

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано 1999 р.

№ 2 (65)

травень 2019

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2019

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 23 від 25 червня 2019 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Валерій БУДАК** ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, академік НАПН України, доктор технічних наук, професор (*голова редакційної колегії*);
- Тетяна СТЕПАНОВА** декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор (*головний редактор*);
- Ірина КАРДАШ** доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), кандидат педагогічних наук (*відповідальний секретар*);

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- Акматали АЛІМБЕКОВ** завідувач кафедри педагогіки Киргизо-Турецького університету «Манас» (м. Бішкек, Киргизька республіка), доктор педагогічних наук, професор;
- Гульзаміра БАУБЕКОВА** головний науковий співробітник Національної академії освіти імені Ібрая Алтинсаріна (м. Астана, Республіка Казахстан), доктор педагогічних наук, професор;
- Алла БОГУШ** завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Володимир ГЛАДИШЕВ** професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук;
- Барбара КЕДЗІЕРСЬКА** професор Інституту Наук про виховання Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (м. Краків, Польща), доктор педагогічних наук, професор;
- Василь КРЕМЕНЬ** професор президент Національної академії педагогічних наук України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор;
- Олександр ЛЯШЕНКО** академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олександра САВЧЕНКО** головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Анатолій СИТЧЕНКО** проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Ірина СУРІНА** завідувач кафедри соціології Поморська академія у Слупську (м. Слупськ, Польща), доктор соціологічних наук, професор;
- Ольга СУХОМЛИНСЬКА** головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олена ТРИФОНОВА** завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ** завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Надія ЛУЦАН** завідувач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доктор педагогічних наук, професор;
- Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА** професор кафедри теорії і методик дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 2 (65), лютий 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 378 с.

ISSN 2518-7813

Журнал зареєстровано в системі CrossRef.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2

Збірник містить матеріали, спрямовані на розкриття найбільш актуальних проблем педагогіки, містить методично обґрунтовані та експериментально перевірені матеріали, які охоплюють широке коло питань, присвячених методології, теорії та практиці сучасної освіти, її науково-методичному забезпеченню.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

<i>Оксана АДАМЕНКО, Ольга ЛИТВИНЕНКО, Наталія БОРЕЦЬКА</i>	Шляхи реалізації моделі формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури у закладах вищої освіти	11
<i>Лариса АРНАУТОВА, Любов ТАРАСЕНКО</i>	Сучасні корекційні технології в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку	16
<i>Олена БІДА, Ольга ШЕВЧЕНКО, Олександр КУЧАЙ</i>	Підготовка фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язберезувальних технологій	21
<i>Світлана БІРЮК, Ірина ДЕМИДОВА, Наталія РЕШЕТІЛОВА</i>	Структура тренувальних навантажень стрибунів у висоту в річному циклі підготовки	26
<i>Наталія БОБРИШЕВА</i>	Модельовання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови в морських навчальних закладах	32
<i>Наталія БОРЕЦЬКА, Олена КОВАЛЬЧУК</i>	Механізм надання освітніх послуг у закладах вищої освіти України	36
<i>Валерій БУДАК, Оксана ОЛЕКСЮК</i>	Сучасні методологічні підходи до процесу формування особистості лідера-патріота в освітньому просторі університету	40
<i>Раїса ВДОВИЧЕНКО, Наталія МИХАЛЬЧЕНКО</i>	Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді через компетентнісний підхід у вихованні особистості	47
<i>Інна ГАЛІМСЬКА</i>	Валеологічне виховання курсантів льотних навчальних закладів засобами фізичної культури і спорту	52
<i>Олена ГРЕЧАНОВСЬКА</i>	Роль інноваційні технологій у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та формуванні конфліктологічної культури у студентів технічних ЗВО	58
<i>Тетяна ГОРПІНІЧ</i>	Проблема кадрового забезпечення медичних шкіл у США	64
<i>Андрій ГРИЦЕНКО</i>	Теоретичні основи використання мультимедіа технологій у процесі викладання історії	69
<i>Віталія ГРИЦІВ</i>	Забезпечення професійно-етичної спрямованості особистості фахівця банківської справи	74
<i>Олена ДОЛГОПОЛ</i>	Тренінгові технології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням	79
<i>Олена ДРОЗД</i>	Аксіологічний аспект формування толерантної особистості в умовах закладу вищої освіти	85
<i>Захар ДУБОВИЙ</i>	Дослідження стану сформованості самостійності майбутніх учителів музики	90
<i>Тетяна ЗОРОЧКІНА</i>	Інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у Великій Британії	95

<i>Анжеліка ІВЕРШИНЬ</i>	Діагностика розвитку креативності особистості майбутніх вихователів	101
<i>Юліана ІРХІНА</i>	Організація дозвілля студентів у вищих навчальних закладах України як проблема 21 століття	107
<i>Ірина КАЛМИКОВА</i>	Формування ключових компетентностей учнів на уроках-семінарах з історії України	112
<i>Ірина КАМІНСЬКА</i>	Роль особистісних характеристик у виборі студентами стратегій вивчення іноземних мов	117
<i>Олександр КАПІНУС</i>	Проблема розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів збройних сил України	122
<i>Елла КАРПОВА, Світлана ГВОЗДІЙ</i>	Особливості взаємозв'язку компонентів культури безпечної життєдіяльності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей	127
<i>Ірина КНЯЖЕВА</i>	Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	135
<i>Алла КОЗИР</i>	Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку художньо-образного мислення учнів підліткового віку	140
<i>Оксана КОВАЛИШИН</i>	Організаційно-педагогічні засади діяльності українського таємного університету у Львові (1921–1925 рр.)	144
<i>Вікторія КОРНЕЩУК</i>	Інновативний потенціал сучасного педагога	150
<i>Віктор КОРОЛЕНКО, Володимир ШЕНКЕВИЧ</i>	Сучасні аспекти морального виховання школярів	154
<i>Оксана КОСТАЩУК</i>	Умови оптимізації виховання професійної честі студентів	158
<i>Тетяна КУЧАЙ, Олександр КУЧАЙ</i>	Теоретичні основи інклюзивного навчання у закладах вищої освіти	162
<i>Світлана ЛАЗАРЕНКО</i>	Газетний текст на заняттях з української мови як іноземної (лінгвометодичні функції, критерії відбору, основні прийоми роботи)	165
<i>Маріанна ЛЕВРІНЦ</i>	Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях	170
<i>Наталя ЛИСТОПАД</i>	Формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	177
<i>Олексій ЛИСТОПАД</i>	Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти	183
<i>Ольга ЛИТВИНЕНКО, Діана ШЕЛЕСТЮК</i>	Стан та умови оптимізації процесу досягнення успіху в формуванні культури здоров'я студентів	190
<i>Ірина МАРДАРОВА</i>	Підготовка майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників	195
<i>Микола МОГА</i>	Гармонізація м'язово-фасціальної системи дітей раннього віку зі спастичним синдромом рухових порушень	201
<i>Ольга МХИТАРЯН, Наталія БИКОВА, Альона БУГАЙОВА</i>	Формування духовного світу учнів із низьким рівнем літературного розвитку	207
<i>Лариса НАКОНЕЧНА</i>	Сучасні концепти інклюзивного навчання у дослідженнях північноамериканських та українських вчених	214
<i>Ільдико ОРОС</i>	Законодавче забезпечення системи освіти дорослого населення у Великій Британії	218

<i>Ірина ПАРФЕНТЬЄВА</i>	Національно-патріотичне виховання майбутніх учителів музичного мистецтва при вивченні дисциплін диригентсько-хорового циклу (на прикладі відродження хорової спадщини А. Веделя за кордоном)	224
<i>Світлана ПАРШУК, Вікторія СТАСЮК</i>	Художньо-естетична складова формування загальнокультурної грамотності майбутніх фахівців початкової освіти	228
<i>Дмитро ПРИМА</i>	Професійна позиція як науковий феномен	233
<i>Раїса ПРИМА</i>	Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: стратегія змін	237
<i>Юлія РУДЕНКО</i>	Лекція-візуалізація як форма психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	242
<i>Яна РУЖЕВИЧ</i>	Кроскультурна підготовка студентів засобами зарубіжної літератури у процесі формування ціннісних орієнтацій	248
<i>Вікторія САВЧЕНКО</i>	Моделювання професійної підготовки учителя фізичної культури нової української школи з використанням інноваційних технологій	252
<i>Наталія САВЧЕНКО, Микола ДУБІНКА</i>	Молодіжна культурно-дозвілєва діяльність як частина державної політики провідних зарубіжних країн	258
<i>Ольга СЕРЕБРЯНІКОВА</i>	Відображення у змісті підготовки майбутніх соціальних працівників сутності і цінності рекреаційної діяльності	264
<i>Наталія СИДОРОВА, Юлія ДОЦЕНКО</i>	Використання видів та способів побудов перспективних зображень студентами спеціалізації «Архітектура будівель і споруд»	269
<i>Наталія СКРИПНИК</i>	Про використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних ЗВО	274
<i>Володимир СТАРОСТА</i>	Самооцінювання результатів навчання майбутніми учителями початкової школи	279
<i>Анна СТРУК</i>	Народознавча складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів	286
<i>Наталія СУЛТАНОВА, Світлана БЕЗУШКО</i>	Формування гендерної компетентності майбутніх вчителів в закладах вищої освіти	290
<i>Ірина СУХОПАРА</i>	Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи	296
<i>Любов ТАРАБАСОВА, В'ячеслав ШИНКАРЕНКО, Ольга ПЕРЕДЕРІЙ</i>	Соціально-антропологічний вимір життєдіяльності дитини в контексті дошкільної освіти	302
<i>Дмитро ТКАЧУК</i>	Методичні рекомендації щодо професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції	307
<i>Оксана ФІЛОНЕНКО</i>	Формування готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до професійної самореалізації	314
<i>Юлія ХАЙРУЛЛІНА</i>	Засоби художньої драматургії у підготовці вчителя музичного мистецтва до викладання інтегрованого курсу «мистецтво» в умовах нової української школи	319
<i>Галина ХОДЯКОВА</i>	Комп'ютерна обробка текстів в курсі квантитативної лінгвістики	323

<i>Ірина ХОМ'ЮК</i>	Використання компетентнісно орієнтованих завдань в процесі викладання дисципліни «Технології навчання освітньої галузі «Математика»	329
<i>Світлана ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА</i>	Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти	334
<i>Микола ЧУМАК</i>	Вища освіта політехнічного профілю Німеччини та України на початку ХХ століття: компаративний аналіз	341
<i>Олександр ЧУМАЧЕНКО, Олександр КОЗУБЕНКО, Володимир ПИЛЬНЕНЬКИЙ</i>	Педагогічні особливості побудови тренувальних макроциклів силової спрямованості на тренажері «Concept-2» у спортсменів єдиноборців	348
<i>Сергій ШАРОВ</i>	Аналіз зарубіжних досліджень соціальної компетентності підлітків	353
<i>В'ячеслав ШИНКАРЕНКО, Ольга ВІНОГРАДОВА, Людмила ПИСАРЄВА</i>	Сутність понятійного апарату патріотичного виховання особистості	358
<i>Жанна ШИНКАРЬОВА</i>	Толерантність як домінанта соціального партнерства суб'єктів діяльності в умовах інклюзивної освіти	362
<i>Ірина ШЕВЧЕНКО</i>	Імплементация методики предметно-мовного інтегрованого навчання (clil) у процесі викладання курсу «Історія основної мови (англійська)» для майбутніх вчителів англійської мови	368
<i>Лариса ЯРОШЕВСЬКА</i>	Громадянське виховання молоді засобами музичного мистецтва за В. О. Сухомлинським	373

CONTENTS

<i>Oksana ADAMENKO, Olga LYTVYNNENKO, Natalia BORETSKA</i>	Ways of model implementation of student youth healthy lifestyle formation by means of physical culture in higher education institutions	11
<i>Larisa ARNAUTOVA, Liubov TARASENKO</i>	Modern correctional technologies in work with features of psychophysical development children	16
<i>Olena BIDA, Olga SHEVCHENKO, Alexander KUCHAY</i>	Training of specialists from physical culture to forming healthy way of life by health care technologies	21
<i>Svetlana BIRYUK, Irina DEMYDOVA, Natalia RESHETILOVA</i>	The structure of training loads of high jumpers in the annual training cycle	26
<i>Nataliya BOBRYSHOVA</i>	Simulation of communicative situations during the professional English classes in maritime educational institutions	32
<i>Natalia BORETSKA, Olena KOVALCHUK</i>	Mechanism of providing educational services in higher education institutions of Ukraine	36
<i>Valeriy BUDAK, Oksana OLEKSIUK</i>	Contemporary methodological approaches to the process of forming a personality of leader-patriot in the university educational environment	40
<i>Rajisa VDOVICHENKO, Natalia MYKHALCHENKO</i>	Formation of student youth value-orientations through competency approach in personality upbringing	47
<i>Inna GALIMSKA</i>	Voleological education of students at Flight Higher Universities by means of physical culture and sports	52
<i>Olena HRECHANOVSKA</i>	The role of innovative technologies in the process of study in ghumanitarian disciplines and the formation of conflictological culture among students of technical universities	58
<i>Tetiana HORPINICH</i>	The problem of staff assistance at the medical schools in the USA	64
<i>Andrey HRYTSENKO</i>	Theoretical foundations of the use of multimedia technologies in the process of teaching history	69
<i>Vitaliia HRYTSIV</i>	Ensuring the professional and ethical orientation of the personality of a future specialist in banking	74
<i>Olena DOLGOPOL</i>	Training technologies in Ukrainian for Specific Purposes	79
<i>Olena DROZD</i>	Axiological aspect of formation of the tolerant personality in the conditions of institution of higher education	85
<i>Zakhar DUBOVYI</i>	Forming of the independence of future music teachers in the process of distance learning	90
<i>Tetiana ZOROCHKINA</i>	Innovative approaches to improving qualifications of the primary school teachers in the Great Britain	95

<i>Angelika IVERSHIN</i>	Diagnostics of development of creativity at future educators of children of preschool age	101
<i>Yuliana IRKHINA</i>	Students' leisure organization in higher educational institutions of Ukraine in the 21 st century	107
<i>Iryna KALMYKOVA</i>	Formation of key competencies of urges on study-seminars of Ukraine's history	112
<i>Iryna KAMINSKA</i>	The role of students' individual differences in language learning strategy choice	117
<i>Olexander KAPINUS</i>	The problem of the development of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine	122
<i>Ella KARPOVA, Svitlana GVOZDII</i>	Features of interrelation of culture of safe living activity components at future socionomical specialties specialists	127
<i>Irina KNYAZHEVA</i>	Pedagogical reflection as a factor of professional development of future teachers of preschool education institutions	135
<i>Alla KOZYR</i>	Preparation of future teachers of musical art for the development of artistic and imaginative thinking of adolescents	140
<i>Oksana KOVALYSHYN</i>	Organizational-pedagogical principles of Ukrainian secret university in Lviv (1921–1925 years)	144
<i>Viktoria KORNESHCHUK</i>	Innovative potential of modern lecturer	150
<i>Vyktor KOROLENKO, Vladymyr SHENKEVICH</i>	Modern aspects of moral health of schools	154
<i>Oksana KOSTASHCHUK</i>	The terms of optimization of education of professional honour of students	158
<i>Tetyana KUCHAI, Olexander KUCHAI</i>	The oretical basis of inclusive education in higher education institutions	162
<i>Svitlana LAZARENKO</i>	Newspaper text on the lessons of Ukrainian as a foreign language (linguistic and methodological functions, criterias of selection, basic techniques of work)	165
<i>Marianna LEVRINTS (LŐRINCZ)</i>	Foreign language teacher education in psycho-pedagogical research	170
<i>Natalia LYSTOPAD</i>	Formation of the future preschool educators' information culture	177
<i>Oleksii LISTOPAD</i>	Training future educators in using innovative technologies in preschool educational institutions	183
<i>Olga LYTVYNENKO, Diana SHELESTIUK</i>	The state and the optimization conditions of the success achievement process in the formation of the students' health culture	190
<i>Iryna MARDAROVA</i>	Training future educators in developing pre-schoolers' health culture	195
<i>Nikolai MOGA</i>	Gagmonization of the musculo-fascial system of young children with spastic syndrome of motor disorders	201
<i>Olha MKHYTARYAN, Natalia BUCOVA, Alyona BUHAIOVA</i>	Formation of the spiritual world of students with a low level of literary development	207
<i>Larisa NAKONECHNA</i>	Contemporary Concepts of Inclusive Education in North American and Ukrainian Studies	214
<i>Ildiko OROS</i>	Legislative maintenance of the education system of adult population in the UK	218
<i>Irina PARFENTYEVA</i>	National-patriotic education of future teachers of musical art in the study of the disciplines of the conductor-choral cycle (on the example of the revival of the choral heritage of A. Wedel abroad)	224

<i>Svitlana PARSHUK, Viktoriya STASYUK</i>	Formation of general cultural literacy of future elementary school teachers	228
<i>Dmitro PRIMA</i>	Professional position as a scientific phenomenon	233
<i>Raisa PRIMA</i>	Professional training of primary school teachers: change strategies	237
<i>Yuliia RUDENKO</i>	Lecture-visualization as the form of the psychological and pedagogical supply of formation of professional and methodic integrity of future learners of preschool education institutions	242
<i>Yana RUZHEVYCH</i>	Cross-cultural training of students by means of foreign literature in formation process of valuable orientations	248
<i>Victoria SAVCHENKO</i>	Simulation of professional training of teachers of physical culture of the New Ukrainian school using innovative technologies	252
<i>Nataliia SAVCHENKO, Mykola DUBINKA</i>	Youths' cultural leisure activity as a component of the leading foreign countries' public policy	258
<i>Olga SEREBRIANIKOVA</i>	The issue of implementation of the essence and value of recreational activities into the contents of future social workers' training	264
<i>Natalia SYDOROVA, Julia DOTSENKO</i>	Use of views and ways of construction of perspective images by students of specialization «Architecture of buildings and structures»	269
<i>Nataliia SKRYPNYK</i>	About Using Mobile Learning Methods in Foreign Language Learning In Non-Linguistic Institutions of Higher Education	274
<i>Volodymyr STAROSTA</i>	Self-assessment of learning results by future teachers of primary school	279
<i>Anna STRUK</i>	People of the composition of professional and pedagogical preparation for future teachers of the initial classes	286
<i>Natalya SULTANOVA, Svitlana BEZUSHKO</i>	Formation of future teachers' gender competence in the conditions of higher education institutions	290
<i>Iryna SUKHOPARA</i>	Factors of development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of a new Ukrainian school	296
<i>Liubov TARABASOVA, Viacheslav SHYNKARENKO, Olha PEREDERII</i>	Socio-anthropological dimensions of the child's life in the context of pre-school education	302
<i>Dmitriy TKACHUK</i>	Methodical recommendations on the professional training of border guard inspectors for the identification of persons and vehicles in the conditions of European integration	307
<i>Oksana FILONENKO</i>	Readiness formation of future lecturers of institution of higher education for professional self-realization	314
<i>Yulia KHAIRULLINA</i>	The techniques of artistic drama in the preparation of a teacher of musical art to the teaching of the integrated course «Fine Art» in the context of the New Ukrainian School	319
<i>Galina KHODIAKOVA</i>	Computer processing of texts in quantitative linguistics course	323
<i>Iryna KHOMYUK</i>	Using of the competency oriented tasks in the teaching of discipline «Technologies of teaching in the educational field of mathematics»	329
<i>Svitlana TSYMBAL-SLATVINSKA</i>	Stages of professional preparation for future speech therapists in the special education system	334
<i>Mykola CHUMAK</i>	Higher education of polytechnic profile in Germany and Ukraine at the beginning of the XX century: comparative analysis	341

<i>Oleksandr CHUMACHENKO, Oleksandr KOZUBENKO, Volodymyr PILNENKIJ</i>	Pedagogičeskie osobennosti postroeniâ učebnyh makrociklov silovoj napravlenosti on trenažere «Soncept-2» in sportsmenov edinoborcev	348
<i>Sergey SHAROV</i>	Analysis of foreign studies of social competence of teenagers	353
<i>Vyacheslav SHYINKARENKO, Olga VINOGRADOVA, Lyudmila PISAREVA</i>	The essence of the conceptual apparatus of the patriotic upbringing of the individual	358
<i>Zhanna SHINKARYOVA</i>	Tolerance as a dominant social partnershih of intellectual education subjects	362
<i>Iryna SHEVCHENKO</i>	Implementation of methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching the History of the English language for future English teachers	368
<i>Larisa YAROSHEVSKA</i>	Civic education of youth by means of musical art by V. Sukhomlinsky	373

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-11-15

УДК 378.037:614

Оксана АДАМЕНКО

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: adamenkooksana76@gmail.com*

Ольга ЛИТВИНЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: olalylvynenko@gmail.com*

Наталія БОРЕЦЬКА

*кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: borecka2019@ukr.net*

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено шляхи реалізації моделі формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури на прикладі факультету фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Охарактеризовано напрями, щодо збереження здоров'я та формування здорового способу життя студентської молоді. Розкрито структурні компоненти моделі формування здорового способу життя студентської молоді в умовах закладу вищої освіти, а саме: змістовний, мотиваційний та діяльнісний. Реалізація структурних компонентів здійснюється через науково-дослідну роботу, освітню діяльність, орієнтацію студентської молоді на ведення здорового способу життя та профілактику шкідливих звичок.

Ключові слова: модель, здоровий спосіб життя, шляхи, засоби, заклад вищої освіти.

Надзвичайні зміни в політичному та економічному житті нашої країни отримали відображення на стані здоров'я кожного з нас. Стає зрозумілою необхідність нагальної потреби у розробці комплексної моделі, спрямованої на поліпшення здоров'я як всього населення країни, і, молоді, зокрема. Створення такої моделі для студентської молоді має відбуватись на засадах і принципах теорії і практики формування здорового способу життя.

Молодіжна політика щодо формування здорового способу життя має базуватись за основними напрямками та принципами: формування сприятливої для здоров'я державної політики, створення сприятливого середовища на основі соціо-екологічного підходу до здоров'я, активізація молодіжної участі та підвищення активності громади, розвиток особистісних навичок через інформування, спеціальну освіту й навчання людей, переорієнтація системи охорони здоров'я з урахуванням проблем здорового способу життя.

