ekonomichnogho profilju u procesi fakhovoji pidghotovky* [Formation of professionally significant qualities of future masters of economic profile in the process of professional training]: avtoref. dys... kand. ped. nauk. – Luhansk : B. v., 20 p. [in Ukrainian].

3. Gholovach N.V. (2016). *Porivnjalnyj analiz sutnosti ta zmistu ponjattj "profesijno znachushhi jakosti" i "profesijna kompetentnistj"* [Formation of professionally significant qualities of future masters of economic profile in the process of professional training] // Molod i rynek : Shhomisjachnyj naukovopedagoghichnyj zhurnal. – Issue 9 (140). – P. 127–131. [in Ukrainian].

4. Kuz'mina N.V. (1989). *Professionalizm dejatel'nosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija proftehuchilishha* [Professionally activities of The teacher and master's Professionally activities of vocational training of vocational school]. – Moskva: Vysshaja shkola, 167 p. [in Russian]

5. Pet'ko L.V. (2014). *Aktual'nist' formuvannja profesijno orijentovanogo inshomovnogo navchal'nogo seredovyshha v umovah universytetu* [Actuality of forming of the professionally oriented educational environment in the conditions of university] / Gumanitarnyj visnyk DVNZ "Perejaslav-Hmel'nyckyj derzh. ped. universytet imeni Grygorija Skovorody": [zbirnyk nauk. prac']. – Perejaslav-Hmel'nyckyj. – Issue 33. – P. 128–141. [in Ukrainian].

6. Petko L.V. (2017). *Vyklyky XXI stolittia dlja osvithnoho prostoru Ukrainy. Naukovi pratsi ChNU: nauk. zhurnal* [The challenges of educational space in the 21st century] / Chornom. Nats. un-t im. Petra Mohyly; red. Kol.: O.P.Meshchaninov (holova) [ta in.]. – Mykolaiv: Vyd-vo ChNU imeni Petra Mohyly, 2017. T. 303. Issue 291. P. 10–14 (Pedahohika) [in Ukrainian].

7. Petko L.V. (2015). *Vykhovnyi potentsial metodu sytuatsiinoho analizu ("Case study" method) u formuvanni profesiino oriientovanoho inshomovnoho navchal'nogo*

seredovysshcha v umovakh universytetu [Educational potential of the “Case study” method for the forming of the professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university] // Naukovyi chasopys NPU imeni M.D.Drahomanova. Seriya 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia : zb. nauk. pr. ; za red. akademika V.I.Bondaria. – Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova. – Issue 27. – P. 133–140. [in Ukrainian].

8. Pet'ko L.V. (2015). *Filosofs'ko-lingvistychni idei' rozumnynja mizhljuds'koi' komunikacii' u social'nomu seredovysshi* [Philosophical and linguistic ideas of interpersonality communication in professional sphere] / Naukovi zapysky NaUOA. – Ostrog : Vyd-vo “Ostroz'ka akademija”, 2015. – Serija “Filologichna”. – Vol. 53. – P. 9.353–356.

10. Sylkin O.O. (2011). *Zmist terminu «profesijno znachushhi jakosti osobystosti» i tekhnologhija vyznachennja cykh jakostej dlja okremogho fakhivcja* [The content of the term “professionally significant qualities of personality” and the technology of determining these qualities for a particular specialist] // Naukovi praci. Serija: Pedagoghika, psykhologhija i sociologhija. Issue 9 (191) – Donetsk: DVNZ “DonNTU”, 2011. [in Ukrainian].

11. Shadrikov V. D. (2004). *Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod* [New model of specialist: innovative training and competence approach] // Vysshhe obrazovanie segodnja. – 2004. – No 8. – P. 17–19. [in Russian].

12. Chernukha N. M. (2015). *Intehratsiini protsesy u vyshchii osviti: navchalnyi posibnyk* [Integration processes in higher education:]. – Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. – Kyiv. – 91 p. [in Ukrainian].

13. Chernukha N.M. (2013). *Napriamy osvitolohichnoi pidhotovky: sotsiolohiia osvity* [Directions of educational education: sociology of education] // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – No 1/2. – P. 19–24. [in Ukrainian].

14. Chernukha N.M. (2014). *Realizatsiia poliparadyhmalnoi metodolohii u suchasni vyshchii osviti* [Realization of polyparadigm methodology in modern higher education] // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – No 3/4. – P. 17–22.

15. Chernukha N.M. (2016). *Tsinnisni orientatsii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv: istorychnyi dyskurs* [Valuable orientations in the professional training of specialists: historical discourse] // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – No 5. – P. 17–22. [in Ukrainian].

16. Guk O.F., Chernuha N.M.(2017). Socialization of student youth: vectors of success // Public administration. – No 5 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/socialization-of-student-youth-vector-s-of-success> [in English].

17. Pet'ko Lyudmila. (2017). Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA

18. 02780, United States of America. – P. 467–472. [in Ukrainian].

19. Pet'ko Lyudmila. (2015). The “Case Study” Method as Means of Formation of a Professionally Oriented Foreign Language Teaching Environment in University Conditions. Intellectual Archive. – Volume 4. – No. 4 (July). Series “Education & Pedagogy”. – Toronto : ShinyWordCorp. – PP. 48–65. [in Ukrainian].

20. Ryzhykov V. A (2016). Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component // Journal of Advanced Research in Law and Economics. Vol. VII. Issue 1(15) Spring, P. 100–108. [in English] DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarleSci>

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито сутність і зміст поняття "професійно значущі якості сучасного фахівця". Обґрунтовано, що професійно значущі якості характеризують здібності, органічно входять у їх структуру, розвиваються в процесі навчання і професійної діяльності. Узагальнюючи різноманітні погляди вчених, визначено поняття "професійно значущі якості особистості". Зазначено, що в Україні актуальним є питання щодо конкурентоспроможності фахівців в умовах глобалізації сучасного суспільства, а конкурентоспроможність працівників характеризує показник якості їх професійної підготовки, можливість реалізації сформованих професійно значущих якостей у сучасних умовах ринку праці.

Актуалізовано, що особливої уваги потребують питання наукового пошуку сучасних підходів щодо ефективного формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців в закладах вищої освіти, які покликані забезпечувати якість їх професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах, відповідно до викликів часу. Подано авторське бачення визначення понять "професійно значущі якості", "формування професійно значущих якостей", "педагогічні умови". З'ясовано, що на сьогодні не існує єдиного підходу до класифікації професійно-значущих якостей майбутнього фахівця та їх єдиного переліку. При складанні такого переліку доцільно скористатися професіографічним підходом (за Рижиковим), який передбачає наявність набору еталонних професійних, особистісних та психофізіологічних характеристик, що встановлюються для конкретної професії.

Ключові слова: професійно значущі якості особистості, професійні якості, особисті якості, здібності, соціокультурний простір, соціально-педагогічний дискурс.

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com
- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
 - The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 3

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 20510-10310P від 24.12.2013 року

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Шульженко**

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 28.12.2018 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,7. Обл.-вид. арк. 19,9.
Наклад 300 прим. Вид. № 158.

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 3

Editor in Chief

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State
Pedagogical University

**Computer version
Anzhelika Shulzhenko**

Signed to the print 28.12.2018
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts "Arial". Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 19,7
Number of copies 300.

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100
Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007