Стратегія формування здорового способу життя має базуватись на двох стратегічних напрямках: покращення здоров'я для всіх та скорочення нерівності щодо здоров'я шляхом удоско-

налення лідерства й стратегічного керівництва в інтересах здоров'я. Необхідною умовою є також врахування завдань, визначених міжнародними основами політики «Здоров'я-2020»: інвестування в здоров'я на всіх етапах життя людини, розширення прав та можливостей громадян; вирішення найбільш актуальних проблем, які відносяться до неінфекційних та інфекційних хвороб; зміцнення систем охорони здоров'я, готовності та реагування надзвичайних ситуацій; підвищення потенціалу місцевих громад та створення підтримуючого середовища [7, 5].

Формування здорового способу життя через освіту, створення здоров'язберігаючого освітнього середовища постає одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти. Заклади вищої освіти – найефективніші інституції формування здорового способу життя та культури здоров'я студентської молоді, намагаються використовувати свої можливості в напрямку гармонійного розвитку психофізичних здібностей молодих людей.

Розв'язання проблеми здоров'я взагалі, і формування здорового способу життя зокрема, ґрунтовно висвітлені у працях філософів та соціологів:

Ю. Лісіцина, Л. Рубіна, О. Сахно, Л. Сущенко; психологів: С. Бондаренко, Ю. Орлова, В. Ясвіна; педагогів: Т. Андріюченко, О. Вакуленко, В. Волкова, Н. Дзюби, В. Коляди, Н. Комарова, Г. Максименко, Н. Новикова, І. Пеша, Н. Тілікіна; медиків: М. Амосова, В. Войтенко, Г. Опанасенко, а також спеціалістів у галузі валеології та фізичного виховання: В. Горашука, І. Нікітіна, В. Зайцева та ін.

Концепція академіка Ю. Лісіцина щодо формування здорового способу життя є однією з найбільш цитованою дослідниками. Він один з перших продемонстрував причинно-наслідкову залежність між здоров'ям і способом життя людини. У дослідженні Ю. Лісіцина зазначено, що найбільший вплив на індивідуальне здоров'я людини має спосіб її життя (50–55%). Інші фактори впливають таким чином: екологічні – 20–25%, спадкові – 20%, рівень медичного обслуговування – 10% [5].

До проблеми недостатнього застосування інноваційних і ефективних форм роботи у напрямку формування здорового життя студентів звернула увагу Ю. Бойко [1; 2]. Дослідниця зауважує, що піклування про власне здоров'я, здатність забезпечити індивідуальну профілактику захворювань, свідомо орієнтація на здоров'я – все це є показником загальної культури людини. Критерієм соціально-етичної зрілості суспільства та рівня його гуманізації, служить турбота держави про здоров'я своїх громадян [2].

Ще одним дослідником, що розробляв модель формування мотивації до здорового способу є М. Воронов [3]. Ним було досліджено механізм взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу. Провідним завданням він ставить мотивацію до збереження та зміцнення здоров'я і для цього ним розроблено і пройшли апробацію найбільш ефективні стратегії, тактики і техніки формування у студентів здорового способу життя.

Теоретичне обґрунтування концепції формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів, висвітлено у дослідженнях О. Єжової [4]. Нею була розроблена цілісна педагогічна система формування здорового способу життя.

Дослідники В. Сорокіної й Д. Сорокіна обґрунтували модель процесу формування у студентів ставлення до здорового способу життя як професійної цінності [6]. Ними було виявлено сутнісні характеристики ціннісного ставлення студентської молоді до здорового способу життя, визначено критерії та рівні його сформованості;

Розробкою концепції формування здорового способу життя студентської молоді у процесі фізичного виховання займався дослідник С. Футорний [8]. Науковою новизною його дослідження стало активне використання інноваційних техно-

логій, що значно сприяє здійсненню і реалізації здоров'язберігаючої діяльності.

На основі аналізу досліджень та досвіду роботи закладів вищої освіти України мусимо констатувати, що підготовка студентської молоді до формування здорового способу життя засобами фізичної культури не була предметом цілісного наукового дослідження, а також не було здійснено розробку теоретичної моделі формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури та її експериментальної перевірки в закладах вищої освіти.

З огляду на вище сказане, постає потреба у теоретичній розробці і експериментальній перевірці моделі формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури в закладах вищої освіти.

Мета статті полягає у здійсненні науково-теоретичного аналізу шляхів реалізації моделі формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури в закладах вищої освіти.

Основними напрямками, що є вкрай нагальними сьогодні для України щодо збереження здоров'я та формування здорового способу життя студентської молоді в закладах вищої освіти, є такі:

- проведення та публікація щорічних моніторингових досліджень щодо стану здоров'я студентської молоді та поширення негативних явищ у молодіжному середовищі, вивчення рівня ставлення студентів щодо усвідомлення здоров'я як цінності та потреб здорового способу життя, наукового супроводу та оцінки ефективності законодавчих актів, соціальних програм та проектів з питань формування здорового способу життя;
- удосконалення нормативно-правової бази;
- розробка науково-методичного забезпечення діяльності, підвищення кваліфікації фахівців організацій молодіжної, соціальної, управлінської сфери з питань формування здорового способу життя молоді;
- активізація участі студентської молоді у формуванні здорового способу життя;
- широкомасштабна інформаційна кампанія щодо пропаганди здорового способу життя, формування моди на здоровий спосіб життя.

Все вищевикладене дає підстави говорити про існування різних моделей роботи щодо формування здорового способу життя. Кожна країна обирає свій шлях, але опирається на власні сили та структури, які вже готові до практичної реалізації. В Україні напрацьовано модель роботи щодо формування здорового способу життя серед дітей та молоді «Молодь за здоров'я», яка за сприятли-

вої державної політики може бути реалізованою на національному рівні в найближчій перспективі. Упровадження рекомендацій щодо підтримки здоров'я, формування здорового способу життя та профілактики негативних явищ серед молоді сприятиме, з одного боку, координуванню взаємодії державних відомств, установ та недержавних організацій, з іншого – дозволить отримати позитивні соціально-економічні й політичні зрушення щодо покращення здоров'я молодого покоління України.

Реалізація моделі формування здорового способу життя у студентської молоді у закладах вищої освіти базується на системному підході, що дозволив розкрити взаємозалежність компонентів моделі формування здорового способу життя, а також виступив методологічним засобом виявлення концептуальних підходів, принципів та організаційно-педагогічних умов проектування навчально-виховної діяльності як спеціально сконструйованої цілісної, динамічної та керованої системи. Програма реалізації моделі формування здорового способу життя включає наступні компоненти: зміст навчального матеріалу, методи й організаційні форми навчання, засоби навчання, умови та технології навчання. Результатами впровадження стали виявлені у процесі дослідження рівні і критерії ефективності оволодіння здоровим способом життя студентської молоді в умовах закладу вищої освіти.

Розроблена у нашому дослідженні модель формування здорового способу життя студентської молоді в умовах закладу вищої освіти включає в себе наступні структурні компоненти: змістовний, мотиваційний та діяльнісний.

Змістовний компонент реалізується при умові усвідомлення студентами сутності культури здоров'я, необхідним є засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок з формування, а також розуміння того, що збереження й зміцнення здоров'я можливе про комплексній реалізації його на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях.

Мотиваційний компонент сприяє свідомому розумінню студентами здоров'я як найвищої цінності. Це можливо при системній роботі по вдосконаленню і прагненню кожного студента до здорового і щасливого життя і довголіття.

Діяльнісний компонент реалізується при організації системної роботи в умовах закладу вищої освіти, що сприяє засвоєнню студентами на практиці оздоровчих технологій та створенням, здійсненням та удосконаленням протягом навчання власної оздоровчої системи.

Для реалізації наступних компонентів моделі формування здорового способу життя розкриємо стратегічні напрями та шляхи, які реалізуються

на факультеті фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Науково-дослідна робота – вивчення проблем студентської молоді з метою обґрунтування напрямів та форм роботи з формування здорового способу життя. Реалізації цього напряму сприяє проведення щорічної Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції «Проблеми формування здорового способу життя у студентської молоді», що організовує кафедра теорії та методики фізичної культури. Основними проблемами, що стають предметом дослідження студентства є наступні:

- стан та перспективи формування здорового способу життя;
- туризм як фактор оздоровлення студентської молоді і перспективи його розвитку в Україні;
- фізичне виховання як пріоритетний фактор у формуванні здорового способу життя студентів;
- медико-біологічні та еколого-психологічні аспекти формування здоров'я та здорового способу життя у студентської молоді.

Щорічно у конференції беруть участь понад 100 студентів різних закладів вищої освіти м. Миколаєва та інших міст України.

Освітня діяльність – забезпечує підготовку студентів до формування здорового способу життя засобами фізичної культури під час навчання в університеті. Цьому сприяє викладання дисциплін, що включають теми з проблем формування здорового способу життя. На факультеті фізичної культури та спорту з даної проблематики викладаються наступні дисципліни: «Валеологія та методика викладання», «Нові технології у фізичному вихованні та спорті», «Використання здоров'язберігаючих технологій у сфері освітніх закладів», «Оздоровчий фітнес», «Оздоровча хатха-йога», «Теорія та методика спортивно-масової фізичної культури», «Сучасні популярні системи фізичних вправ». Всі ці дисципліни сприяють системній підготовці студентів, які навчаються за освітнім ступенем бакалавр і магістр, до формування здорового способу життя у закладах вищої освіти.

Орієнтація студентської молоді на ведення здорового способу життя.

Суттєву роль у залученні студентської молоді до здорового способу життя, є мотиваційна поведінка, що передбачає роль самої особистості у зміцненні здоров'я та відмови від шкідливих звичок. Дану проблему допомагає розв'язувати спортивний клуб Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського у положенні, що розміщено на сайті університету визначено, що метою його діяльності є створення і забезпечення

відповідних умов та можливостей для здійснення різнобічних інтересів студентів навчального закладу, в сфері фізичної культури і спорту.

У рамках діяльності спортивного клубу реалізуються наступні напрями: танцювальний фітнес, пілатес, метод інтервального тренування, TRX, настільний теніс, бадмінтон, а також заняття такими спортивними іграми як: футбол, баскетбол, волейбол.

Профілактика шкідливих звичок. Цей напрям реалізується шляхом проведення інформаційних заходів у молодіжному середовищі: лекторіїв «СНІД загроза людству. Знати щоб жити», тренінгів «Захищене і здорове покоління», тематичних бесід, присвячених питанням формування, збереження і зміцнення здоров'я, випуски інформаційних стінгазет, здійснення профілактичних і фізкультурно-оздоровчих заходів та інших форм роботи спрямованих на здоровий спосіб життя.

Представлена модель заснована на принципах збереження та зміцнення і формування здоров'я, взаємозв'язку теорії і практики. Формування

здорового способу життя студентської молоді та створення сприятливих умов для розвитку і виховання особистості з високою культурою здоров'я, здатної формувати свій життєвий потенціал.

Аналіз науково-педагогічної, психологічної, медичної літератури, літератури із теорії фізичного виховання дає підстави стверджувати, що здоровий спосіб життя студентської молоді є не тільки соціальною проблемою, але є показником загальної культури людини. Втілення в життя здоров'язберігаючих педагогічних технологій починається із студентства, особливо у закладах вищої освіти педагогічного спрямування. Саме від педагогів залежить свідоме ставлення підростаючого покоління до власного здоров'я, формування культури здоров'я та здоров'язбереження.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у визначенні ефективності запропонованої моделі формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичного виховання в умовах закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бойко Ю. С. Науковий аналіз категорій «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» з позиції педагогічної аксіології. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 63–71. URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2014_50_12
2. Бойко Ю. С. Формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2015. – 268 с.
3. Воронов М. В., Токман А.А., Карпов В.В. Модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья. *Вестн. Костром. гос. ун-та имени Н. А. Некрасова*. Кострома, 2016. Т. 22. № 1. С. 229–233.
4. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми : МакДен, 2011. 412 с.
5. Лисицын Ю. П. Здоровье населения и современные теории медицины : критический анализ. Москва : Медицина, 1982. 362 с.
6. Сорокина В. М., Сорокин Д. Ю. Формирование отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности у студентов вузов. *Современ. пробл. науки и образования*. 2009. № 6, ч. 3. С. 52–56.
7. Формування здорового способу життя : навчально-методичні рекомендації / Т. Андріюченко та ін. ; кер. авт. колект. О. Вакулєнко. – Київ : ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики». 2018. 100 с.
8. Футорный С. М. Здоровьесберегающие технологии в процессе физического воспитания студенческой молодежи : монография. Киев : Полиграфсервис. 2014. 304 с.

References

1. Boyko Yu. S. (2014). Naukovy'j analiz kategorij «zdorov'ya» ta «zdorovy'j sposib zhy'ttja» z pozy'ciyi pedagogichnoyi aksiologiyi. *Psy'xologo-pedagogichni problemy' sil's'koyi shkoly'*. 2014. Vy'p. 50. 63–71. URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2014_50_12 [in Ukrainian].
2. Boyko Yu. S. (2015). *Formuvannya axiologichnih ustanovok do zdorovogo spocobu zhittya u studentiv vishnih navchalnih zkladiv [Formation of axiological devices to a healthy lifestyle among students of higher educational institutions]*. Uman, 268 [in Ukrainian].
3. Voronov M. V., Tokman A.A., Karpov V.V. (2016). *Model' formirovaniya u studentov motivacii k sohraneniyu i ukrepleniyu zdorov'ya*. *Vestn. Kostrom. gos. un-ta imeni N. A. Nekrasova*. Kostroma, T. 22. № 1. 229–233 [in Russian].
4. Yezhova O. O. (2011). *Formuvannya cinnisnogo stavlennya do zdorov'ya v uchniv profesijno-texnichny'x navchal'ny'x zkladiv : monografiya*. Sumy : MakDen, 412 [in Ukrainian].
5. Lisicyu YU. P. (1982). *Zdorov'e naseleniya i sovremennye teorii medicyny : kriticheskij analiz*. Moskva : Medicina. 362 [in Russian].
6. Sorocina V., Sorocin D.(2009). *Forirovanye otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni kak professionalnou tsennosti u studentov vuzov[Shaping attitudes towards a healthy lifestyle as a professional value among university students]**Sovremennie problemi nauci I obrazovaniya*. 52–56. [in Russian].
7. *Formuvannya zdorovogo sposobu zhy'ttja : navchal'no-metody'chni rekomendaciyi / T. Andriuchenko ta in. ; ker. avt. kolekt. O. Vakulenko. – Ky'iv : DU «Derzhavny'j insty'tut simejnoyi ta molodizhnoyi polity'ky'»*. 2018. 100 [in Ukrainian].
8. *Futorniy S. (2014). Zdorovezberegachie tehnologii v protsesse fizicheskogo vospitaniya studenchescou molodezhi [Health-saving technologies in the process of physical education of students]* Kiev: Poligrafservis. 304 [in Ukrainian].

Оксана Адаменко, Ольга Литвиненко, Наталия Борецкая. Пути реализации модели формирования здорового образа жизни студенческой молодежи средствами физической культуры в высших учебных заведениях

В статье исследованы пути реализации модели формирования здорового образа жизни студенческой молодежи средствами физической культуры на примере факультета физической культуры и спорта Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского. Охарактеризованы направления, по сохранению здоровья и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. Раскрыты структурные компоненты модели формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в условиях высших учебных заведений, а именно: содержательный, мотивационный и деятельностный. Реализация структурных компонентов осуществляется через научно-исследовательскую работу, образовательную деятельность, ориентацию студенческой молодежи на ведение здорового образа жизни и профилактику вредных привычек.

Oksana Adamenko, Olga Lytvynenko, Natalia Boretska. Ways of model implementation of student youth healthy lifestyle formation by means of physical culture in higher education institutions

The formation of a healthy lifestyle through education, the creation of health saving educational environment is one of the priorities of the state policy in the field of education. Higher education institutions are the most effective institutions for the formation of a healthy lifestyle and health culture of student youth. As they are trying to use their opportunities in the direction of harmonious development of psychophysical abilities of young people.

The directions concerning health saving and formation of student youth healthy lifestyle are described. These include conducting and publishing annual monitoring studies on the health status of student youth and the spread of negative phenomena in the youth environment; improvement of the regulatory framework; development of scientific and methodological activities; intensifying the participation of student youth, communities and volunteers in the formation of a healthy lifestyle; a large-scale information campaign on promoting healthy lifestyles.

The structural components of the model of student youth healthy lifestyle formation are revealed, including the following ones content, motivational and activity.

The structural components of the model of formation of a healthy lifestyle of student youth in the conditions of a higher education institution, namely: content, motivational and activity, are revealed. Implementation of structural components is carried out through research work, educational activities, orientation of student youth to lead a healthy lifestyle and prevent harmful habits.

The article investigates the ways of model implementation of student youth healthy lifestyle formation by means of physical culture in higher education institutions on the example of the faculty of physical culture and sports of the Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

The analysis of scientific and pedagogical, psychological, medical literature and literature on the theory of physical education gives grounds to assert that a healthy lifestyle of student youth is not only a social problem, but is an indicator of the general culture of man. Implementation of healthcare-saving pedagogical technologies begins with students, especially in institutions of higher education in pedagogical direction. It is from educators that the conscious attitude of the younger generation towards their own health, the formation of a culture of health and healthcare preserves.

The prospects for further research will be to determine the effectiveness of the proposed model for the formation of the values of a healthy lifestyle in the process of physical education of student youth.

Key words: model, healthy lifestyle, ways, means, higher educational institution

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-16-20

УДК 37.013.82:616.89-008.434-053.2

Лариса АРНАУТОВА

кандидат медичних наук, доцент,

доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

e-mail: arnautoval307@gmail.com

Любов ТАРАСЕНКО

магістр 1-го року навчання кафедри дефектології та фізичної реабілітації

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

e-mail: lubavatarasenko98@gmail.com

СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті порушено проблему навчання дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку, які вчать в інклюзивних класах. Дослідження засноване на використанні вальдорфської методики-евритмії, головною метою якої є розвиток у дитини цілісного сприймання світу через переживання його краси, гармонії, формування позитивного ставлення до себе та інших людей, удосконалення навичок спілкування. гармонізація особистості через відчуття радості, захищеності, безпеки. Було відзначено, що у дітей знижується рівень емоційної напруги. Використовувані нами вправи позитивно впливають на стан здоров'я, мислення, волю, почуття дитини і обов'язково сприяють гармонійному розвитку соціальних навичок, які у дітей з розладами аутичного спектру значно погіршені.

Ключові слова: вальдорфська педагогіка, методика евритмії, діти з розладами аутичного спектру.

В останній час все більше приділяється уваги проблемі вивчення та корекції різноманітних порушень як психічного так і фізичного розвитку у дітей. З'являється досить багато нової літератури, відкриваються нові методики та технології, які мають допомогти сучасним дефектологам, логопедам та звичайним вчителям найбільш вдало скорегувати то чи інше порушення, знайти індивідуальний підхід до кожного зі своїх підопічних. Невпинний розвиток педагогічної практики та зростання чисельності дітей з порушеннями зумовлює пошук нових більш ефективних методик роботи, нових підходів до організації навчально-виховного процесу.

Л. І. Кравець пише, що на хвилі зростання та популяризації ідей толерантності та гуманізму відбувається перехід від авторитарного (позиціонування дитини в ролі пасивного об'єкта педагогічного впливу) і демократичного (приспосовування системи виховання до дитини, до його природі, тобто позиціонування його вже в ролі суб'єкта власного розвитку) [3]. До останнього підходу можна віднести відносно нову для України – вальдорфську педагогіку, або «педагогіку свободи» яка прийшла до нас з Німеччини. Вона представляє собою цілісну систему гуманістичного виховання і навчання. Її засновник – німецький педагог та вчений Рудольф Штайнер вважав, що в дитині вже закладено усі її майбутні здібності, і завданням педагога – це дати можливість розвинути їх, впливаючи на розум, волю, почуття маленької людини. Вальдорфська педагогіка відома як су-

купність методів і прийомів виховання і навчання, заснована на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних чинників [6]. У зв'язку з цим задачею даної педагогічної парадигми є виховання духовно вільної особистості.

Питання навчання та виховання дітей з порушеннями в розвитку у межах вальдорфської педагогіки ще не достатньо освітлене у вітчизняній науковій літературі. Зокрема даною проблемою займалися Р. Штайнер, Т. Вейс, В. Хольцапфель, Л. Дамовська, А. А. Пінський, В. К. Загвоздкін, С. А. Ловягін, та інші. Вони вважають, що штайнерівська педагогіка з її дбайливим, уважним ставленням до внутрішнього світу дитини благотворно впливає на дітей з проблемами в розвитку. Л. Дамовська зауважує, що в рамках вальдорфської педагогіки діти, які потребують корекційної навчання, отримують необхідну увагу і допомогу з урахуванням їх особливостей [1]

З поширенням, спочатку в європейських країнах, а згодом в СНГ вальдорфської педагогіки та зі створенням перших вальдорфських шкіл у світ прийшла нова методика – евритмія. Терапія голосом та рухом. Евритмія не вивчається у межах традиційної системи навчання, її викладають тільки в вальдорфських школах. Поняття «евритмія» походить з грецької мови: *eu* – «прекрасний» та *rytmia* – «ритм». А. А. Пінський писав, що це дійсно «прекрасний ритм тіла та душі», це мистецтво руху, яке через пластичні жести, форми, відтворені в просторі, виражає внутрішній зміст музичних

та поетичних творів. Порівнюючи звичайну гімнастику або хореографію та евритмію, остання активізує як тілесні так і душевні сили людини [4]. За переконаннями вальдорфських педагогів цей особливий вид художнього руху сприяє загальному фізичному та душевному розвитку учнів таким чином, як не може зробити ні один інший предмет.

Що ж становить цей незвичайний предмет – евритмія. Це не ритміка, не гімнастика, це – мистецтво «видимої мови», «видимої музики». Воно виникло в результаті вивчення законів руху гортані, піднебіння, губ, завдяки яким людина може говорити та співати. Закономірність рухів гортані, за Р. Штайнером, можна поширити на весь людський організм. Особливо «промовистими» можуть бути руки. Тобто за допомогою жестів, рухів ми можемо, так би мовити, «побачити», те, що ми чуємо в співі та мовленні. На думку А. А. Пінського і В. К. Загвоздкина, голосні звуки виражають внутрішні переживання, тобто те, що відчуває душа, а приголосні не виражають те, що йде з глибини нашої душі, а становлять наслідування того, що оточує нас ззовні. Тобто голосний виникає із внутрішнього переживання і намагається «висловити, те чим переповнена душа, а приголосний – виникає через зіткнення з речами навколишнього світу, те як ми з ними взаємодіємо, втілюється у приголосних звуках [6]. О. В. Язловецька також зазначала, що евритмія сприяє координації дитячих ритмічних рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії [7].

Головною метою евритмії є розвиток у дитини цілісного сприймання світу через переживання його краси, гармонії, розвиток умінь слухати музику та рухатися під неї, орієнтуватися у просторі; формування позитивного ставлення до себе та інших людей, удосконалення навичок спілкування, гармонізація особистості через відчуття радості, захищеності, безпеки. Для досягнення цієї мети потрібно вирішувати зазначені нижче основні завдання:

1. Формувати у дітей осмислене ставлення до простору за допомогою руху по простим формам.
2. Знайомити учнів з певними жестами, що відповідають звукам української мови.
3. Формувати умінь повторювати дії вчителя
4. Зміцнювати здоров'я дітей.
5. Формувати впевненість у власних силах та можливостях.
6. Виховувати соціальну толерантність [5].

Розглядаючи особливості організації навчально-виховного процесу, то в перших класах учні займаються евритмією під музичний супровід. Діти виконують евритмічні вправи, спеціальні рухи для голосних та приголосних разом із вчите-

лем у формі доступної цікавої гри. Тренування відбувається на маленьких віршах і казкових іграх, побудованих на рими та ритмі. Потрібно ритмічно відбивати такт віршів, вимірюючи його розмір короткими та довгими кроками. На уроці з евритмії діти привчаються вільно рухатися по заданій траєкторії. Вони пробігають прості геометричні фігури і основна увага повинна приділятися тому, щоб дитина, за допомогою відчуття тіла, змогла відчути різницю між прямою та вигнутою лінією. Таким чином, учні вчаться сприймати прості ритми в мові та музиці і знайомляться з прямою, дугою, хвилею, спіраллю. За допомогою пластичних жестів діти вчаться рухатися в просторі, співставляючи рухи з настроєм музики. Завданням вчителя на цьому етапі – будівництво заняття з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей кожної дитини, створення безпечного та комфортного середовища для пересування та зацікавлення дітей до активної участі в уроці. У другому класі діти також продовжують освоєння простору, засвоюють через рух вже більш складні геометричні форми та вчаться ввічливо і толерантно відноситися один до одного. Тепер вчитель відпрацьовує з учнями дзеркальні фігури, різні види кроків та рухів. Використовують предметний матеріал (дерев'яні або мідні палички) для виконання певних вправ. Це дозволяє розвивати спритність та координацію. А вправи, де діти стоять один проти одного, повторюючи рухи партнера – формують навички взаємодії. З погляду вальдорфської педагогіки, заняття з евритмії сприяють гармонізації особистості, темпераменту, емоційної сфери дитини, що є важливим для дітей із особливостями психофізичного розвитку. У третьому та четвертому класі вчитель продовжує працювати з ритмом, розпочинає роботу з парними і загальними формами, велика увага приділяється роботі з формою спіралі. Виконуючи вправи з паличками, звертається увага на координацію рухів, оволодіння простором і самоконтроль, розвиток точності рухів, спритності. Розпочинають більш диференційовану роботу з музикою та поезією [5]. Є. С. Іванов зазначав, що метою евритмії є надання дитині з відхиленнями певних рамок, в яких вона змогла б реалізувати свої можливості, які для однолітків з нормальним розвитком є природним видом комунікації, і таким чином створити патерн діалогічного спілкування для подальшого мовного розвитку.

Адже музикою в поєднанні з рухами можна виразити жестове запрошення, відгук, повторити фразу та висловити настрій набагато краще та яскравіше ніж звичайною розмовною мовою. Обмін інформацією здійснюється за допомогою мови рухів тіла, контакту очей, вокалу, і головне –

зорової зосередженості на об'єктах, розміщених між дитиною – аутистом і дорослим.

На сьогодні евритмія ефективно використовується для поліпшення стану дітей з різним ступенем тяжкості захворювання і різним рівнем інтелекту. Даний предмет є частиною шкільного навчального плану, він як би «прокладає шлях» для навчання іншим дисциплінам, а це, в свою чергу, буде формувати цілісну систему шкільної інтеграції. Більш здібні діти, пройшовши через цю терапію можуть повернутися в масові школи, де допомога їм вже буде надаватися за допомогою інших методик, які на більш високому рівні розвивають соціальну емпатію і соціальну адаптацію. Для менш здібних дітей, наявність більш високого ступеня комунікації, також дозволить досягти великих успіхів у навчанні та соціалізації [2].

Наше дослідження полягає у висвітленні змісту вальдорфської методики – евритмії, в роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку у межах вальдорфської школи та проведенні діагностування координаційних навичок дітей. Дану методику можливо використовувати в будь-якому навчально-виховному закладі, в практиці роботи логопеда, корекційного педагога, та музикальних педагогів, які працюють з дітьми з порушеннями.

Нами була проведена діагностика корекції навичок координації, орієнтації у просторі, рівня розвитку загальної та дрібної моторики з дітьми молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку, які вчать в інклюзивних класах вальдорфської школи. Діагностика проводилась перед початком та в кінці серії занять з евритмії, щоб з'ясувати ефективність підібраних вправ та тенденцію розвитку дитини.

В обстеженні взяли участь 10 дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку. Діагностика проводилася у формі тестування з використанням вправ, спеціально адаптованих для занять з евритмії на основі вимог щодо підготовки учнів молодшого шкільного віку з предмету «евритмія» за програмою для вальдорфських шкіл України, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

1. Орієнтація в просторі:

- Розрізнення понять « праворуч – ліворуч», «вгору – вниз»; «вперед – назад» (самостійно та за прикладом вчителя).
- Виконання кроків на різних поверхнях стопи: на носках, на п'ятках, з зовнішньому та з зворотному боці стопи.

2. Знайомство з частинами власного тіла:

- Розпізнавання частин свого тіла: вчитель спочатку називає частини тіла – дитина показує, потім вчитель торкається частини тіла дитина, а вона називає її: голова (очі, вуха, ніс, рот),

права/ліва рука, правий/лівий лікоть, права/ліва долоня, тулуб, права/ліва нога, праве/ліве коліно, стопи, п'ятки.

3. Робота з якостями руху: розрізнення якості руху: гучно – тихо; короткі – довгі кроки; швидко – повільно (самостійно та за прикладом).
4. Робота з формами в просторі:
 - Дитина стає у коло з іншими дітьми.
 - Рухається в колі за напрямком руху або в бік, за формами: видозміненого кола: пряма, дуга, спіраль; рухається за формами із дзеркальною симетрією; в протилежних напрямках (широко – вузько).
 - Рухається за формами як індивідуально, так і групою: по прямій, по колу та овалу; за формою вісімки, за квадратом, ромба, трикутника за формою дуги, петлі; за комбінованою формою, що складається з прямих та дуг.
 - Рухається свідомо «спиною вперед» у кругових формах.
5. Вправи на стан розвитку моторики:
 - Дитина кидає та ловить великий та маленький м'яч.
 - Перекидування м'яча або мішечка з крупою з руки в руку.
 - Хлопок долонями над ногою і під ногою (сидячи, стоячи та при ходьбі), перед собою та за спиною.
6. Вправи на рівновагу:
 - Утримування рівноваги на лавці або переступаючи наприклад з каменю на камінь.
 - Пересування рівно по намальованій лінії (можна ускладнити, та покласти мішечок з крупою на голову – необхідно йти по лінії і одночасно утримувати мішечок).

Оцінка здібностей учнів оцінка проводилася за бальною системою, за якою:

- 1–3 бали – низький рівень: дитина не розуміє інструкцію, виявляються труднощі при виконанні вправи як самостійно так і за підказкою вчителя.
- 4–7 балів – середній рівень: дитина чує та розуміє інструкцію, виконує вправу з помилками, але виправляє після підказок вчителя.
- 8–10 балів – високий рівень: дитина рухається плавно, чує та розуміє інструкцію, виконує вправу без помилок та підказок вчителя.

Первинна діагностика перед початком корекційних занять показала наступні результати: 5 дітей з 10 показали низький рівень розвитку координаційних навичок, 3 – середній і 2 учня – високий рівень.

За результатами проведення серії занять з евритмії нами було відзначено, що у дітей знижується рівень емоційної напруги, вправи загально позитивно впливають на стан здоров'я, мислення, волю, почуття дитини і обов'язково сприяють гармонійному розвитку соціальних навичок, які у

дітей з розладами аутичного спектру значно погіршені.

Повторна діагностика після проведення серії корекційних вправ показала, що 3 учнів показали високий рівень здібностей. Тобто вони навчилися слухати і розуміти інструкцію вчителя, виконувати вправи зразу після слів педагога та без помилок, швидко орієнтуватися у поняттях «праворуч – ліворуч», «вгору – вниз»; «вперед – назад», розрізняти якості руху «гучно – тихо; короткі – довгі кроки; швидко – повільно» (самостійно та за прикладом); виконувати кроки на різних поверхнях стопи; розпізнавати частини тіла самостійно за назвою та показом, утримувати рівновагу при виконанні вправ на лавці та під час руху за формами, точно ловити і кидати м'яч, рухатися по чітко заданій траєкторії як самостійно, так і в групі.

П'ятеро дітей з середнім рівнем здібностей загалом виконували вправи якісно та правильно, але тільки після повторної інструкції; оволоділи навичками точно ловити і кидати великий та маленький м'яч; виконувати кроки на різних поверхнях стопи; орієнтуватися у поняттях «праворуч – ліворуч», «вгору – вниз»; «вперед – назад»; вільно рухатися по лінії та простим формам, але мали труднощі під час руху за складними (спіраль, комбіновані форми) та при виконанні вправ на рівновагу.

Тільки 2 учні не поліпшили свої показники і залишилися на низькому рівні здібностей. Вони потребували постійного супроводу під час виконання вправ; виконували завдання з помилками навіть після підказок вчителя; не оволоділи навичками самостійного орієнтування у поняттях, які позначають, напрями у просторі, якості руху (тільки за прикладом); навчилися рухатися по простим формам (пряма, коло, дуга) самостійно, але мали складнощі під час руху в групі; загалом зазнавали труднощів при взаємодії з іншими учнями.

Підкреслюючи те, що діти мають особливості психофізичного розвитку і засвоєння потрібних знань, формування необхідних навичок та здібностей відбувається значно повільніше ніж у нормальної дитини, можемо зробити висновок, що евристичні заняття мають свою ефективність. Але для отримання успішного результату потрібно дотримуватися системності занять, підтримувати їх високе відвідування, формувати у дітей позитивний емоційний стан і сталий інтерес до уроку. Необхідно поєднувати створення атмосфери доброзичливості, допомоги та взаємодопомоги і водночас вимагати чіткості та правильності виконання рухів та вправ.

Список використаних джерел

1. Дамовска Л. Вальдорфская педагогика и дети, нуждающиеся в коррекционном обучении // Современное дошкольное образование. – 2013. – №6. – с. 78
2. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб.: «Дидактика Плюс», 2004. – с. 29-31
3. Кравець Л.І. Методологічні засади альтернативної освіти у сучасній педагогічній науці // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2014. – № 1- с.165-166
4. Пинский А. А. Вальдорфская педагогика: Антология/ Пинский А.А., В.К. Загвоздкин, С.А. Ловягин. – М.: Просвещение, 2003 – с. 402-405
5. Програми для вальдорфських шкіл України: 1-4 кл. / М-во освіти і науки України, Департамент заг. серед. та дошк. освіти. Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Міжнародна Асоціація вальдорфських шкіл. – Київ: Генеза, 2008. – с. 185-186
6. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер.- М.: Парсифаль.- 1999. – 399 с.
7. Язловецька О.В. Вальдорфська педагогіка як оздоровча система /О. В. Язловецька // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький : КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – № 150. –с.127-128

References

1. Damovska L. Waldorf pedagogy and children in need of remedial education // Modern preschool education. – 2013. – №6. – p. 78.
2. Ivanov E. S., Demyanchuk L. N., Demyanchuk R. V. Children's autism: diagnosis and correction. -- SPb.: «Didactics Plus», 2004. – p. 29-31
3. Kravets L. I. Methodological foundations of alternative education in modern pedagogical science / / scientific notes. Series: pedagogy. – 2014. – № 1-p. 165-166
4. Pinsky A. A. Waldorf pedagogy: an anthology / by A. A. Pinsky, V. K. Zagvozdkin, S. A. Lovyagin. – Moscow: Education, 2003 – p. 402-405
5. Programs for Waldorf schools of Ukraine: 1-4 CL. / Ministry of education and science of Ukraine, Department general and pre-school education. In-t innovats. technologies and content of education, international Association of Waldorf schools. – Kiev.: Genesis, 2008. – p. 185-186
6. Shteiner R. General doctrine of man as the basis of pedagogy / R. Shteiner.- M.: Parsifal.- 1999. – 399 p.
7. Yazlowiecka O. V. Waldorf pedagogy as a health system / Yazlowiecka O. V. // Scientific notes of KDPU. Series: Pedagogical Sciences. – Kropivnitsky : KDPU named after V. Vinnichenko, 2017. – №150. – p. 127-128

Лариса Арнаутова, Любовь Тарасенко. Современные коррекционные технологии в работе с детьми с особенностями психофизического развития

В статье рассматривается проблема обучения детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития, которые учатся в инклюзивных классах. Исследование основано на использовании вальдорфской методики – евритмии, главной целью которой является развитие у ребенка целостного восприятия мира через переживания его красоты, гармонии, формирования позитивного отношения к себе и других людей, совершенствованию навыков общения, гармонизация личности через ощущение радости, защищенности, безопасности. Было отмечено, что у детей снижается уровень эмоционального напряжения. Используемые нами упражнения положительно влияют на состояние здоровья, мышление, волю, чувства ребенка и способствуют гармоничному развитию социальных навыков, которые у детей с расстройствами аутичного спектра значительно ухудшены.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, методика эвритмии, дети с расстройствами аутичного спектра.

Larysa Arnautova, Liubov Tarasenko. Modern correctional technologies in work with features of psychophysical development children

The problem of teaching children of primary school age with the peculiarities of psychophysical development, who study in inclusive classes the article deals. The continuous development of pedagogical practice and the growth of the number of children with disabilities leads to the search for new more effective methods of work, new approaches to the organization of the educational process. The study is based on the use of Waldorf methodology – eurythmia, the main purpose of which is to develop a child's holistic perception of the world through the experience of its beauty, harmony, the formation of a positive attitude to themselves and other people, improving communication skills, harmonization of personality through a sense of joy, security and safety. Eurythmy is effectively used to improve the condition of children with different severity degrees of the disease and different levels of intellect. This subject is part of the school curriculum, as it «paves the way» for teaching other disciplines, and this, in turn, will form an integral system of school integration. A feature of the educational process organization in the first grade is that learners are engaged in eurythmia with music. They perform eurythmic special exercises for vowels and consonants with the teacher in the form of an accessible interesting play games. Training takes place on small poems and fairy-tale games, built on rhyme and rhythm. It is necessary to beat the rhythm of poems rhythmically, measuring its size in short and long steps. It was noted that the level of emotional stress in children is reduced. The exercises we use have a positive impact on the health, thinking, will, feelings of the child and contribute to the harmonious development of social skills, which in children with autism spectrum disorders are significantly impaired. The children learned to listen and understand the instruction of the teacher to perform the exercises immediately after the words of the master and without errors, quickly navigate in the concepts of «right-left», «up and down»; «back and forth», to distinguish the quality of movement «loud-quiet, short-long steps; fast-slow»; follow the steps on different surfaces of the foot; to recognize parts of the body to maintain balance while performing exercises on the bench and while driving on the forms to catch and throw the ball to move along defined trajectories independently and in a group. It is necessary to adhere to the systematic training and to form a positive emotional state in children and a steady interest in the lesson to obtain a successful result. It is necessary to combine the creation of an atmosphere of goodwill, assistance and mutual assistance and at the same time require clarity and correctness of the movements and exercises.

Keywords: Waldorf pedagogy, methodology of eurythmy, children with disorders of the autism spectrum.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-21-25

УДК 37.378.17

Олена БІДА

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
e-mail: tetyanna@ukr.net*

Ольга ШЕВЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник фізичної культури і спорту України,
майстер спорту СРСР з художньої гімнастики, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені В. Винниченка*

Олександр КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: kuchay@ukr.net*

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Конкретизовано педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі закладів вищої освіти. Визначаючи педагогічні основи підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій, було виявлено недоліки в підготовці кадрів, які доречно об'єднати в три групи. Розкриваються головні завдання організації освітнього процесу. Розглядаються основні цільові установки та чинники програмно-методичного забезпечення здоров'язбережувальної діяльності молоді. Зазначено, що програмно-методичне забезпечення з проблеми здоров'язбережувальної діяльності молоді в освітньому процесі ВНЗ залежить, насамперед, від таких чинників, як: 1) матеріальне забезпечення освітнього процесу; 2) контингент, який бере участь у навчальному процесі; 3) реалізація конкретних умов програми.

Ключові слова: молодь, здоров'язбережувальна діяльність, молоде покоління, освіта, студент, педагогічні умови, освітній процес.

Професійна освіта XXI століття зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітніх завдань, актуалізацію змісту навчання, створення проектно-життєвого простору, технологій становлення індивідуальності підростаючого покоління як суб'єкта і проектувальника життя, спрямованого на розвиток конкурентоспроможної, компетентної особистості, яка творчо підходить до розв'язування проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Проблема дослідження підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки має важливе наукове освітнє і суспільне значення.

Проблеми, що стосуються здоров'язбережувальної діяльності молоді, не відірвані від економічних і політичних явищ, в яких яскраво відображаються протиріччя нашого суспільства. Забезпечити майбутнє фахівця, у тому числі і за рахунок ціннісного ставлення до здоров'я і оволодіння ним основ здорового способу життя стосовно вимог до професійної діяльності – одне з найважливіших завдань педагогічної науки.

Для задоволення сучасних вимог до спеціаліста, зокрема з фізичної культури щодо формуван-

ня здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій необхідний новий підхід до проблем виховання фахівця нової формації, здорового, мобільного, конкурентоспроможного, морально зрілого, професійно-культурного, готового до активної життєдіяльності в умовах сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще в процесі навчання [1].

Про необхідність підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій наголошується у Законах України «Про вищу освіту» (2014); Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2016), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012), Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), де зацентровано на пріоритетності розвитку загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного становлення особистості, єдності ціннісних орієнтацій державної стратегії гуманістичної та оздоровчої спрямованості фізкультурної освіти.

Реалізація основних завдань професійної діяльності, окреслених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті вимагає від фахівців з фізичної культури здатності до творчої організації навчально-виховного процесу; здійс-

нення досліджень педагогічного процесу для розроблення й упровадження авторських методик та технологій навчання і виховання; вільного володіння методологією педагогічної науки; опанування нових технологій та інформаційних систем; узагальнення передового досвіду; критичного оцінювання результатів власної роботи, творчої діяльності для професійного самовдосконалення.

Проблемі здоров'язбережувальної діяльності присвячено в останні роки чимало спеціальних досліджень. У числі таких робіт слід виділити дослідження загального плану (Ю. Андрєєв, О. Бабінець, В. Віленський, В. Пономарчук та ін.), а також більш спеціалізовані, присвячені збереженню і зміцненню здоров'ю в системі професійної освіти (Р. Ахтаова, О. Науменко, С. Лапшина, С. Сергєєв, М. Хакунов і ін.). Однак тільки останнім часом почали розкриватись особливості здоров'язбережувальної діяльності і педагогічні умови їх формування стосовно подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців у працях С. Коровіна, Є. Пожарської, А. Смирнова, Л. Татарнікової, А. Цоя та ін. Специфіку професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури досліджували О. Ю. Ажиппо, Г. Д. Бабушкін, Н. О. Белікова, В. М. Видрін, В. Г. Григоренко, І. Б. Гринченко, П. Б. Джуринський, М. В. Дутчак, Л. І. Іванова, Р. П. Карпюк, М. В. Карченкова, А. П. Конох, М. В. Кричфалуший, Т. Ю. Круцевич, О. С. Куц, Г. В. Ложкін, В. І. Маслов, А. О. Мельнік, В. І. Наумчук, Т. Г. Овчаренко, Г. О. Остапенко, О. В. Петунін, С. Г. Собко, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, А. Л. Турчак, А. В. Цьось, О. Л. Шабаліна, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкрєбтій. Зауважимо, що більшість дослідників дану проблему трактують в аспекті професійної фізичної підготовки. Зазначені моменти визначають актуальність і перспективність даного дослідження.

Мета статті – висвітлити педагогічні умови, що забезпечують здоров'язбережувальну діяльність; розкрити головні завдання організації освітнього процесу; визначити педагогічні основи здоров'язбережувальної діяльності у фахівців з фізичної культури, їх здатність до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій, основні цільові установки та чинники програмно-методичного забезпечення збереження і зміцнення здоров'я молоді.

При великій кількості сучасних теоретико-методичних та концептуальних підходів до підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій серед фахівців немає заперечень відносно необхідності організації особистісно спрямованої і здоров'язбережувальної системи педагогічного впливу на студентів, ком-

плексного засвоєння ними цінностей фізичної культури школярів, але структура, зміст і технології підготовки у закладах вищої освіти дотепер не мають систематизованої наукової рефлексії. Поза увагою дослідників залишаються методичні та організаційні засади створення педагогічного здоров'язбережувального середовища навчання студентів з метою впровадження опанованих здоров'яформуючих форм, засобів та методів у фізичне виховання школярів.

Актуальність проблеми збереження і розвитку духовного й фізичного здоров'я молодого покоління української нації постійно зростає. Зумовлено це такими чинниками, як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні та економічні проблеми країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності. Особливо виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності серед студентської молоді.

Причини зростання захворюваності дітей і молоді також пов'язують із недоліками у системі освіти, з тими чинниками навчальної діяльності, які призводять до перенавантаження нервової системи і заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації. Недосконалість навчально-виховної діяльності та відповідних пропагандивальних і популяризаторських заходів у системі освіти; недосконалість профілактичної роботи у системі охорони здоров'я; нестача знань та інформації, що повинні надаватися з інших державних і суспільних структур – засобів масової інформації, молодіжних осередків, соціальних служб для молоді, громадських організацій; обмежені матеріальні можливості призводять до небажання молоді зміцнювати та розвивати своє здоров'я.

Головні завдання такого підходу в організації освітнього процесу полягають у тому, щоб: зробити досягненням кожної людини базові знання загального і науково-практичного характеру із здоров'язбережувальної діяльності; забезпечити раціональне формування індивідуального фонду знань, умінь і навичок у сфері здоров'я потрібних у житті, довести їх до необхідного рівня досконалості [2, 95].

Пріоритетним завданням вищої фізкультурної освіти є підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, пов'язаної зі збереженням і зміцненням здоров'я школярів засобами здоров'язбережувальних технологій. У першу чергу це зумовлено стійкими негативними тенденціями стану здоров'я дітей і учнівської молоді. Сьогодні майже 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення у стані здоров'я, понад 50%

– незадовільну фізичну підготовку. Останніми роками за період навчання у школі в дітей кількість хронічних захворювань збільшилась у 1,5–2 рази. Загалом актуальність проблеми здоров'язбереження школярів зумовлена наявністю стійких суперечностей на практико-методичному рівні, а саме: практичною не розробленістю цілісного підходу щодо оптимізації здоров'язбережувальної технології під час навчання у середній школі; потребою покращення здоров'я учнівської молоді і не наявністю ефективних важелів впливу на нього; не вирішенням значущих індивідуальних і суспільних проблем збереження здоров'я дітей та молоді й не розробленістю оцінювання важелів реалізації відповідних організаційних і методичних засобів в кожному навчальному закладі.

Отже, актуальність пошуків ефективних умов і методів підготовки майбутнього вчителя, здатного формувати інтеріоризовану систему загальнолюдських і професійних цінностей, норм та традицій у спрямованій взаємодії з динамічною соціокультурною сферою в сучасній теорії і практиці професійної педагогічної освіти, сумніву не викликає.

Сучасна професійна педагогічна освіта має забезпечити підготовку кожного майбутнього вчителя фізичної культури до використання різноманітного спектру здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності.

Наукова рефлексія теоретичного підґрунтя та освітньої практики вможливила виокремлення низки суперечностей, які потребують розв'язання та доводять актуальність теми дослідження, а саме:

- між рівнем підготовки вчителя фізичної культури у педагогічних закладах вищої освіти та рівнем сучасних вимог суспільства до вчителів означеної категорії;
- між місцем здоров'язбережувальних технологій у педагогічній діяльності й недостатньою теоретико-методичною базою, яка забезпечує підготовку майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій у процесі професійної освіти;
- між рівнем теоретичного дослідження проблем здоров'язбереження в психології й загальній педагогіці та недостатнім науковим обґрунтуванням даної проблеми у професійній педагогіці.

Робота з підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій має об'єднувати дві взаємопов'язані складові: 1) прийняття ними цінностей здорового способу життя (пропагандувальна складова); 2) здобуття ними знань і набуття умінь і навичок, необхідних для самостійного виконання вимог та передачі знань

учням у майбутній професійній діяльності (змістовно-інформаційна і практична площини).

Вивчення стану проблеми в сучасних наукових дослідженнях дозволяє сформулювати, конкретизувати і науково обґрунтувати педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі закладів вищої освіти, а саме: ціннісне ставлення до збереження і зміцнення здоров'я; оволодіння цінностями здоров'я, необхідними в соціально-особистісному, психічному і фізичному плані для підвищення ефективності професійної освіти і здійснення надалі ефективної професійної діяльності; здійснення системного вирішення проблеми збереження і зміцнення здоров'я в навчально-інформаційному і поведінковому плані; диференційований і індивідуальний підбір змісту, форм і методів збереження і зміцнення здоров'я з урахуванням особливостей контингенту студентів; розробка системи програмно-методичного забезпечення з проблеми забезпечення і зміцнення здоров'я студентів, освоєння комплексу методико-організаційних заходів щодо реалізації даної проблеми; врахування та реалізація рекреативних та реабілітаційних перспектив і можливостей організму[3].

Здійснення комплексного, науково і методологічно обґрунтованого підходу до вирішення зазначеної проблеми, на нашу думку, дозволить значно підвищити ефективність збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді. Звертаючись до проблеми загального плану – до ціннісних орієнтацій студентів – можна констатувати, що здоров'язбережувальна діяльність займає місце, не адекватне його реальному потенціалу. Аналізуючи дану проблему були виявлені і особливо слабкі місця в освітньому процесі вищої школи щодо здоров'язбережувальної діяльності студентів: по-перше, з позицій інформаційної забезпеченості студентів з питань зміцнення та збереження здоров'я; по-друге, з позицій їх психічної і фізичної активності; по-третє, з точки зору умінь зберігати та зміцнювати здоров'я; по-четверте, з точки зору соціально-позитивних установок у сфері його розвитку[4].

Визначаючи педагогічні основи підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій, було встановлено, що виявлені при аналізі недоліки в підготовці кадрів доречно об'єднати в три групи: 1) залежні від загально педагогічних аспектів організації навчального процесу в цілому; 2) залежні від особливостей змістовного, методичного, програмного забезпечення спеціальної підготовки і професіоналізму викладачів; 3) залежні від установок студентів, їх відносини і залучення в педагогічний процес [5].

Програмно-методичне забезпечення з проблеми здоров'язбережувальної діяльності студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти залежить, насамперед, від таких чинників, як: 1) матеріальне забезпечення освітнього процесу; 2) контингент, який бере участь у навчальному процесі; 3) реалізація конкретних умов програми (огляд змісту навчального матеріалу, використання різних форм організації навчальної діяльності, вибір адекватних змісту та формі навчання методів, врахування індивідуальних особливостей студентів в організації навчальних занять).

Ці чинники можуть варіювати в різних регіонах з урахуванням умов, однак самі принципи побудови освітнього процесу, його установки залишаються практично незмінними.

Такими є: з освітніх позицій – навчання студентів здоров'язбережувальної діяльності, здоров'язберігаючим принципом, методичним особливостям і практичним навичкам організації самостійних занять рекреаційної та оздоровчої спрямованості, розвиток активності і самостійності при виконанні програм самовиховання і самовдосконалення; з мотиваційно-настановних і поведінкових позицій – організація педагогічного процесу з орієнтацією на зміну особистісних прагнень з індивідуального вдосконалення на соціально важливі – вміння використовувати потенціал здоров'язберігаючої поведінки для успішного оволодіння професійно значущими здібностями: прикладними вміннями та навичками, підвищенню стійкості організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища, розумової і фізичної активності, що і визначає надалі досягнення майстерності в своїй професії і кар'єрне зростання фахівця [4, 33].

Збереження і зміцнення здоров'я студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти та їх здоров'язбережувальна діяльність, вміння у практичній діяльності передати ці вміння учням, є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Найбільш важливою причиною низької ефективності освітнього процесу в навчальних закладах є недостатня розробленість варіативного компоненту навчальних програм, покликаного враховувати професійний профіль вищого

навчального закладу, місцеві, регіональні та національні умови і традиції розвитку. Цільова ж орієнтація, програмно-методичне й практичне забезпечення академічних занять, регламентованих базовим змістовним компонентом освіти, спрямовані в основному на вирішення поточних задач оптимізації статусу студента, що не створює умов для ефективної реалізації потенціалу засобів для здоров'язбережувальної діяльності засобами здоров'язбережувальних технологій молодій людині, його потреби до регулярних занять оздоровчої та рекреаційної спрямованості, розвитку професійно значущих кондицій і збереження рівня здоров'я. Це зумовлює необхідність вдосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно з установою у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу [6].

Актуальність проблеми збереження і розвитку духовного й фізичного здоров'я молодого покоління української нації зумовлена такими чинниками, як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні та економічні проблеми країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності. Здоров'язбережувальна діяльність є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Головні завдання такого підходу полягають у тому, щоб забезпечити здоровий спосіб життя засобами здоров'язбережувальних технологій кожної людини, довести їх до необхідного рівня досконалості. Це зумовлює необхідність вдосконалення фахівців з фізичної культури щодо формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій паралельно із введенням у практику їх роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу. Конкретизовано педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі закладів вищої освіти. Визначаючи педагогічні основи підготовки фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій, було виявлено недоліки в підготовці кадрів, які доречно об'єднати в три групи.

Список використаних джерел

1. Кучай А. В. Формирование информационной компетенции – одна из ведущих задач подготовки будущего учителя / А.В. Кучай // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия: «Педагогика и психология». – 2010. – № 1(1). – С. 23–25.
2. Зысманов Б.М. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи как доступного и эффективного средства противодействия неблагоприятным воздействиям окружающей среды / Б.М. Зысманов // Проблемы региональной экологии. – 2006. – № 4. – С. 94–98.
3. Игнатова В.В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза / В.В. Игнатова, О.А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – с. 105–113.

4. Красноперова Н.А. Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни / Н.А. Красноперова // Научно-теоретический журнал. – 2005. – № 6. – С. 32–38.
5. Лапшина С.В. Система організації здорового способу життя студентів гуманітарно-педагогічного інституту / С.В. Лапшина // Проблеми освіти. – 2006. – №45. – С. 213–217
6. Сало В.М. Роль навчальних закладів у формуванні здорового способу життя молоді / В.М. Сало // Проблеми освіти. – 2006. – № 45. – С. 217–222

References

1. Kuchay A. V. (2010) Formirovaniye informatsionnoy kompetentsii – odna iz vedushchikh zadach podgotovki budushchego uchitelya [Formation of information competence – one of the leading tasks of preparing the future teacher] / A.V. Kuchay // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: «Pedagogika i psikhologiya». № 1(1). 23–25.
2. Zysmanov B.M. [2006] Formirovaniye zdorovogo obraza zhizni studencheskoy molodezhi kak dostupnogo i effektivnogo sredstva protivodeystviya neblagopriyatnym vozdeystviyam okruzhayushchey sredy [Forming a healthy lifestyle of student youth as an affordable and effective means of counteracting adverse environmental effects] / B.M. Zysmanov // Problemy regional'noy ekologii. № 4. 94–98.
3. Ignatova V.V. [2004] Pedagogicheskiye strategii v kontekste professional'no-kul'turnogo stanovleniya lichnosti studenta vuza [Pedagogical strategies in the context of vocational and cultural development of the personality of the student of the university] / V.V. Ignatova, O.A. Shusherina // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. № 1. 105–113.
4. Krasnoperova N.A. (2005) Pedagogicheskoye obezpecheniye formirovaniya zdorovogo obraza zhizni [Pedagogical zabezpecheniye of formation of a healthy way of life] / N.A. Krasnoperova // Nauchno-teoreticheskiy zhurnal. № 6. 32–38.
5. Lapshina S.V. (2006) Sistema organizatsii zdorovogo sposobu zhittya studentiv gumanitarno-pedagogichnogo institutu [System of Organizing a Healthy Method of Studying Students at a Humanist-Pedagogical Institute] / S.V. Lapshina // Problemi osviti. №45. 213–217.
6. Salo V.M. (2006) Rol' navchal'nikh zakladiv u formuvanni zdorovogo sposobu zhittya molodi [The role of naval mortgages in the form of a healthy method of living young] / V.M. Salo // Problemi osviti. № 45. 217–222.

Олена Бида, Ольга Шевченко, Александр Кучай. Подготовка специалистов по физической культуре к формированию здорового образа жизни средствами здоровьесберегающих технологий

В работе освещаются педагогические условия, обеспечивающие в образовательном процессе сохранения и укрепления здоровья молодежи. Раскрываются главные задачи организации образовательного процесса. Определяются педагогические основы здорового образа жизни в образовательном процессе высшей школы. Рассматриваются основные целевые установки и факторы программно-методического обеспечения здорового образа жизни молодежи. Отмечено, что программно-методическое обеспечение по проблеме здорового образа жизни молодежи в образовательном процессе вуза зависит прежде всего от таких факторов, как: 1) материальное обеспечение образовательного процесса; 2) контингент, участвующий в учебном процессе; 3) реализация конкретных условий программы.

Ключевые слова: молодежь, здоровый образ жизни, молодое поколение, образование, студент, педагогические условия, образовательный процесс.

Olena Bida, Olga Shevchenko, Alexander Kuchay. Training of specialists from physical culture to forming healthy way of life by health care technologies

Healthcare-saving activity is the determining basis for the comprehensive and harmonious development of the student's personality, his lifestyle and life position. The main tasks of this approach are to ensure a healthy lifestyle by means of healthcare-saving technologies of each person, to bring them to the required level of perfection. This necessitates the improvement of specialists in physical culture regarding the formation of a healthy lifestyle by means of health-saving technologies in parallel with the introduction of the modern software and methodological support of the educational process in their practice. The pedagogical conditions of effective healthcare-saving activity of students in the educational process of institutions of higher education are specified.

The main tasks of the organization of the educational process are revealed. Pedagogical bases of a healthy way of life in the educational process of the higher school are defined. The main objectives and factors of the program-methodical support of a healthy lifestyle of young people are considered. It is noted that the program and methodological support for the problem of a healthy lifestyle of young people in the educational process of the university depends primarily on such factors as: 1) material support of the educational process; 2) the contingent participating in the educational process; 3) implementation of the specific conditions. of the program.

Key words: youth, healthy lifestyle, young generation, education, student, pedagogical conditions, educational process.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-26-31
УДК 796.422.12

Світлана БІРЮК

кандидат наук з фізичної культури і спорту, доцент, доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: svedi135@gmail.com

Ірина ДЕМИДОВА

викладач кафедри теорії та методики фізичної культури та спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Наталія РЕШЕТИЛОВА

викладач кафедри спорту Миколаївського національного університету
ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

СТРУКТУРА ТРЕНУВАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ СТИБУНІВ У ВИСОТУ В РІЧНОМУ ЦИКЛІ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена проблемі удосконалення процесу спортивної підготовки стрибунів у висоту віком 18–19 років шляхом корекції та деталізації окремих розділів державної навчальної Програми з легкої атлетики для ДЮСШ, СДЮСШОР та ШВСМ. Викладений у статті матеріал базується на вивченні та аналізі нормативних документів, публікацій та наукової літератури, присвячених даному питанню, а також на результатах авторського статистичного дослідження та анкетування вітчизняних фахівців-практиків. Стаття містить авторський варіант розподілу тренувальних навантажень стрибунів у висоту юніорського віку за структурними елементами річного макроциклу підготовки.

Ключові слова: легка атлетика, стрибки у висоту, річний цикл підготовки, тренувальні навантаження, навчальна Програма для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ.

Легка атлетика є одним з провідних та найбільш масових видів спорту в Україні. Особливе місце займає такий її вид, як стрибок у висоту, де в нашій країні здавна існувала дуже сильна та самобутня школа підготовки спортсменів найвищого рівня. Достатньо згадати такі всесвітньо відомі імена, як Р. Ахметов, В. Брумел, В. Яценко, Г. Авдеєнко, Р. Поварніцин, І. Бабакова.

Сьогодні стрибуни України успішно продовжують традиції старшого покоління. До останніх досягнень вітчизняних стрибунів можна віднести бронзову медаль Олімпійських Ігор 2016 р. Богдана Бондаренка, перемогу на Всесвітній Універсіаді 2017 р. Оксани Окуневої і цілу низку нагород Юлії Левченко: «срібло» чемпіонату світу 2017 р., «бронзу», здобуту в тому ж році на чемпіонаті Європи та «срібло» чемпіонату Європи 2019 року.

Щоб зберегти завойовані позиції у стрибках у висоту та підняти їх на якісно новий рівень, необхідно удосконалювати процес спортивної підготовки стрибунів.

Високі результати в легкоатлетичному спорті залежать від ряду компонентів спільної діяльності спортсмена і тренера різного ступеня значущості. Очевидно, що перше місце серед них займає процес спортивної підготовки. Головним завданням цього процесу є входження в стан піку спортивної форми (оптимальної готовності до вищих досягнень) безпосередньо в період найважливіших змагань даного сезону з метою досягнення високого результату.

Кожне тренування, змагання чи відновлювальний захід, накладаючись на результат попереднього, має розвивати або підтримувати стан тренуваності (спортивної форми) атлета. Тренувальні та змагальні навантаження в процесі спортивної підготовки мають чергуватися з заходами фізичного та психічного відновлення спортсмена, в залежності від мети, завдань та спрямованості окремих структурних одиниць річного та багаторічного планів.

Адаптаційним процесам становлення різних сторін підготовленості спортсмена властива певна гетерохронність, що обумовлює варіювання навантаженнями як за величиною, так і за їх спрямованістю, потребує розумного чергування повторності та мінливості змісту, структури та величини навантаження.

Спадкоємність найближчого, віддаленого і кумулятивного тренувальних ефектів залежить від виду, структури та величини перманентного навантаження, тривалості та характеру інтервалів відпочинку.

Ряд наукових досліджень свідчить, що успішність придбання стану спортивної форми та виходу на її пік у визначений час безпосередньо залежить від адекватного добору тренувальних навантажень і раціонального їх розподілу за структурними одиницями тренувальних макроциклів [Ю. В. Верхошанський, 1985; А. П. Бондарчук, 2005; В. М. Платонов, 2004, 2015 та інші].

У стрибках у висоту спортивними науковцями неодноразово розглядалося дане питання, але їх роботи, в основному, стосувалися вищої спортивної майстерності [2, 9–12; 3, 3–11]. В ряді робіт досить детально розглянуті аспекти підготовки жінок в даному виді легкої атлетики [2, 6]. Стосовно стрибунів у висоту юніорського віку (18–19 років) кількість робіт, присвячених проблемам раціонального розподілу тренувальних навантажень за структурними елементами макроциклів спортивної підготовки, досить обмежена і не дозволяє вважати означену проблему остаточно вирішеною. Досить часто спостерігається вага різниці в поглядах фахівців на питання нормування навантажень для одного вікового контингенту, груп однакового кваліфікаційного рівня.

Нормативним документом, що визначає кваліфікаційний рівень спортсменів і пропонує відповідний обсяг та розподіл тренувальних навантажень у різних за кваліфікацією групах підготовки є державна навчальна Програма для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ [7].

Аналізуючи роботи вітчизняних спортивних науковців за цим напрямком, слід виділити, що нормативно-правове забезпечення олімпійської підготовки в Україні, а також проблеми та шляхи його вдосконалення розглянуті в роботах В. І. Ганчєвої [4, 61–69], Ю. П. Мічуди [8, 10–15]. Зокрема, авторами наводяться рекомендації, які вимагають внесення змін і доповнень до існуючих нормативно-правових та програмних документів з метою вдосконалення процесу управління підготовкою спортсменів в Україні.

Особливо актуальними є рекомендації науковців по відношенню до навчальної програми з легкої атлетики. На сьогодні діючою є Програма, яка була підготовлена колективом авторів і видана у 2007 році. В даній Програмі навіть назви навчально-тренувальних груп наведені за застарілою класифікацією. У Постанові КМУ № 248 про внесення змін до Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу від 30.03.2016 р. назви груп наведені за сучасною класифікацією, запропонованою професором В. М. Платоновим. Тобто, під групами спортивного удосконалення, які розглядаються в даному дослідженні, маються на увазі групи спеціалізованої підготовки різних років навчання і навпаки. Крім заміни термінів, вживаних у діючій Програмі, на сучасні корекції вимагає, в першу чергу, зміст даного документа. Про своєчасність і потребу внесення змін до існуючої Програми свідчить і те, що на сьогодні на офіційному інтернет-сайті Міністерства молоді та спорту України взагалі нема в наявності навчальної Програми з легкої атлетики – одного з наймасовіших видів спорту в нашій країні.

З метою сприяння вирішенню даної проблеми було поставлено ряд завдань:

- з'ясування реального кваліфікаційного рівня українських стрибунів у висоту юніорського віку (18–19 років) та його відповідності нормативним вимогам державної навчальної Програми для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ;
- вивчення та корекція рекомендованих державним документом обсягів тренувальних навантажень стрибунів у висоту відповідного кваліфікаційного рівня;
- розробка та впровадження експериментального розподілу тренувальних навантажень стрибунів у висоту віком 18–19 років за структурними елементами річного макроциклу підготовки.

Для вирішення завдань дослідження було проаналізовано державну навчальну Програму для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ [7], на основі якої здійснюється навчально-тренувальна робота зі стрибунами у висоту в групах спеціалізованої підготовки.

Також були вивчені та проаналізовані статистичні матеріали Федерації легкої атлетики України. Аналізу підлягали статистичні збірки результатів легкоатлетичних змагань за 2013–2017 роки, протоколи всеукраїнських змагань з легкої атлетики та спеціалізованих змагань із стрибкових видів [11]; вік досліджуваних стрибунів – 18–22 роки.

Середнє значення результату учасників всеукраїнських змагань віком 18–19 років дорівнює $199,5 \pm 9,59$ см. Даний результат перевищує норматив I спортивного розряду (193 см) і наближений до результату, що відповідає нормативу кандидата у майстри спорту (205 см). За вимогами нормативних документів стрибуни віком 17–19 років мають займатися у групах спеціалізованої підготовки 1 та 2 року навчання і мати кваліфікаційний рівень I спортивного розряду, а стрибуни віком 19–20 років – у групах спеціалізованої базової підготовки більше двох років навчання і мати наступний кваліфікаційний рівень: 50% спортсменів – I спортивний розряд і 50% – норматив кандидата у майстри спорту [1, 24–27].

Співставлення результатів статистичного дослідження із вимогами нормативного документу дозволяє зробити висновок про дещо занижений рівень кваліфікаційних вимог державної навчальної програми для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ стосовно стрибунів у висоту віком 18–19 років.

За результатами анкетування провідних вітчизняних фахівців-практиків, яке проводилося у 2015 р. [5, 37–39], більше половини (56,2%) українських тренерів для планування тренувальних навантажень майже не користуються навчальною Програмою, або не користуються нею взагалі. Од-

нією з причин такої ситуації респонденти визнали відсутність деталізації планування підготовки за структурними елементами річного циклу. Одночасно, більшість фахівців визнала запропоновані Програмою орієнтовні сумарні обсяги тренувальних навантажень, в цілому, раціональними.

В межах вирішення визначених завдань роботи, була здійснена спроба розробити орієнтовний план річного мегациклу підготовки стрибунів у висоту віком 18–19 років із детальним розподілом тренувальних навантажень за його структурними елементами з подальшою експериментальною перевіркою його ефективності.

Враховуючи реальний сьогоденний рівень кваліфікації стрибунів визначеного віку, за основу сумарних річних навантажень були прийняті обсяги, запропоновані навчальною Програмою з легкої атлетики для групи спортивного удосконалення (спеціалізованої підготовки) 3-го року навчання (табл. 1).

Аналіз календарів змагань з легкої атлетики за останні 5 років, представлених на інтернет-сайті федерації легкої атлетики України [11], дозволив визначити в якості пріоритетних змагань зимового та літнього сезонів Чемпіонати України з легкої атлетики серед юніорів, які проводяться, як правило, в лютому та липні місяцях. Також було визначено ряд змагань, участь у яких можна розцінювати, як контрольні або підвідні старту. Планування навантажень здійснювалося, виходячи із календарних термінів змагань, з тим, щоб спортсмени набули стану найвищої спортивної форми у період участі у головних змаганнях сезону.

Розподіляючи тренувальні навантаження за мезоциклами підготовки, автори керувалися рекомендаціями провідних вітчизняних спортивних науковців, які запропонували раціональне відсоткове співвідношення тренувальних засобів різної спрямованості в річному циклі та їх відсотковий розподіл за етапами підготовки для спортсменів, що спеціалізуються у легкоатлетичних стрибках [2, 9–21].

При складанні експериментальної програми річного циклу спортивної підготовки стрибунів юніорського віку річний макроцикл було поділено на 5 періодів (1-й підготовчий, 1-й змагальний, 2-й підготовчий, 2-й змагальний та перехідний, або відновлювальний), згідно із загальноприйнятою у спеціальній літературі річною періодизацією. Змагальні та підготовчі періоди, в свою чергу, були розподілені на мезоцикли за прийнятою у спортивній теорії та практиці схемою, з урахуванням специфічних особливостей даного етапу підготовки. Так, перший підготовчий період складався із втягуючого мезоциклу (2–3 тижні), загальнопідготовчого (6–7 тижнів) та спеціально-підготов-

чого мезоциклів (4 тижні). Перший змагальний період (5–6 тижнів) містив у собі мезоцикли ранніх змагань (2 тижні) та основних змагань (4 тижні).

Перехідний період між першим та другим макроциклами окремо не виділявся і полягав у зниженні навантаження протягом 1–2 тижневих мікроциклів по завершенні першого змагального періоду. Другий підготовчий період складався з двох мезоциклів: базового загальнопідготовчого (4–5 тижнів) та базового спеціальнопідготовчого (5–6 тижнів).

Другий змагальний період розпочинався з мезоциклу безпосередньої передзмагальної підготовки (3–4 тижні), і завершувався мезоциклом реалізації вищого рівня готовності (5–6 тижнів).

Перехідний період складався із профілактичного відновлювального мезоциклу (активний відпочинок), тривалістю 6–8 тижнів.

Кожний мезоцикл, в свою чергу, містив у собі від 2 до 6 тижневих мікроциклів визначеної спрямованості. Експериментальна структура розподілу тренувальних навантажень стрибунів у висоту 18–19 років в річному циклі підготовки представлена у таблиці 2.

На підставі викладених вище результатів проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Більшість українських тренерів з легкої атлетики для планування тренувальних навантажень майже не користуються, або не користуються взагалі, основним нормативним документом – державною навчальною Програмою для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ.
2. Державна навчальна Програма з легкої атлетики для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ є дещо застарілою в розділі визначення кваліфікаційного рівня стрибунів у висоту груп спеціалізованої підготовки і вимагає корекції.
3. Низька затребуваність Програми частково пояснюється відсутністю деталізації планування підготовки за структурними елементами річного циклу; наведені в ній річні сумарні обсяги тренувальних навантажень потребують уточнення та подальшого розподілу за мезоциклами та періодами річного макроциклу.
4. Спираючись на вивчення та аналіз наукових досліджень та публікацій, у яких започатковані можливі шляхи розв'язання означеної проблеми, авторами розроблений варіант розподілу тренувальних навантажень у річному макроциклі підготовки для стрибунів у висоту юніорського віку (18–19 років). В ході подальшої роботи за означеною проблемою планується перевірка ефективності запропонованого варіанту розподілу навантажень за допомогою педагогічного експерименту на базі Миколаївської СДЮСШОР з легкої атлетики.

Таблиця 1 – Орієнтовні річні обсяги тренувальних навантажень стрибунів у висоту (юнаки)

Рік навчання	Вік, років	Кількість змагань	Спринтерський біг, км	Силова підготовка, т	Стрибки у висоту		Багатоскоки, тисяч	Імітаційні вправи, годин	Спортивні і рухливі ігри, годин
					з повного розбігу, раз	з короткого розбігу, раз			
1-й	17-18	18-20	45-50	220	900	1200	14-16	18-20	70
2-й	18-19	20-24	50-55	260	1000	1100	18-20	20-22	60
3-й	19-20	26-28	55-60	300	1100	1100	22-24	22-24	50

Група спортивного удосконалення

Таблиця 2 – Експериментальний розподіл тренувальних навантажень у річному циклі стрибунів у висоту 18-19 років

№ з/п	Основні тренувальні засоби	Річний цикл підготовки											
		І-й змагальний						ІІ-й змагальний					
		серпень	вересень	жовтень	листопад	грудень	січень	лютий	березень	квітень	травень	червень	липень, серпень
	Періоди річного циклу	І-й підготовчий						ІІ-й підготовчий					
	Мезоцикли	втягуючий	загальнопідготовчий	спеціальнопідготовчий	ранніх змагань	основних змагань	загальнопідготовчий	спеціальнопідготовчий	пердзмагальної підготовки	реалізації вищого рівня готовності	перехідний		
		27											
1	Спринтерський біг - 57 км	1	7	11	4	4	5	11	8	4	2		
2	Силова підготовка, 280 т	30	70	50	10	10	40	30	20	10	10		
3	Стрибки у висоту з повного розбігу - 1100 р.	-	100	340	60	100	50	150	200	100	-		
4	Стрибки у висоту з короткого розбігу - 1100 р.	70	350	200	40	40	100	100	60	40	100		
5	Багатоскоки - 23000 відштовхувань	2200	6000	4500	800	500	2500	2000	1000	500	2000		
6	Імітаційні вправи, 22 години	2	2	6	2	-	2	2	4	2	-		
7	Спортивні та рухливі ігри, 50 годин	10	4	4	2	-	4	4	2	-	20		

Список використаних джерел

1. Бірюк С., Демидова І., Бірюк В., Решетілова Н. Визначення кваліфікаційного рівня українських стрибунів у висоту студентського віку. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (62). Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2018. 369 с.
2. Бобровник В. І., Криворученко О. В., Козлова О. К. Вдосконалення тренувального процесу кваліфікованих легкоатлетів на етапах багаторічної підготовки: Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. № 11. Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2011. 151 с.
3. Бобровник В. І. Рациональна система організації тренувального процесу в стрибках у висоту на етапах максимальної реалізації індивідуальних спроможностей та збереження досягнень. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. № 1. Київ, 2002. 128 с.
4. Ганчева В. І. Аналіз діючого програмно-методичного забезпечення ДЮСШ у системі освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 7 (33). Суми: Сумський державний педагогічний університет, 2013. 432 с.
5. Демидова І. В., Демидова О. В., Макух Н. І. Оцінка програмного планування тренувальних навантажень в спринтерському бігу. Актуальні проблеми сучасної біології та здоров'я людини: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2015. 186 с.
6. Кутек Т. Б. Теоретико-методичні основи управління багаторічною підготовкою кваліфікованих спортсменок, які спеціалізуються в легкоатлетичних стрибках: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.01. «Олімпійський та професійний спорт» / Кутек Тамара Борисівна; Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2014. 36 с.
7. Легка атлетика. Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ / за загальною ред. В. О. Сиренка. Київ, 2007. 87 с.
8. Мічуда Ю. П. Нормативно-правове забезпечення олімпійської підготовки в Україні: проблеми та шляхи вдосконалення. Актуальні проблеми фізичної культури і спорту: зб. наук. праць. № 1. Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту, 2004. 125 с.
9. Платонов В. Н. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Київ: Олімпійська література, 2004. 808 с.
10. Оптимізація фізичної та технічної підготовки у швидкісно-силових видах легкої атлетики: монографія / за ред. В. Конестяпіна та Я. Свища. Львів: Львівський державний університет фізичної культури, 2016. – 220 с.
11. Федерация легкой атлетики Украины. URL: <https://uaf.org.ua>

References

1. Biryuk, S. and others. (2018). *Visnachennya kvalifikatsiyного rivnya ukrainських stryibuniv u vysotu studentskogo viku. [Determination of the qualification level of Ukrainian jumpers to the height of student's age]. Scientific bulletin of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky. Pedagogical sciences. No. 3 (62). Mykolaiv, 369 [in Ukrainian].*
2. Bobrovnik, V. I., Kryvoruchenko, O. V., Kozlova, O. K. (2011). *Vdoskonalennya trenuvalnogo protsesu kvalifikovanyh legkoatletiv na etapah bagatorichnoyi pidgotovky. [Improvement of the training process of qualified athletes at the stages of multi-year training]. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports. № 11. Kharkiv, 151 [in Ukrainian].*
3. Bobrovnik, V. I. (2002). *Ratsionalna systema organizatsiyi trenuvalnogo protsesu v strybkah u vysotu na etapah maksimalnoyi realizatsiyi indyvidualnyh spromozhnostey ta zberezhennta dosiagnen/ [Rational system of organization of the training process in high jumps at the stages of maximum realization of individual abilities and preservation of achievements]. Theory and methods of physical education and sport. № 1. Kyiv, 128 [in Ukrainian].*
4. Gancheva, V. I. (2013). *Analiz diyuchoho prohramno-metodychnoho zabezpechennya DYUSSH u systemi osvity. [Analysis of the current software and methodological support of the children's and youth sports schools in the education system]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. No. 7 Sumy, 432 [in Ukrainian].*
5. Demydova, I. V., Demydova, O. V., Makuh, N. I. (2015). *Otsinka prohramnogo planuvannya trenuvalnyh navantazhen v sprynterskomu bigu [Estimation of program scheduling of training loads in the sprint run. Actual problems of modern biology and human health]. Materials of the XV International Scientific and Practical Conference. Mykolayiv, 186 [in Ukrainian].*
6. Kutek, T. B. (2014). *Teoretyko-metodychni osnovy upravlinnya bagatorichnoyu pidgotovkoyu kvalifikovanyh sportsmenok, yaki spetsializuyutsya v legkoatletychnykh strybkah. [Theoretical and methodological bases of management of long-term training of qualified athletes specializing in athletics jumps] Extended abstract of Doctor's thesis. Lviv, 36 [in Ukrainian].*
7. Editor, Sirenko, V. O. (2007) *Lehka atletyka. Navchal'na prohrama dlya DYUSSH, SDYUCSHOR, SHVSM [Track and field athletics. Training program for children's and youth sports schools, specialized children's and youth sports schools of the Olympic reserve of athletics and schools of higher sportsmanship]. Kiev, 87 [in Ukrainian].*
8. Michuda, Yu. P. (2004). *Normatyvno-pravove zabezpechennya olimpiys'koyi pidhotovky v Ukraini: problemy ta shlyakhy vdoskonalennya [Regulatory and legal support of Olympic training in Ukraine: Problems and ways of improvement]. Actual problems of physical culture and sports: Sb. sciences works. No. 1. Dnipropetrovsk, 125 [in Ukrainian].*
9. Platonov, V. N. (2004). *Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. [The system of training sportsmen in the Olympic sports]. Kiev: Olimpiyskaya literatura, 808 [in Ukrainian].*
10. Editors, Konestypin V. and Svishch Ya. (2016). *Optimizatsiya fizychnoyi ta tehnychnoyi pidgotovky u shvydkisno-sylovykh vyдах legkoyi atletyky. [Optimization of physical and technical training in speed-strength types of athletics]. A monograph. Lviv, 220 [in Ukrainian].*
11. *Federation of Track and Field of Ukraine. URL: <https://uaf.org.ua> [in Ukrainian].*

Светлана Бирюк, Ирина Демидова, Наталья Решетилова. Структура тренировочных нагрузок прыгунов в высоту в годовом цикле подготовки.

Статья посвящена проблеме совершенствования процесса спортивной подготовки прыгунов в высоту в возрасте 18–19 лет путем коррекции и детализации отдельных разделов государственной учебной программы по легкой атлетике для ДЮСШ, СДЮСШОР и ШВСМ. Изложенный в статье материал базируется на изучении и анализе нормативных документов, публикаций и научной литературы, посвященных данному вопросу, а также на результатах авторского статистического исследования и анкетирования отечественных специалистов-практиков. Статья содержит авторский вариант распределения тренировочных нагрузок прыгунов в высоту юниорского возраста по структурным элементам годового макроцикла подготовки.

Ключевые слова: легкая атлетика, прыжки в высоту, годовой цикл подготовки, тренировочные нагрузки, учебная программа для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ.

Svetlana Biryuk, Irina Demydova, Natalyia Reshetilova. The structure of training loads of high jumpers in the annual training cycle

The article is devoted to the problem of improving the process of sports training of high jumpers at the age of 18–19 years by correcting and detailing individual sections of the state athletics training program for sports schools, and Higher Schools of Sportsmanship. The material presented in the article is based on the study and analysis of regulatory documents, publications and scientific literature and allows us to conclude that the regulatory programmatic supply of the high jumpers training and training process needs to be updated and corrected. This statement is supported by the results of a statistical study on the qualification level of Ukrainian student-jumpers conducted by the authors. The results of the questioning of Ukrainian track and field coaches also show the lack of demand for the Program, the need for its revision and detailing.

A significant drawback of the Program is the generalized nature of the recommended training loads, which are the approximate total annual volumes of training work, without detailing their distribution among training periods and mesocycles. Presented article contains the author's version of the distribution of the training loads of high-jumpers of junior age proposed by the Program among the structural elements of the annual macrocycle training. Further studies suggest practical testing of the effectiveness of the proposed load distribution with the help of a pedagogical experiment.

Article material may be useful to coaches of sports schools, athletes, students and teachers of specialized educational institutions.

Keywords: track and field athletics, height jumps, annual training cycle, training load, training program for sports schools, macrocycle.

Наталя БОБРИШЕВА

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонської державної морської академії, м. Херсон, Україна*

МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті окреслені засоби моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови майбутніх морських офіцерів з огляду на полікультурну складову їх професійної діяльності. Автор виділяє принципи моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови, яким викладач має слідувати: принцип неперервності, принцип професійної спрямованості, принцип діалогічності, принцип комплексності. Розкриваються приклади моделювання комунікативних ситуацій на різних курсах з урахуванням їх рівня володіння англійської мови. Автор робить висновок, що моделювання комунікативних ситуацій допомагає будувати ефективну модель спілкування між представниками різних національностей і культур, вирішуючи міжкультурні конфлікти.

Ключові слова: комунікативні ситуації, полікультурний екіпаж, професійна діяльність, принципи, форми, методи.

Перехід до компетентнісної, особистісно орієнтовної освітньої парадигми в другій половині ХХ століття є наслідком процесів глобалізації та інтеграції всіх сфер людської діяльності, які відбуваються у світовому співтоваристві. У зв'язку з цим з'являється тенденція світової спільноти розвиватися в рамках полікультурності, рівності всіх культур, толерантного відношення до культурних особливостей інших національностей. Зокрема, у численних проектах ЄС, ради Європи, ЮНЕСКО закладені принципи «багатомовності», «мультилінгвізму» і «полікультурності», що проголошені в якості першорядних для систем національної освіти.

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

створювати атмосферу співробітництва, поваги під час керівництва багатонаціональним екіпажем. Таким чином моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови допоможе студентам морських навчальних закладів бути готовим до майбутньої професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Теоретичне осмислення проблеми впровадження комунікативних ситуацій у процес вивчення іноземних мов відображено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців Н. Гальскова, Ж. Горіна, К. Можаяєва, Л. Морська, С. Кожушко, П. Сисоєв, О. Тарнопольський, В. Топалова. Різні аспекти питання професійної підготовки фахівців морського транспорту розкрили Г. Бокарева, Г. Варварецька, В. Дулін, Т. Коестер, С. Козак, М. Кулакова, Е. Нобл, Д. Мелінг, М. Прогуляки, І. Сокол, В. Фадеев, Я. Хорк та ін.

Проте аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови в морських навчальних закладах на ще недостатньо досліджена. Тому метою статті є окреслення засобів моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови майбутніх морських офіцерів з огляду на полікультурну складову їх професійної діяльності.

На сучасному етапі модернізації професійної підготовки фахівців та впровадження компетентнісного підходу морський спеціаліст має володіти не тільки високим рівнем знань та вмінь, але й бути готовим до співпраці з полікультурним екіпажем. У цих умовах студент вже під час професійної підготовки у вищому морському навчальному закладі має можливість підготуватись до міжку-

льтурної комунікації на заняттях з професійної англійської мови засобами моделювання комунікативних ситуацій, які б відображали реалії майбутньої професійної діяльності з огляду на полікультурний екіпаж. Уявлення про культуру, правила поведінки в полікультурному середовищі, вивчення ціннісних орієнтацій представників інших культур є однією з основних вимог до професійної освіти морських офіцерів. Конфлікт культур, який визначається відмінностями в історичному, соціальному і політичному розвитку, може призвести до професійних помилок, соціальних конфліктів і, як наслідок, – до виникнення аварійних ситуацій на судні. Тому професійна підготовка морських спеціалістів повинна бути спрямована на формування їх готовності до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Цінними для нашого дослідження є наукові висновки О. Олсена (O. Olsen) про культурну різницю у виявах особистісних якостей старших офіцерів на торгових судах. В результаті експерименту науковець визначив, що представники Азії – капітани, старші помічники, старші механіки, другі механіки характеризуються високим рівнем вияву позитивних особистісних якостей (емпатія, самоконтроль, гнучкість, емоційна рівновага), які ефективні під час професійної діяльності у полікультурному екіпажі, ніж представники Західної та Східної Європи, які виявились не готовими до вирішення міжкультурних конфліктів, саме тому вони потребують проходження спеціальних курсів полікультурної підготовки.

Розкриваючи питання підготовки морських спеціалістів, дослідниця Е. Нобл (A. Noble) наголошує, що навчання культурної обізнаності майбутніх морських фахівців сприятиме отриманню вмінь та навичок під час міжкультурного спілкування у полікультурному екіпажі [279, 26].

Обґрунтовуючи у своїх численних працях аспекти вивчення морської англійської мови як офіційної мови морських спеціалістів, англійський методист В. Шорт (V. Short) наголошує, що під час навчання цієї мови майбутні морські фахівці можуть отримувати знання з полікультурної підготовки [285, 8].

Ми повністю погоджуємось з думкою О. Луценко, яка розкриваючи особливості навчання студентів морських спеціальностей у Нідерландах, підкреслює важливість кооперації між морськими установами, університетами, морськими компаніями щодо підготовки морських спеціалістів до роботи у полікультурному екіпажі, як важливої умови комплексності професійної підготовки [273, 27].

Надзвичайно важливими у контексті нашого дослідження є доробки Р. Гришкової, яка у своєму

науковому доробку розкриває питання формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі їх фахової підготовки. Науковець наголошує на важливості формування означеної компетентності, зміст якої складається з інтегрованих професійних соціокультурних знань, що реалізуються у практичних навичках комунікативної поведінки, та фонових знань (сукупність слів та їх значень, необхідних для успішної комунікації з представником іншої культури). Іншомовна соціокультурна компетенція розглядається вченою в контексті Програми з англійської мови для професійного спілкування та принципів інтерактивності, інтеграції, контекстуалізації, інтернаціоналізму, плюрилінгвізму, раннього професійного спрямування навчання іноземної мови [70, 143]. Характеризуючи мовну освіту в Україні як полікультурний, полілінгвальний простір, вона обґрунтовує мету формування іншомовної соціокультурної компетенції – розуміння студентами нефілологічних спеціальностей різниці між рідною та «чужою» культурами та подолання соціокультурних розбіжностей під час професійного спілкування. Досягнення означеної мети, на думку Р. Гришкової, можливо через введення соціокультурних понять з опорою на порівняння, приклади та свідоме вживання їх в спонтанному мовленні в нестандартних ситуаціях та використання під час навчання за спеціальним підручником, який побудований з урахуванням принципів «полілога культур» та культурологічного підходу до навчання іноземних мов [70, 111].

Ми повністю погоджуємось із дослідницею С. Тер-Мінасовою, яка наголошує, що головна мета вивчення іноземних мов як засобу комунікації, полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять на цих мовах [229, 98].

На нашу думку під час моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з професійної англійської мови викладач має слідувати таким принципам:

- принцип неперервності, який є системоутворючим чинником у поступовому впровадженні системи знань, вмінь і навичок про сутність та специфіку досліджуваного утворення з першого по п'ятий курси, у подальшій післядипломній освіті, сприяючи цілісності цього процесу;
- принцип професійної спрямованості, сутність якого полягає в орієнтації завдань, змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу на майбутню професію фахівців
- принцип діалогічності, який зумовлює сферу діяльності майбутніх морських офіцерів: спілкування з членами екіпажу, проведення брифінгів, віддавання наказів тощо, формуючи

теоретичний та професійний розвиток майбутніх фахівців, він сприяє суб'єкт-суб'єктним зв'язкам, у результаті чого курсанти оволодівають уміннями та навичками враховувати позицію співрозмовника, організовувати та здійснювати співпрацю з членами екіпажу, адекватно сприймати та передавати інформацію;

- принцип комплексності, який полягає у взаємозв'язку складових компонентів навчально-виховного процесу, забезпечуючи цілісність впливу на формування особистості майбутнього морського офіцера, адже під впливом викладання різних навчальних циклів дисциплін у курсантів формується готовність до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Найбільш ефективними для моделювання та проведення комунікативних ситуацій є такі форми і методи роботи, які б спонукали студентів до більш активного спілкування, це стосується таких занять, як заняття з використанням мозкового штурму, дискусійного обговорення професійно важливих проблем, практичні заняття з використанням методу проектів, навчання у співпраці, створення проблемних ситуацій, ділових ігор, професійно спрямованих відеофільмів, підготовка мультимедійних презентацій, віртуальних екскурсій, Інтернет-технологій, мультимедійних посібників.

Окреслимо більш детально приклади моделювання комунікативних ситуацій. Так, на першому курсі викладач може створювати комунікативні ситуації при вивченні повсякденних тем. При вивченні теми «Їжа» студентам можна запропонувати уявити ситуацію, коли український повар на судні обговорює меню із корейським капітаном.

На 2 курсі під час вивчення теми «Лоцман» викладач пропонує імітаційно-рольову гру «Лоцман на навігаційному містку», де лоцман – представник країни Японії, а капітан та команда – український екіпаж та відповідні ситуації нерозуміння один одного: під час визначення напрямів та шляху у порту, попередньої прокладки шляху судна з урахування течії та вітру.

У темі «Швартування» розглядаються причини нерозуміння наказу українського офіцера китайським матросом щодо перевірки стану швартових.

Під час занять із старшими курсами викладач вже може ускладнювати комунікативні ситуації

та використовувати вправи, типу мозкового штурму (brainstorming), вибору варіантів правда чи брехня (true/false statements), а також вибору правильного варіанту (matching) з подальшим обговоренням у групах чи парах. Курсантам можуть пропонуватись розіграти різні ситуації, які можуть виникнути під час професійної діяльності:

1. Second Officer asks Filipino AB to check the condition of pilot ladder without explaining details. AB answers YES and Second Officer thinks that the order is clear. Later it occurred that AB didn't do it.
2. It's Christmas and Filipino Captain asks you to join the celebration and offers a desert. Second Officer refuses. After that case Captain starts to be aggressive to the Second Officer.
3. Filipino Captain says HI to Second Officer, who came to the bridge, but Second Officer doesn't answer, because he talks to another Officer. After that case Captain starts to be aggressive to the Second Officer.

На 4 курсі під час вивчення розділу «Менеджмент суднової команди на навігаційному містку» викладач може формувати критичні вміння під час комунікативних ситуацій засобами кейс-ситуацій. Так, наприклад, студентам пропонується розглянути таку кейс-ситуацію: під час вахти на навігаційному містку український офіцер пропонує філіппінському матросу зробити перерву, однак матрос розуміє цей наказ, як взагалі не приходиться на вахту, що і робить.

Отже, моделювання комунікативних ситуацій з огляду на полікультурну складову підготовки майбутніх морських офіцерів сприяють знайомству з міжкультурними особливостями у міжособистісних відносинах представників різних національностей. Така форма роботи, як свідчать теорія та практика, допомагає будувати ефективну модель спілкування між представниками різних національностей і культур, вирішуючи міжкультурні конфлікти. Практика міжкультурного спілкування свідчить, що знання лексико-граматичної системи іноземної мови ще не гарантують досягнення взаєморозуміння, бо культурні відмінності членів полікультурного екіпажу можуть призвести до непорозуміння або навіть до конфлікту та «культурного шоку».

Список використаних джерел

1. Гришкова Р. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія, Миколаїв: МДГУ ім. П. Могили, 2007. 424 с.
2. Луценко О. Making the mixwork. Tekegraph, September 2010. 27 p.
3. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 624 с.
4. Noble A. Make the most of diversity. Telegraph. June 2011. 26 p.
5. Olsen O. Cultural differences in emotional intelligence among top officers on board merchant ships. Academy of Management Executive, Feb 2000, Vol. 14 Issue 1, P. 79 – 95.
6. Short V. Maritime English valuing a common language Seaways. 2006. P. 2 – 12.

References

1. Grishkova R. O. (2009) *Formuvannya inshomovnoyi sotsiokulturnoyi kompetentsii studentiv nefilologichnih spetsialnostey [Formation of foreign technical specialized students' crosscultural competence]* : monografiya. Mikolayiv. (In Ukrainian)
2. Lutsenko O. (2010) *Making the mixwork Tekegraph*. September. (in English)
3. Ter-Minasova S. (2000) *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya. [Language and crosscultural competence]*. M. : Slovo. (In Russian)
4. Noble A. (2011) *Make the most of diversity*. Telegraph. June. № 10 (in English)
5. Olsen O. (2000) *Cultural differences in emotional intelligence among top officers on board merchant ships*. Academy of Management Executive, February 2000, Vol. 14, Issue 1. (in English)
6. Short V. (2006) *Maritime English valuing a common language*. Seaways, Vol. 2 (in English)

Наталья Бобришева. Моделирование коммуникативных ситуаций на занятиях с профессиональной английской речи в морских учебных заведениях

В статье обозначены средства моделирования коммуникативных ситуаций на занятиях по профессиональному английскому языку будущих морских офицеров, учитывая поликультурную составляющую их профессиональной деятельности. Автор выделяет принципы моделирования коммуникативных ситуаций на занятиях по профессиональному английскому языку, которые преподаватель должен следовать: принцип непрерывности, принцип профессиональной направленности, принцип диалогичности, принцип комплексности. Раскрываются примеры моделирования коммуникативных ситуаций на различных курсах с учетом их уровня владения английским языком. Автор делает вывод, что моделирование коммуникативных ситуаций помогает строить эффективную модель общения между представителями разных национальностей и культур, решая межкультурные конфликты.

Ключевые слова: коммуникативные ситуации, поликультурный экипаж, профессиональная деятельность, принципы, формы, методы.

Nataliya Bobrysheva. Simulation of communicative situations during the professional English classes in maritime educational institutions

The article identifies tools for modeling communicative situations during the professional English classes of future maritime officers, considering the multicultural component of their professional activities. The author identifies the principles of modeling communicative situations during the professional English classes, which the teacher should follow: the principle of continuity, which is a system-creating factor in the gradual introduction of the knowledge system, skills and abilities of the essence and specificity from the first to the fifth courses, in further postgraduate education, contributing to the integrity of this process; the principle of professional orientation, the essence of which is the orientation of the tasks, content, methods and forms of organization of the educational process for the future specialists' profession; the principle of dialogue that determines the scope of future maritime officers: communication with crew members, briefing, giving orders, etc., forming the theoretical and professional development of future specialists; it facilitates subject-subject connections, resulting in cadets mastering skills and abilities to take into account the position of the interlocutor, to organize and cooperate with the crew members, to adequately perceive and transmit information; the principle of complexity, which consists in the interconnection of the components of the educational process, ensuring the integrity of the influence on the formation of the personality of the future marine officer, as under the influence of studying various disciplines of cadets formed readiness for professional activity in the multicultural environment. Author gives examples of modeling communicative situations for various courses, taking into account their level of English. For the senior maritime students, the teacher may give more complicate communicative situations and use exercises such as brainstorming, choosing true/false statements, and choosing the right option (matching) with subsequent discussion in groups or pairs. The author concludes that the modeling of communicative situations helps to build an effective model of communication between representatives of different nationalities and cultures, solving intercultural conflicts.

Keywords: communicative situations, multicultural crew, professional activity, principles, forms, methods.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-36-39
УДК 378.091(477)

Наталія БОРЕЦЬКА

кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: borecka2019@ukr.net

Олена КОВАЛЬЧУК

магістрант спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) факультету фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: lena.alena.kovalshuk@mail.ru

МЕХАНІЗМ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглядаються шляхи надання освітніх послуг у закладах вищої освіти. Розглянуто суть поняття «освітня послуга», її специфічні особливості та відмінності від інших видів послуг. Враховуючи всю специфічність ринку освіти, послуги, які надають заклади вищої освіти, можна поділити на освітні, наукові та виховні. Розглянуто сутність освітніх, наукових та виховних послуг, які надають заклади вищої освіти. Визначено, що здобуття вищої освіти є одним з основних напрямків інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства. Проаналізовано законодавче регулювання надання платних послуг у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: освітня послуга, ринок освітніх послуг, специфічні властивості послуги, специфічні характеристики освітніх послуг, освітні послуги, наукові послуги, виховні послуги.

Сучасний розвиток ринкових відносин досить тісно пов'язаний з процесом становлення ринку освітніх послуг. Світовий досвід діяльності освітніх закладів наочно доводить, що запорукою успішної діяльності вищих навчальних закладів в сучасних умовах надання якісних науково – освітніх послуг та вмиле управління ними. Можливість формувати сучасні освітні програми, орієнтуватися в нелегких, нестабільних умовах ринкової конкуренції, розробляти механізми управління, які спрямовані на ефективність та якість навчально-виховного процесу дозволяє впровадження у практику закладів вищої освіти маркетингової концепції. Впровадження маркетингової концепції у практику закладів вищої освіти дає їм можливість формувати раціональні освітні програми, розробляти ефективні механізми управління якістю навчального процесу, гнучко реагувати на зміни кон'юнктури освітнього ринку, вміти орієнтуватися у складних нестабільних умовах ринкової конкуренції.

Проблемам державного регулювання освітньої сфери присвячені наукові праці вітчизняних вчених: В. П. Андрушенка, О. Г. Асмолова, В. І. Бондаря, В. Ю. Бикова, В. М. Князева, К. В. Корсака, В. І. Лугового, В. К. Майбороди, П. І. Надолішного, І. Ф. Прокопенка, В. А. Скуратівського, В. І. Токаревої та інші. Незважаючи на те, що науковці приділяли значну увагу проблемам розвитку послуг у сфері освіти, сьогодні існують не вирішені аспекти. Це зумовлює вивчення сучасного стану ринку послуг, які надають заклади вищої освіти, розробки сучасної моделі співпраці ринку праці та ринку

послуг сфери освіти. Також потребує удосконалення економічний механізм регулювання ринку освітніх послуг та система управління цього ринку.

Завдання дослідження – теоретично обґрунтувати механізм надання освітніх послуг у закладах вищої освіти України.

Насамперед необхідно розглянути власне сутність самого поняття «освітня послуга», її специфічні особливості та відмінності від інших видів послуг. Особливу увагу необхідно приділити класифікації послуг, які надають вищі навчальні заклади [1].

Отже, в загальному значенні послуга є:

- об'єктом продажу у вигляді дій, вигод або задоволення (за Ф. Котлером);
- економічною дією, що створює й забезпечує вигодою клієнтів у відповідний час у відповідному місці і є результатом досягнення змін на користь того, хто отримує послуги;
- діяльністю юридичної або фізичної особи, яка спрямована на те, щоб задовольнити потреби іншої юридичної або фізичної особи;
- будь-яким заходом і вигодою (користю), нематеріальною дією, що не може призводити до володіння будь-чим.

Враховуючи те, що освітній ринок має свою специфічність та своєрідність, ми пропонуємо таке тлумачення терміну: «освітня послуга» – є комплексом дій фізичної або юридичної особи, які спрямовані на досягнення результатів, що виражаються у вигоді (корисному ефекті), яка задовольняє освітні, наукові й виховні потреби іншої фізичної або юридичної.

Специфічні характеристики, які властиві всім послугам, дають можливість відрізнити їх від товару і обов'язково враховувати, створюючи маркетингову програму. Розглянемо ці характеристики:

- невідчутність послуг – купівлю послуги ми не можемо побачити, тому що послуги не можливо спробувати на смак, сприйняти на слух, їх неможливо зберігати, вивчати до моменту їх отримання;
- невіддільність послуг – процес виробництва та процес споживання послуг є нерозривними;
- мінливість (неоднорідність або нестійкість) якості послуг – на якість послуг значною мірою впливають такі показники: хто її надає, а також де й коли вона надається;
- нездатність до зберігання послуг – послуги ми не можемо зберігати ні з метою подальшого продажу, ні з метою подальшого використання [4]. Як бачимо, з теоретичного погляду особливості освітніх послуг нічим не відрізняють їх від усіх інших послуг. Тому з практичного погляду до специфічних властивостей послуг на освітньому ринку ми можемо віднести такі (рис. 1):
- тривалість надання послуг – термін надання освітніх послуг може займати зазвичай від чотирьох до шести років;
- ліцензування послуг – вищий навчальний заклад обов'язково повинен отримати ліцензію, яка дає право здійснювати освітню діяльність, тобто надання освітніх послуг без ліцензії заборонено законодавством;
- конкурсний характер послуг – більшість закладів вищої освіти надають освітні послуги саме на конкурсній основі, тобто споживачу, який бажає скористатися послугами ЗВО, ці послуги будуть надані лише в тому випадку, якщо він володіє певними знаннями, вміннями та навичками, наявність яких визначається за допомогою вступних екзаменів та співбесід;
- висока вартість послуг означає не тільки те, що за отримання освітніх послуг необхідно сплачувати відповідну грошову суму, а й те, що самим безпосереднім одержувачем цих послуг також необхідно докладати багато розумових

зусиль для досягнення кінцевої мети здобуття вищої освіти;

- необхідність подальшого супроводження послуг – зазвичай заклади вищої освіти додатково організовують проведення спеціалізованих семінарів, конференцій та курсів, на яких ознайомлюють слухачів з новими методами, підходами, розробками тощо;
- реалізація інтелектуальної власності – працівники та колективи закладів вищої освіти здійснюють реалізацію інтелектуальної власності разом з наданням освітніх послуг або відокремлено від них.
- модифікація надання освітніх послуг відбувається в залежності від того місця, де відбувається їх надання й місця проживання потенційних споживачів – закладам вищої освіти заради досягнення головної мети – задоволення потреб споживачів, враховуючи факт свого місця розташування й місця проживання потенційних одержувачів освітніх послуг, доводиться розробляти різноманітні форми здобуття вищої освіти (вечірні, заочні, очно-заочні, через пошту, через Інтернет тощо) [4].

При цьому, враховуючи всю специфічність ринку освіти, послуги, які надають заклади вищої освіти, можна поділити на освітні, наукові та виховні (рис. 2).

До освітніх послуг слід зарахувати послуги, пов'язані з наданням студентам знань, умінь та навичок у тій чи іншій науковій сфері.

У свою чергу, освітні послуги можна поділити за характером надання: практичні та теоретичні. До послуг теоретичного характеру відносяться послуги, які знайомлять студентів з базовими та прикладними аспектами теоретичних питань, розвивають здатність творчо ставитися до роботи, сприяти зацікавленості студента в отриманні поглиблених знань, творчості, розуміння «істини в останній інстанції». Послуги, які мають практичний характер сприяють закріпленню, розширенню, деталізації набутих практичних навичок у прийнятті й обґрунтуванні управлінських рішень.

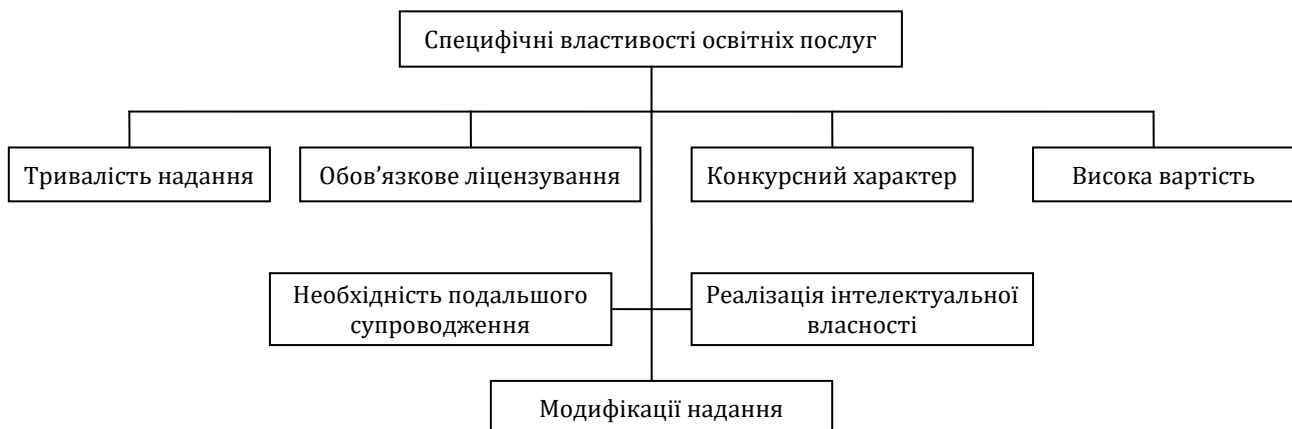


Рисунок 1 – Специфічні особливості послуг на ринку освітніх послуг



Рисунок 2 – Види послуг на освітньому ринку

Надання наукових послуг зводиться до виявлення здібностей та нахилів студентів до наукової діяльності, тобто виявлення їх наукового потенціалу, до отримання студентами можливості обманюватися знаннями й досвідом на спеціалізованих конференціях, семінарах, тренінгах тощо, а також до можливості продавати своя наукові ідеї й розробки на інтелектуальному ринку.

Наукові послуги також можна поділити на два типи: експериментальні та ринкові. Сутність так званих експериментальних наукових послуг полягає в наданні студентам допомоги у проведенні наукових досліджень, формуванні нових наукових ідей та здобутті ними наукових ступенів. До ринкових наукових послуг слід віднести послуги, пов'язані з наданням студентам допомоги у впровадженні в життя та продажем на інтелектуальному ринку їх наукових ідей і розробок [2].

До виховних послуг необхідно зарахувати послуги, пов'язані з формуванням у студентів своєрідної моделі поведінки в навколишньому середовищі, характерною для відповідного періоду, тобто формуванням підприємливості, ощадливості, діловитості, відповідальності та інших значущих якостей особистості, пріоритетних у сучасних ринкових умовах.

Серед виховних послуг можна виокремити виховні послуги трудового та економічного характеру. На думку М. В. Вачевського, трудове виховання покликане виробити у студентів трудові навички й уміння формувати професійні компетенції, виробничі навички, отримувати задоволення від виконаної роботи. Особистість не може вважатися гармонійно розвинутою якщо у вихованні буде відсутня хоча б одна складова. Такою складовою є економічне виховання, яке включає специфічні завдання, принципи та проникає в усі напрями суспільного життя [2].

Таким чином, здобуття вищої освіти це один з основних напрямків інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства. Саме тому вищим навчальним закладам доводиться постійно модифікувати й коригувати як процес надання освітніх послуг, так і власне освітні послуги, щоб вони відповідали потребам і вимогам суспільства. При цьому відо-

мо, що до нашого часу найефективнішим засобом визначення й дослідження суспільних потреб, запитів і вимог є саме інструменти маркетингу. Це дає змогу стверджувати, що процес становлення маркетингу у сфері освіти є одним з головних кроків до більш якісного й професійного надання освітніх послуг споживачеві, а також до ринкового успіху й конкурентоспроможності освітніх організацій. [3].

Згідно Статті 73 Закону України «Про вищу освіту» Кабінет Міністрів України затверджує перелік платних освітніх та інших послуг, які можуть запропонувати до надання державні та комунальні заклади вищої освіти.

Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері економічного розвитку і торгівлі, та центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування державної фінансової, бюджетної, податкової політики встановлює порядок надання платних освітніх та інших послуг, включаючи порядок визначення їх вартості для здобувачів вищої освіти. Розмір плати за весь період навчання, порядок оплати освітньої послуги для здобуття певного ступеня вищої освіти встановлюється у договорі (контракті), який укладається між закладом вищої освіти та фізичною (юридичною особою), яка замовляє платну послугу для себе або для іншої особи, беручи на себе фінансові зобов'язання щодо її сплати.

Визначено, що здобуття вищої освіти це один з основних напрямків інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства. Саме тому вищим навчальним закладам доводиться постійно модифікувати й коригувати як процес надання освітніх послуг, так і власне освітні послуги, щоб вони відповідали потребам і вимогам суспільства. До освітніх послуг слід зарахувати послуги, пов'язані з наданням студентам знань, умінь і навичок у тій чи іншій науковій сфері. Згідно Статті 73 Закону України «Про вищу освіту» Кабінет Міністрів України затверджує перелік платних освітніх та інших послуг, які можуть запропонувати до надання державні та комунальні заклади вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Александров В. Освітня послуга: суть та моделі якості. *Вища школа*. 2006. Т.9. №1. С. 156–163.
2. Воронько О. Маркетинг на ринку освітніх послуг: поняття та сутність освітньої послуги. *Вища школа*. 2006. № 5–6. С. 84–88.
3. Євтушенко В., Бутенко Н. Маркетинг освітніх послуг у системі вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2004. №3. С. 49 – 55.
4. Огаренко В.М. Управління освітніми послугами університету. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта '2004»*. Т. 32: Державне управління. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. С. 50–51.

References

1. Aleksandrov V. (2006). Osvitnia posluha: sut ta modeli yakosti. [Vyshcha shkola]. T.9, №1, 156–163 [in Ukrainian].
2. Voronko O. (2006). Marketynh na rynku osvitnikh posluh: poniattia ta sutnist osvitnoi posluhy. [Vyshcha shkola]. № 5–6, 84–88 [in Ukrainian].
3. Yevtushenko V., Butenko N. (2004). Marketynh osvitnikh posluh u systemi vyshchoi osvity Ukrainy. [Vyshcha osvita Ukrainy]. №3, 49–55 [in Ukrainian].
4. Oharenko V.M. (2004). Upravlinnia osvitnimy posluhamy universytetu. [Materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Nauka i osvita '2004»]. T. 32: Derzhavne upravlinnia]. Dnipropetrovsk: Nauka i osvita, 50–51 [in Ukrainian].

Наталія Борецкая, Алёна Ковальчук. Механизм предоставления образовательных услуг в высших учебных заведениях Украины

В статье рассматривается вопрос о предоставлении образовательных услуг в высших учебных заведениях. Рассмотрена суть понятия «образовательная услуга», её специфические особенности и отличия от других видов услуг. Учитывая всю специфичность рынка образования, услуги, которые предоставляют в высших учебных заведениях, возможно поделить на образовательные, научные, воспитательные. Рассмотрены понятия образовательных, научных, воспитательных услуг, которые предоставляют высшие учебные заведения. Определено, что получение высшего образования есть одной из основных форм духовного, культурного, интеллектуального, социального и экономического развития общества. Проанализировано законодательное регулирование предоставления платных услуг в сфере высшего образования

Ключевые слова: специфические особенности услуг, специфические характеристики образовательных услуг, образовательные услуги, научные услуги, воспитательные услуги, платные услуги в сфере высшего образования, законодательное регулирование в сфере высшего образования

Natalia Boretska, Olena Kovalchuk. Mechanism of providing educational services in higher education institutions of Ukraine

This article is about the essence of the concept of «educational service», its specific features and differences from other types of services. Particular attention was paid to the classification of services provided by higher education institutions. Taking into account all the specificity of the education market, services provided by institutions of higher education can be divided into educational, scientific and educative institutions. The essence of educational, scientific and educative services provided by institutions of higher education was considered. It was determined that the acquisition of higher education is one of the main directions of intellectual, cultural, spiritual, social and economic development of society. The legislative regulation of providing paid services in institutions of higher education of Ukraine was analyzed. It was determined that modern development of market relations is closely connected with the formation of the educational services market. The world experience of educational establishments activity clearly proves that the provision of high-quality scientific and educational services and skillful management of them are the guarantee of successful activity of higher educational institutions in modern conditions. The ability to form modern educational programs, to navigate the difficult and unstable conditions of market competition, to develop management mechanisms which aimed at the efficiency and quality of the educational process, allows implementation of the marketing concept of higher education institutions in practice. Nowadays it is known that marketing tools are the most effective ways of defining and researching social needs, demands and requirements. This suggests that the process of marketing incipience in education area is one of the main steps towards more qualitative and professional provision of educational services to the consumer, as well as to the market success and competitiveness of educational organizations. There are few unresolved aspects of the problem of services development in the education area left today despite the fact scientists paid a lot of attention to this problem. This leads to the study of the current state of the services market that provide institutions of higher education, the development of a modern model of cooperation in the labor market and education services market. Also, should be improved the economic mechanism of regulating the educational services market and the management system for this market.

Key words: educational service, market of educational services, specific features of the service, specific characteristics of educational services, educational services, scientific services, educational services.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-40-46

УДК 37.014

Valeriy BUDAK

*Doctor of Engineering, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Rector of Mykolaiv V.O. Sukhomlynsky National University, Mykolaiv, Ukraine
e-mail: office@mdu.edu.ua*

Oksana OLEKSIUK

*PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Reader of Pedagogy and Inclusive Education
Chair of Mykolaiv V.O. Sukhomlynsky National University, Mykolaiv, Ukraine
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net*

CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMING A PERSONALITY OF LEADER-PATRIOT IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article arises the issue of forming a personality of a student as a leader-patriot in the University educational environment. It presents the theoretical analysis of the concept «approach» and opens the content of its basic components. The article reveals methodological approaches used by scholars in pedagogical researches on different scientific problems. There is the analysis of the presence of methodological approaches in different models of patriotic, national-patriotic and military-patriotic education of the youth. On the basis of the conducted analysis there have been defined basic methodological approaches that will be used in forming the qualities of a leader-patriot among students in the University educational environment.

Key words: methodology, approach, forming a personality, a leader-patriot, model, patriotic education, military-patriotic education.

Since it is up to Universities to fulfil the task of supplement Ukrainian elite with graduates-specialists, a great deal of institutions of the contemporary Ukrainian society must be concerned about continual improvement of the system of national education and upbringing. Study at a University should have not only educational orientation, but a compulsory instructional dimension. Educational-instructional process is aimed at forming among students a high culture, humanistic and democratic world outlook, high moral principles, educating them as citizens-patriots, intellectuals, creative and persevering specialists [11, c. 348].

Universities must provide training of conscious national intellectual class which will encourage renovation and enrichment of intellectual nation's gene pool; they must also carry out education of spiritual elite, augmentation of cultural potential that will provide high effectiveness of the future specialists' activity. All these factors can be achieved by:

- educating future specialists as authoritative, high educated people, bearers of high general, world perceiving, political, professional, legal, intellectual, social-psychological, emotional, physical and ecological culture;
- creating necessary conditions for free development of a personality, his/her thinking and general culture by involving in various types of creativity (scientific-research, technical, cultural, civil, health-sport, legal, etc);
- enriching esthetic experience of students by their participation in revival of forgotten and creation of new national-cultural traditions of a region, city,

educational institution, development of students' creativity;

- forming «I-conception» of a creative human being on the basis of self-education, self-upbringing, self-improvement, moral maturity;
- propaganda of healthy life style, prevention of students' alcohol and drugs addiction, eliminating their vicious habits [11, c. 351].

Besides, «what we lack most of all is professional, patriotic and consolidated national elite that forms political power» [4, c. 179].

Taking all this into consideration, special attention must be paid to forming patriotic personality, in particular such personality that would combine the qualities of a patriot and a leader, which, unfortunately, the contemporary elite of our country lack.

Appearance of new educational tasks requires the search of appropriate ways and steps for solving them. Formation of new methodology, that corresponds to contemporary scientific tasks, should be grounded on awareness of the essence of the process of its development, reasons for changes, defining the tendency of development. Methodology of pedagogics is viewed as a system of knowledge about the structure of pedagogical theory, principles of approach and ways of acquiring knowledge that reflect pedagogical reality as well as the system of activity with acquisition of such knowledge and programs, logics, methods and assessment of the quality of research work. S.U. Honcharenko notices that methodology of pedagogical science is based on the concepts of learning

the structure and functions of a special form of spiritual assimilation of the results of knowledge; on primary positions that have general scientific sense; logics and methods of pedagogical researches; ways of using the acquired knowledge for improvement of practice. Methodology of education is based on the following principles: 1) objectiveness: adequacy of research approaches and ways for achieving real results, demonstrability, argumentation and logics of research and conclusions; 2) essential analysis: correlation in phenomena under research the outer, special, penetrating into their inner structure, opening the laws of their implementation and functioning, conditions and factors of their development, possibilities of their purposeful change; 3) genetic argumentation: investigation a fact or a phenomenon basing on the analysis of its nature, conditions of its origin, development, fining out qualitative changes (changing one level of functioning into a different one), ascertainment of genetic and social preconditions of appearance of a human's individual peculiarities in the process of postnatal ontogenesis; 4) unity of the logical and historical: combining the study of history of the object and theory, perspectives of its development; 5) conceptual unity of the research: the unity of the defined that is considered the right one and the non-defined, changeable; an integral approach to educational systems: unity in research, careful approach to special studies of separate elements of educational process [6, c. 499].

Methodology as an instrument of perception and transformation of surrounding reality defines the basics directions of pedagogical research, provides its objectiveness, effectiveness, unity, system and results. Methodology of research defines its strategy and to a certain degree stipulates the quality of the acquired results and credibility of the conclusions made. Grounded and realized methodology allows a researcher to acquire a new quality of scientific knowledge.

Methodological principles of a scientific development, pedagogical science in particular, are reflected in the works of N.Huziy, V.Slastionin, S. Palchevsky (axiological aspect), K. Abulhanova-Slavskaya, O.Bodaliyova, V.Hryniyova (akmeological aspect), V. Afanasiev, Ye.Yudin, G. Schedrovitsky (systematic approach), N. Bibik, I. Zymnia, L.Horunzhoy, V. Bondarenko (activity approach).

Methodological approach is a tool for realizing methodological grounds of scientific analysis of pedagogical phenomena and processes. In developing the methodology of research of any phenomenon it is principally important to define methodological requirements (i.e. principles) and methodological approaches – aggregation of «interconnected ideas» that trace a line for «reference points» of the investi-

gation of the phenomenon under study. Scientific approach is a special way of thinking and perceiving an objective reality that is formed by the conditions of the research, high level of knowledge and professional training and purpose direction. The essence of the definition «approach» in the Ukrainian thesaurus is presented as a complex of ways of regarding something, influence on somebody or something, attitude to somebody or something [2; 8; 12].

Some researchers define methodological approach as a general scientific category where there differentiated the following terms: principle; point of reference; basic conception or belief that makes a basis of research intention according to which the study of the object of research is carried out. Analysis of scientific sources shows that quite frequently researchers (for instance, L.Kravchenko) use the concept «methodological-theoretical approach» or construct «theoretical-methodological principles» (for instance, R.Prima) in the sense of integrated philosophical-social way of conceptualizing a scientific problem which creates a certain framework of its methodological, theoretical and technological aspects, allows to work out a conception which contributes to broadening scientific imaginations about the object of the research, also the model of implementation of the acquired results into practice [9].

Such understanding of the methodological approach makes it possible to characterize this concept as an assembly of ideas that define general scientific researcher's outlook, principles that make the basis of the strategy of research activity as well as ways, procedures which provide the realization of the chosen strategy in practice [7].

Opportunely, we should point out that the results of the researches of methodological approaches to broadening scientific knowledge in the sphere of professional education (O.Dubaseniuk, N.Yaksa) contributed to their active usage in fundamental researches of contemporary scholars. It is about the expediency of differentiation of the whole amount of methodological approaches into general scientific (which comprise, except for basic ones, such as systematic, activity synergetic) and scientific which are marked as axiological, competence, acmeological approaches.

In the contemporary pedagogical science we can find a great deal of methodological approaches which present different direction of researches and reflect specifics of a particular scientific-research activity in pedagogics.

Most frequently the activity of an educationalist is based on several, not one approach. It is clear that orientations, chosen by the educationalist, must not except each other, but complement. Together they make a strategy of an educational activity and condition the choice of tactics of actions in a particular

situation and in a certain period of time. It must be emphasized that of all the range of approaches used in a pedagogical activity one orientation is primary (dominating). This orientation forms the peculiarity of an educationalist's individuality in organizing educational work.

Most scholars claim that the approach is a complex pedagogical means and it comprises three basic components:

- 1) basic notions used in the process of studying, managing and transmitting an educational practice;
- 2) principles as primary provisions or the main rules of carrying our educational activity;
- 3) technological as it consists of techniques and methods used in educational work which are chosen in accordance to one or another orientation.

Taking into consideration the estimations mentioned above, let us characterize basic scientific approaches in which we can trace methodological reference points of our scientific research – forming a personality of leader-patriot in the University educational environment.

Thus, T.S. Troyitska marks, «Conceptual perception of national upbringing on the contemporary stage of the development of Ukraine should enrich pedagogical education with theoretical arguments of anthropological, ethno methodological, culturological, axiological approaches, complete the theory of humanization and humanitarian education with anthropological conceptions which overcome the present in scientific works one-sided views regarding humanism, human's nature, cross-culture, dialogics, tolerance, etc and accomplish technologies, models, approaches and methods of knowledge transfer, anthropological expertise of all events taking place at higher educational establishments» [15, c. 70].

Analyzing researches of scholars regarding the use of scientific approaches to studying different pedagogical phenomena, we ought to pay attention to the articles and monographies of O.Dubasenyuk in which the author gives a list of the available scientific approaches. In particular, in her monography «Professional pedagogical education: competence approach» [5, c. 11–18] she offers a great review consisting of twenty six methodological approaches, namely:

- acme-aimed, developing, strategically oriented approach orients pedagogical process to acmeological (creative, self-actualizing, self-realizing) quality of personal and professional attitude of a person, i.e. to achieving high points in the process of all-round development of a personality;
- professionaligraphical approach orients participants of pedagogical process to the result of realiz-

ing a certain complex of demands to their future professional activity;

- task-situation approach presupposes realizing pedagogical goals through using educational and upbringing tasks, situations – certain problem situations which require timely solutions which, in its turn, becomes a developing mechanism in formation of a person's three aspects – personality, specialist, citizen;
- technological approach orients pedagogical process to technological organization which to a certain degree severely regiments its main aspects and stages according to technological constitution of educational process;
- reflexive approach directs educational process to creating pedagogical situations which activate reflection (self-consciousness, I-conception) of the participants of educational process;
- eventful approach – using in pedagogical research the principle of time (line development of events in time) that presupposes the analysis of quantity and quality of events of a person in a certain period of time, their interference;
- historically-logical approach allows to analyze pedagogical problems in the context of their genesis, contemporary condition, regularity and tendencies, etc;
- co-evolutional-noospherec approach – considering in the process of a person's development various evolutionary background factors (family, group, state, socio cultural, socio natural, space planetarium) which must be combined, unity, correspond each other with the purpose of creating the effect of mutual strengthening;
- stimulus-informational-resourceful approach orients pedagogical process to creating a lot of informational educational environment which stimulates (opens, develops) inner developing resources of the subjects of educational process;
- natural-differential approach orients pedagogical systems to natural principles of organizing their structure, functions, energetic-informational exchange with surrounding environment and to individual characteristics of the subjects of educational activity;
- dialogical approach orients to conceptual thinking concerning the fact that thinking of a personality in the process of formation must turn to virtual dialogical communication with previous forms of culture, as well as with representatives of different generations which interrelate in the common time period when the process of communication of all the participants of educational process becomes free;
- ambivalent approach in pedagogics appeared as a result of meeting polar phenomena of pedagogical practice (collective and individualism, chaos and order, freedom and responsibility, differentiation and integration, etc) and philosophical-psycho-

- logical concept «ambivalence» as a person's ability to comprehend any phenomenon through dual opposition – from two opposite sides which contradict one another and mutually exclude one another which allows to achieve integral status of thinking through mutual change, completion of oppositions, their interpenetration, constant «digestion» of the sense through every opposite pole (S.U. Honcharenko);
- critically-constructive approach realized the possibility of critical approach (interaction) to traditional scientific stereotypes that have appeared in the contemporary pedagogical science, which in its turn presupposes the process of designing – transformation of pedagogical reality or even creation of something new in its frames;
 - activity-praxeological, subject-activity, context approach (that manifests activity, subject and context components) in accordance to which the realization of the educational goal is achieved through educational activity of its subjects regarding perception of knowledge, skills and abilities of a certain profession;
 - personally-oriented, subject-subject approach is aimed, on the one hand, orientation of educational process to the general goal – development of a personality, on the other hand, – the way of realizing this goal – subject-subject (reciprocal, harmonious) interaction of all the participants of educational process;
 - participant-interactive approach (from English «participate») is grounded on the theory of participation. This approach orients participants of educational process to their activity, understanding of complementarity of their skills and personal resources, mutual character of educational process, active communication, self-organization and self-management;
 - subjective approach is aimed at orientation of pedagogical process to confirmation of subject orientation (interaction) of its participants. It is known that in objective orientation a person's life activity is determined mostly by outer situations as their objects. The source of life activity in such an approach is situated out of it;
 - the narrative approach (from English «narration») is used in psychological, philosophical, historical and pedagogical research through the use of detailed narrative as a way of understanding and reflecting historical phenomena. This approach reflects the subjective opinion of the narrator about certain events;
 - the hermeneutical approach provides the development of educator's work not so much based on his knowledge of the child as on the ability to understand («to read») the internal logical coherence, organization of the child's life phenomena. At the same time, the information about the child is considered by the educator not as the irrevocable material, but as a constantly developing one, being created every time, not reproduced at a time and for all by the given standard (S. V. Honcharenko);
 - the philosophical-anthropological approach is based on the reflexive tendency to the analysis of educational reality through the prism of humanological disciplines synergy. It marks the reorientation of the educational paradigm from the knowledge reference points of education to the values of personality in the teaching-educational process;
 - the fundamental approach involves the orientation of the educational process on the fundamental knowledge, values and universal ways of activity. This approach means the creation of the educational system aimed at the development of invariant, methodologically important, long-lived attainments; the transition from «education for the whole life» to «education through the whole life»;
 - the system-synergetic approach allows to reveal the components, system-forming and functional connections of educational systems, processes and to analyze the ability of educational process participants to self-organization, to active creative construction of one's multiple activity; the synergetic methodology assumes the consideration of integrity of identity structure of subjects of teaching-educational process subjects as a set of stable features and variable situations of personal and professional development;
 - the integrative approach provides the implementation in the educational process the principle of integrity of knowledge (including the sphere of their interdisciplinarity), educational systems, educational purposes, etc;
 - the civilizational-environmental approach requires the conditions of character and organization of the environment (social, educational, group, informative, etc.) in order to effectively and optimally provide the influence of its factors on the formation of the educatee's personality;
 - the standardized-axiological approach considers the educational process from the point of view of its compliance with certain standardized society criteria, the peculiarities of its social order and is defined by the necessity to realize the whole system of relations «man-society-nature» for the reflection of its main characteristics on the process of educational tasks implementation;
 - cultural approach is determined by the synergy of methodological techniques that provide the analysis of any social and psychological life sphere, including education and pedagogy through the prism of system-forming cultural concepts («culture», «cultural patterns», «standards», «values», «household activities», «lifestyle», «cultural activities», «multiculturalism», «transculturalism», «interculturalism», etc.)

Attention should be paid to the research of O. M. Trifonova [14], who proposes to consider the following methodological approaches to the organization of educational work as the most applied:

- acmeological (the value of teaching);
- the approach of activity (organization of personal activity);
- personal (the definition of personality as a product of social development, moral and intellectual freedom, the bearer of the right to respect and culture);
- competence-based (acquisition of not only knowledge, abilities and skills, but also of emotional-value attitude to the environment experience) has operational-technological, cognitive, motivational, axiological and reflexive components;
- system-defined (relatively independent components are not considered in isolation, but in interrelation of system elements);
- synergetic (co-operative), which leads to changes that ensure the emergence of a new quality;
- structural-historical (the search for not only the problems of theory to explain the phenomena of the world, but also the evolution of methods and ways to achieve results);
- resource (the search and development of potential opportunities of the subject of education, impact analysis of education results);
- modular (the search for principles and regularity of the model development in the aspect of the subjects of education mastering competence system and the system of norms that will help the personality to develop and fulfill oneself in life).

The pedagogical research of N. I. Melnik [10] is also worth attention, in which the scientist proposes to apply separate methodological approaches at each stage of scientific research:

- the first stage is methodologically predictive: dialectical, system-integrated, system-historical, synergetic, interval, thesaurus, acmeological approaches;
- the second stage is socio-pedagogical: cultural, axiological, paradigmatic approaches;
- the third stage is productive: comparative, hermeneutical, parametric, narrative approaches.

The following conclusion of the scientists should be underlined: despite the existence of a wide range of scientifically based methodological approaches, it is legitimate to talk about their complementarity, because each of them has certain limitations, and therefore can not be considered universal. The methodology determines the vector of scientific interpretation by the researcher of the «studied material»; since there are General scientific and specifically scientific methodologies defined [13, p. 127].

Before referring to the characterization of a certain methodological approach content, it is necessary to find out what content is considered more appropriate for the concept of «approach» considering the purpose of initiate scientific research. It should be mentioned that we agree with the opinion of those researchers who confirm that choosing their own scientific approach, it would make sense to describe in detail the theoretical model of «some objective reality», the deepening of the scientific understanding of which gives a «corresponding result» [3].

Carrying out the scientific research in the field of military-patriotic education of students in the educational space of the University, the analysis of various models of patriotic, national-patriotic and military-patriotic education of youth has been conducted [1, p. 89–95] in order to identify the common and the different in this process and the possibility of applying the received conclusion in the formation of the leader-patriot personality among students. We arrived at a conclusion that only five of the nine presented models reflect methodological approaches (see table 1).

The greatest number of applied research approaches were eight, the fewest – three approaches. It is quite clear that each of the scientists chooses those methodological/conceptual approaches that are most clearly expressed in his research of the scientific problem.

Taking into consideration that the activity and personality-activity approaches can be regarded close in meaning and such that consider the activity aspect, we can make a conclusion that there is an activity approach in all the models considered. In more than 60% of the analyzed models there were announced axiological and environmental approaches. Almost in 40% of the models systemic, personality-oriented, humanistic and culturological approaches are offered in scientific research. And only in 20% of the analyzed models such methodological approaches as: epistemological, axiological, hermeneutic, socialization, academic, competence and ambivalent were mentioned.

Thus, methodological approaches to the research of the problem of forming the qualities of a leader-patriot among students at various stages of the research can be defined as follows: professional-personal, systemic, acmeological, axiological, ambivalent, participative-interactive, activity-based, personality-oriented, environmental and competence approaches.

Prospects for further research are associated with the development of the program and description of the model of forming the qualities of leader-patriot among students as a component of military-patriotic education in the University educational environment.

Table 1 – Comparison of methodological approaches occurrence in the models of patriotic, national-patriotic and military-patriotic education of youth

Name of model	Name of scientific approach														
	axiological	environmental	the approach of activity	personal-activity	humanistic	System-defined	cultural	personality-oriented	gnoseological	value-defined	hermeneutical	socializing	scientific	competence-based	ambivalent
Model of patriotic education of students in the pedagogical University educational environment (V. Zharovskaya)	X	X	X		X	X			X	X	X				
Model of patriotic education organization in higher educational institution (M. Frolova, R. Khudova)	X	X	X			X	X	X						X	
Structural and functional model of patriotic education of high school students in the process of tourism and local history (TDK) (S. Orishko)	X			X	X		X					X			
Model of patriotic education of students-future teachers of geography by means of tourist and local history work (A. Maksyutov)			X					X					X		
Model of military-patriotic training of reserve officers in civilian higher educational institutions (A. Kudrya)		X		X											X
number of choices	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1

References

- Budak V.D. Model viiskovo-patriotichnoho vykhovannia studentskoi molodi: teoretychnyi aspekt / Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» № 80 tom 2. KhDU. 2017. 256 s. S. 89–95
- Vitvytska S. S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly : pidruch. za modulno-reitnyhovoioiu systemoiu navchannia dlia stud. ma-histr. / S. S. Vitvytska. – K.: Tsentri navchalnoi literatury, 2006. – 401 s.
- Honcharenko S.U. Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsyipy : suchasne tлумachennia / Semen Ustymovych Honcharenko. – Rivne : Volynski oberehy, 2012. – 192 s.
- Hordiienko M. Evoliutsiia natsionalnoi derzhavy v umovakh novoho svitoporiadku // Ukrainoznavchyi almanakh. Vyp. 1: Ukrainyskyi obraz svitu: osoblyvist u svitovomu konteksti. K., 2009. S. 174–180.
- Dubaseniuk O.A., Vozniuk O.V. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhdid: monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – S. 11–18.
- Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy ; [holov. red. V. H. Kremen]. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
- Zhyhir V. I. Metodolohichni pidkhody yak osnova naukovo-pedahohichnykh doslidzhen u profesiinii osviti / V. I. Zhyhir // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2016. – Vyp. 48. – S. 107–115. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_48_16.
- Ziazun I. A. Filosofiiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy [tekst] // Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy: [monohrafiia] / I. A. Ziazun. – K.; Hlukhiv : RVV HDPU, 2005. – S. 10–18.
- Kravchenko L.M. Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera osvity: monohrafiia. Poltava: Tekhservis, 2006. 420 s.
- Melnyk N. I. Kontsepsiia doslidzhennia profesiinoi pidhotovky doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: stratehichni aspekt / N. I. Melnyk // Molodyi vchenyi. – 2016. – № 11. – S. 454–459. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_11_108.
- Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurliand. 3-tie vyd., pererob. i dop. K.: Znannia, 2007. 495 s.
- Skalenko O. Hlobalni rezervy postupu. – K.: Osnovy, 2000. – 394 s.
- Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky. Za red. A. Semenovi. Odesa. Palmira. 2006. 272 s.
- Tryfonova O.M. Pro naukovo-pedahohichni pidkhody u doslidzhenniakh / O.M. Tryfonova // Naukovi zapysky. – Serii: pedahohichni nauky. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. – Vyp.135. – S.206–211.
- Troitska T. Antropolohichni zasady sotsializatsii studentskoi molodi v polikulturnomu suspilstvi: problemy, kolizii, retseptsii // Polikulturnist, dialoh i zlahoda: ukrainski realii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (22–23 travnia 2008 r.). Melitopol: TOV «Vydavnychi budynok MMD», 2008. 304 s. S. 68–70.

Валерій Будак, Оксана Олексюк. Современные методологические подходы к процессу формирования личности лидера-патриота в образовательном пространстве университета

В статье затрагивается вопрос формирования в образовательном пространстве университета личности студента как лидера-патриота. Подан теоретический анализ понятия «подход», раскрыто содержание его основных компонентов. Приведены методологические подходы, которые используются учеными в педагогических исследованиях из разных научных проблем. Осуществлен анализ наличия методологических подходов в разных моделях патриотического, национально-патриотического и военно-патриотического воспитания молодежи. На основе проведенного анализа определены основные методологические подходы, которые будут применены при формировании в образовательном пространстве университета качеств лидера-патриота у студенческой молодежи.

Ключевые слова: методология, подход, формирование личности, лидер-патриот, модель, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание.

Валерій Будак, Оксана Олексюк. Сучасні методологічні підходи до процесу формування особистості лідера-патріота в освітньому просторі університету

Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелектуалами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами.

З огляду на це особливої уваги потребує розв'язання завдання формування патріотично налаштованої особистості, окрема такої, яка б поєднувала якості та риси патріота та лідера, яких, на жаль, дуже бракує серед сучасної еліти нашої країни.

Інструментом реалізації методологічних підстав наукового аналізу педагогічних явищ і процесів є методологічний підхід. У сучасній педагогічній науці існує велика кількість методологічних підходів, які представляють різні напрямки досліджень і відображають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки.

Здійснюючи наукові дослідження у напрямку військово-патріотичного виховання студентської молоді в освітньому просторі університету був проведений аналіз різних моделей патріотичного, національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання молоді. Найбільша кількість застосованих у дослідженні підходів налічувала вісім, найменша кількість – три підходи. Цілком зрозуміло, що кожен із науковців обирає ті методологічні/концептуальні підходи, які найбільш ядро виражені саме в його дослідженні наукової проблеми.

Отже, методологічними підходами до дослідження проблеми формування якостей лідера-патріота серед студентської молоді на різних етапах дослідження можуть бути визначені наступні: професійно-особистісний, системний, акмеологічний, аксіологічний, амбівалентний, партисипативно-інтерактивний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, середовищний і компетентісний підходи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою програми та опису моделі формування якостей лідера-патріота серед студентської молоді як складової військово-патріотичного виховання в освітньому просторі університету.

Ключові слова: методологія, підхід, формування особистості, лідер-патріот, модель, патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-47-51
УДК 378:37

Раїса ВДОВИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vrp1208@ukr.net

Наталія МИХАЛЬЧЕНКО

кандидат соціальних та поведінкових наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: madamnatali1976@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті доведено актуальність проблеми освітньої парадигми щодо практичного формування компетентностей на основі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в освітньому просторі університету, окреслено зміст понять «компетентність», «компетентнісний підхід», як необхідної умови виховання висококультурної, компетентної особистості. У дослідженні особлива увага надається формуванню та розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, підвищувати цінності змісту виховання, використанню сучасних педагогічних технологій формування ціннісних орієнтацій у контексті реалізації компетентнісного підходу. Усе це дозволить більш якісно вести освітній процес в університеті.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінність, студентська молодь, компетенція, компетентнісний підхід.

На сучасному етапі українського державотворення виховання почуття патріотизму у студентської молоді набуває особливого значення, оскільки патріотизм є ціннісною основою будь-якого суспільства і визначає мотивацію саморозвитку кожної особистості у духовній, економічній і соціально-політичній сферах. Слід відзначити, що євроінтеграційні процеси в Україні сприяли пошуку нових ціннісних орієнтирів сучасного студентства. Тому, як ніколи, зростає роль виховних дій з боку суспільства, спеціально організованого освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Новітня філософія освіти в контексті Концепції Нової української школи направляє освітній процес на формування особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розвиток потенційних можливостей та обдарувань студентської молоді, забезпечення оптимальних умов для їх самореалізації. Це дозволяє висловити нам припущення, що в умовах сучасності актуальною проблемою освітньої парадигми виступає формування компетентностей студентської молоді на основі ціннісної орієнтації, що сприятиме формуванню творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально і духовно розвинених громадян України, здатних до забезпечення нової системи суспільних стосунків і цінностей. Сутність і зміст компетентнісного підходу визначають цінності, оскільки формування ціннісних орієнтацій є основною метою і завданням виховання особистості в освітньому просторі університету.

Підвищений інтерес науковців до проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у контексті реалізації компетентнісного підходу визначає інноваційний, дослідницький підхід. Перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені І. Бех, Н. Бібік, О. Савченко, Л. Ващенко, О. Пометун, І. Єрмаков, О. Локшина, Л. Паращенко, О. Овчарук, С. Трубачева та інші. Упродовж останніх десятиліть активізувалося вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості, її духовної компетентності в роботах Л. Романюк, Г. Шевченко, О. Целякова та ін. Наукова зацікавленість цією проблемою цілком обґрунтована. Виявлення та розвиток системи ціннісних орієнтирів, духовного світу сучасного студентства має важливе значення у розвитку гуманітарних наук, освітньої діяльності: адже без духовності людське життя не може існувати [9, 4].

Взявши до уваги великий інтерес вчених до проблеми формування цінностей і ціннісних орієнтацій студентської молоді через компетентнісний підхід, слід підкреслити, що ці проблеми ще потребують подальшого вивчення.

Метою статті є виявлення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді у контексті реалізації компетентнісного підходу, що дозволить більш якісно вести освітній процес у закладі вищої освіти.

Початок ХХІ століття позначений науковою зацікавленістю вчених до встановлення траекто-

рії розвитку особистості кожного студента у період навчання у ВНЗ. У «дітей тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками, погляди, спосіб життя відрізняється від старших поколінь. Тому українському суспільству потрібна нова освіта, – з новою філософією виховання, новою педагогікою, новим змістом, новими стосунками, яка може виховати самодостатню щасливу людину, розвину особистість [4]. Настав час оцінювати освіту за результатами досягнення життєвих успіхів особистістю, з точки зору її готовності до майбутнього, а саме: вміння самостійно працювати, приймати рішення, спілкуватись. Розв'язати ці проблеми покликана компетентнісна зорієнтованість змісту вищої освіти, яка передбачає вирішення суттєвих проблем життя, виконання ключових компетентностей, соціальних ролей, компетенцій. Ідея компетентнісно орієнтованої освіти – це виконання визначальної закономірності педагогіки – відповідність освіти потребам суспільства, соціальному замовленню. Усе це дозволяє нам в умовах реформування національної системи освіти визначити необхідність формування педагогіки компетентної людини, яка може самостійно опановувати знання і здобувати власний досвід в певних життєвих ситуаціях, критично її осмислювати і креативно *використовувати*, бути відповідальною й активною у суспільному житті, знати й цінувати історію і культуру не лише свого народу.

Реалізація основних положень компетентнісного підходу є одним із шляхів реформування змісту освіти та узгодження його із сучасними запитами, інтеграцією до європейського і світового освітніх просторів. На підставі проведених в Україні соціологічних досліджень визначено, що лише 8,2 % студентської молоді готові до майбутнього самостійного життя, 41% студентів необхідна допомога в період професійного становлення.

За останній час можна помітити, що все більше обертів набирає переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «вихованість», «загальна культура» на поняття «компетентність» та «компетенція», яка може забезпечити досягнення нової якості освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості, для підготовки її до активної та ефективної участі в суспільному житті, з найбільшою користю для себе та для суспільства в цілому.

Перейдемо до розгляду понять компетентність та компетентнісний підхід. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) приділяє велику увагу детальному вивченню і впровадженню ключових компетентностей у новий зміст освіти, що сприятиме підвищенню рівня

конкурентоздатності компетентного професіонала, з високим рівнем загальної культури на ринку праці; спроможності особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплексу відношень, цінностей, знань і навичок в умовах глобальної конкуренції. На підставі наукових досліджень Дж. Равен визначає 39 складових компетентності, а саме: готовність, здатність, тенденція, схильність, критичне мислення, контроль власної діяльності, впевненість у собі, вміння самостійно навчатися, готовність вирішувати проблемні питання, інноваційний підхід для досягнення поставлених цілей, наполегливість, відповідальність, здатність слухати інших і чути, розв'язувати проблемні ситуації тощо [7, 281–296].

Таке визначення сутності понять компетентностей передусім співпадає з поглядами, що висловлюють українські вчені. У вітчизняній науковій літературі стало актуальним визначення компетентності, запропоноване С. Гончаренком, як сукупності знань, вмінь і навичок необхідних для результативної професійної діяльності: вміння аналізувати, прогнозувати наслідки професійної діяльності. І. Бех стверджує, що «трактування поняття компетентність дуже широке...» [2, 5]. Урахування українськими вченими здобутків зарубіжних дослідників окреслило нові підходи до компетентнісного підходу у формуванні ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Як вважає А. В. Хуторський поняття «компетенція» «...включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо визначеного кола предметів та процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них» [8].

У «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти» компетенції характеризуються як знання та вміння, які відзначають здатність студента розуміти, виконувати, відображати, висловлювати авторитетне висловлювання в певному колі питань у конкретних обставинах, що окреслено освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [5].

Як засвідчують тлумачення вітчизняних вчених компетентність не відноситься до знань і вмінь в кількісному відношенні. Мобільність студентської молоді сприяє розвитку компетенцій, свідомому відношенню до праці, навчання, надає їм можливість стати активними та відповідальними громадянами України. Однак необхідно підкреслити, що без знань і соціального досвіду діяльності формування ключових компетентностей неможливе. Більш того треба зауважити, що формування компетентностей перебуває в повній

залежності від прояву активності молоді. Оскільки у визначенні понять «компетентність», «компетентнісний підхід» єдності позицій науковці не досягли, критерії основних «умінь широкого спектру», розроблені вченими відрізняються за змістом, обсягом, за специфічною термінологією й не мають однозначного визначення, а навколо їх трактувань ведуться дискусії науковців.

Ці обставини дають нам підстави стверджувати те, що в Україні вже на часі розробка і впровадження в зміст освіти ключових компетентностей, як це відбувається на міжнародному рівні, для підвищення якості освіти [3].

Окремі українські вчені справедливо вказують на те, що в зміст поняття «компетентність» слід включити цінності, мотиви, ставлення, як це є в більшості тверджень зарубіжних учених. Найбільш актуальним у вітчизняній педагогічній науці є твердження О. Пометун, яка до змісту компетентності відносить знання, уміння, навички та ставлення. З огляду на це важливим завданням закладу вищої освіти є створення освітнього простору, що сприятиме розвитку соціальної й творчої активності студентської молоді, залученню їх до цінностей та сенсу життя людини в умовах соціокультурного досвіду, формуванню й засвоєнню студентами національних та загальнолюдських ціннісних ставлень до себе, сім'ї, родини, людей, творчої праці, природи, суспільства і держави [4].

У Концепції Нової української школи визначено наступних 10 ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, уміння вчитися впродовж життя, спілкування іноземними мовами, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя, ініціативність і підприємливість, інформаційно-цифрова, математична, соціальна та громадянська компетентності, основні компетентності у природничих науках і технологіях. Ці компетентності однаково значимі й взаємопов'язані спільними для всіх вміннями: читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, вирішувати проблеми, конструктивно управляти емоціями, критично мислити, логічно доводити власну позицію, проявляти ініціативу, оцінювати ризики та приймати рішення, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді [6].

У Національній доктрині розвитку освіти відзначається стратегічні завдання формування у молоді громадянської відповідальності і правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативності, самостійності, толерантності, здібності до успішної соціалізації в суспільстві й активної ада-

птації на ринку праці, що забезпечить оволодіння загальнокультурною компетентністю[4].

Суттєвими є погляди І. Беха щодо ціннісної сфери студентської молоді. Відомий вчений відзначає, що «сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: особистість соціоорієнтовану й особистість его-центровану». На превеликий жаль, перебування молоді у сучасному соціокультурному просторі має негативний характер й свідчить про відсутність серйозного фундаменту історичних і культурних традицій, обмеженість смисло-ціннісних орієнтацій, її відстороненість, часто демонстративність у збереженні й дотриманні культурних цінностей старших поколінь, «батьків», національних традицій[1]. Студенти менше цікавляться політикою, суспільно-політичним життям, далеко не всі люблять читати, відвідувати театри, музеї, займатися спортом, художньою самодіяльністю, мистецтвом, творчістю. Моральні цінності майже не увійшли до списку базових цінностей сучасної студентської молоді, а духовні і культурні цінності займають останні рядки. Такі поняття, як чиста совість, скромність відходять на другий план.

Ціннісна система минулого століття розпалася, суперечливо, свідомо та планомірно формується нова, де цінності і ціннісні орієнтації є критеріями регулювання становища молоді в суспільстві та історії розвитку України й забезпечить створення умов для формування у студентської молоді активної громадянської позиції та відповідальності за долю України, критичності мислення, загальнокультурної компетентності. Упродовж останніх десятиліть активізувалося вивчення Концептуальних засад формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. Зміни у ціннісних орієнтаціях молоді вимагають перегляду всієї системи освітньої роботи у закладах вищої освіти, інноваційних підходів до впровадження нових форм і методів роботи із студентською молоддю.

Цілком очевидною є необхідність створити таку систему цінностей, яка стала б орієнтиром у вихованні молодого покоління. Важливим критерієм в цій системі є духовність людини, а саме: втілення в її світоглядних орієнтаціях сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб і зумовлює її провідний життєвий вибір, свідоме сприйняття гуманістичного шансу мети людської життєдіяльності. За таких умов постає завдання свідомого вибору та усвідомлення нових патріотичних та демократичних ціннісних орієнтацій, ціннісних ідеалів, ціннісного світогляду молодими громадя-

нами України, які будуть жити і працювати в незалежній європейській державі.

Відтак, узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що формування компетентностей у студентської молоді є однією з найбільш актуальних проблем освіти, вирішення якої забезпечить якість освітнього процесу, що є можливим лише при послідовному моделюванні всієї освітньої системи шляхом використання нестандартних форм, методів та засобів навчання. Вища школа є однією з найбільш значущих сфер навчально-професійної діяльності молоді та має потужний

потенціал в області формування ціннісного світу студентства. При цьому слід звернути особливу увагу на формування та розвиток згуртованості студентського колективу, взаєморозуміння студентів і викладачів; культурних потреб студентів, національної та громадянської спрямованості особистості студента; потреби кожного студента у постійному самовдосконаленні; позитивної мотивації у студентів на здоровий спосіб життя, бажання займатися спортом, громадською діяльністю в університеті.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу // Шлях освіти. 2010. № 4. С. 8–9.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. К.: Виховання і культура №12 (17,18). 2009 р. С.5–7.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. 2004. №5. Психологічні науки © 2010 Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України 5/2010.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. 2002. № 26 (4984). С. 2–4.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред Я. Я. Балу́баша. К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. 77 с.
6. Концепція нової української школи, документ пройшов громадські і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016
7. Раве Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : [пер. с англ.]. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / Центр «Эйдос». Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm. e-mail: info@eidos.ru.
9. Шевченко Г. П. Духовність і цінність життя // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. 2004. Вип. 5. С. 3–15.

References

1. Bekh I. D. Tsinnisna sfera suchasnoyi lyudyny v konteksti priorytetiv vykhovnoho protsesu / I. D. Bekh // Shlyakh osvity. – 2010. – № 4. – S. 8–9.
2. Bekh I.D. Teoretyko-prykladnyy sens kompetentnisnoho pidkhodu u pedahohitsi.– K.: Vykhovannya i kul'tura №12 (17,18)–2009 r.– S.5–7.
3. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity // Osvita Ukrayiny. – 2004. – №5. Psykholohichni nauky © 2010 Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny 5/2010
4. Natsional'na doktryna rozvytku osvity // Osvita. – 2002. – № 26 (4984). – S. 2–4.
5. Kompleks normatyvnykh dokumentiv dlya rozroblennya skladovykh systemy haluzevykh standartiv vyshchoyi osvity / za zah. red YA. YA. Balyubasha. – K. : In-t innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity, 2008. – 77 s.
6. Kontseptsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly, dokument proyshov hromads'ki i ukhvalenyy rishennyam kolehiyi MON 27/10/2016
7. Raven, Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenye, razvytye y realizatsyya : [per. s anhl.] / Dzh. Raven. – M. : Kohyto-Tsentr, 2002. – 396 s.
8. Khutorskoy, A. V. Klyuchevye kompetentsyy u obrazovatel'nye standarty : doklad na otdelenyy fylosofiyy obrazovannya y teoretycheskoyu pedahohyky RAO 23 aprelya 2002 h. [Elektronnyy resurs] / Tsentr «Éydos». – Rezhym dostupu : www.eidos.ru/news/compet.htm. e-mail: info@eidos.ru.
9. Shevchenko H. P. Dukhovnist' i tsinnist' zhyttya / H. P. Shevchenko // Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka : zb. nauk. pr. – 2004. – Vyp. 5. – S. 3–15.

Раїса Вдовиченко, Наталія Михальченко. Формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи через компетентносный подход в воспитании личности

В статті доказано актуальність проблеми освітньої парадигми по практичному формуванню компетентностей на основі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в освітньому просторі університету, визначено зміст понять «компетентність», «компетентносний підхід», як необхідного умови виховання висококультурної, компетентної особистості. В дослідженні особливу увагу приділяється формуванню і розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, поглибленню змісту виховання, використанню сучасних педагогічних технологій формування ціннісних орієнтацій в контексті реалізації компетентносного підходу. Все це дозволить більш ефективно вести освітній процес в університеті.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценность, студенты, компетенция, компетентный подход.

Rajisa Vdovichenko, Natalia Mykhalchenko. Formation of student youth value-orientations through competency approach in personality upbringing

The article highlights the relevance of the educational paradigm problem concerning the practical formation of competences based on the value-orientations of contemporary student youth in the university educational space, the content of the concepts of «competence», «competence approach», as the necessary condition for the upbringing of a highly culturally competent personality is outlined. The essence and content of the competent approach determine values, since the formation of value-orientations is the main goal of upbringing the personality in the university educational space.

Optimization of the process of student youth value-orientations formation through the competence approach involves the continuous enrichment of the inner world of the individual. Changes in the value-orientations of student youth emphasize the importance of the whole system of educational work at the university, the search for and introduction of new forms and methods of working with student youth. An important task of the higher education institution is the creation of university educational space, which will promote the creation of conditions for the development of social and creative activity of student youth, their attraction to the values and meanings of social life, national and universal values formation and assimilation by students towards oneself, family, people, creative work, nature, society and the state.

At the same time, special attention is given to solving the problems of the formation and development of the unity of the student group, the mutual understanding of students and teachers, the satisfaction of students cultural needs, especially the interest in the national and civic orientations of the student's personality, the needs of each student in constant self-improvement; a positive motivation for students to have a healthy lifestyle, and a desire to participate in community activities at the university. All this will allow more efficiently conduct the educational process at the university.

Key words: value-orientations, values, student youth, competence, competence approach.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-52-57

УДК 378:313

Інна ГАЛІМСЬКА

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки

Льотної академії Національного авіаційного університету, м. Кропивницький, Україна

e-mail: volodymyrgalimskyi@gmail.com

ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У сучасному суспільстві фізична культура і спорт посідають найважливіше місце в формуванні особистості студентської молоді. У статті розкрито валеологічні основи здорового способу життя та як валеологія пов'язана з професією авіафахівця. Визначено основні принципи та різні способи формування валеологічних знань, валеологічного світогляду, мотивації фізичного самовдосконалення курсантів, роль фізичного виховання у професійному та фізичному розвитку майбутніх авіаційних фахівців в льотних закладах освіти. Обґрунтовано необхідність застосування науково організаційних засад валеологічної освіти у фізичному вихованні, що базується на всебічно опрацьованій відповідній методології.

Ключові слова: здоров'я, спосіб життя, здоровий спосіб життя, фізичне виховання, формування здорового способу життя, самовдосконалення, мотивація, самовиховання, молодь.

Політичні і соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні та світі, вимагають істотного реформування системи освіти, яка має забезпечити кожному студентові реальні умови для інтелектуального, духовного і фізичного розвитку та підвищення загальнокультурного і професійного рівня, що відповідає кращим світовим стандартам.

Наразі зниження рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості і здоров'я студентської молоді в Україні набули критичного характеру. Причинами незадовільного стану розвитку фізичних якостей у більшості представників студентської молоді та погіршення стану її здоров'я є суттєве зниження рухової активності та недостатня увага до фізичного виховання в сім'ях, школах та ВНЗ; недостатній рівень грамотності з питань збереження та зміцнення здоров'я самих студентів, їхніх батьків, оточуючих, педагогів. Сучасна система фізичного виховання в Україні не задовольняє природну біологічну потребу студентської молоді в руховій активності, не забезпечує студентів необхідним рівнем здоров'я, фізичної підготовленості, працездатності, науково обґрунтованими освітніми і оздоровчими технологіями, які можна використовувати в подальшій життєдіяльності. Адже виникла суперечність між потребами особистості студента у світоглядному, духовно-культурному, інтелектуальному збагаченні та фізичному вдосконаленні.

Викладене повною мірою стосується й проблеми підготовки фахівців цивільної авіації, здатних до виконання професійної діяльності у сучасних умовах зростання технічної оснащеності та інформаційної насиченості праці, збільшення

швидкості обробки інформації, необхідності прийняття рішень і виконання дій у нестандартних ситуаціях, вміння ставити і вирішувати неординарні практичні завдання. Такі умови діяльності висувають суттєві вимоги до фізичних, психологічних і психофізично значущих якостей особистості сучасного авіаційного фахівця, відповідно, й до сформованих валеологічних знань. У цьому контексті фізичне виховання розглядається як важливий системоутворюючий фактор наукової організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців цивільної авіації. Брак валеологічних знань, належної загальної та спеціальної фізичної підготовки призводить до різкого зниження їх працездатності, погіршення стану здоров'я і, як наслідок, ранньої професійної дискваліфікації.

Отже, мета статті – визначити роль фізичної культури у формуванні валеологічних знань курсантів льотних закладів; проаналізувати зміст валеологічних основ здорового способу життя, їх основних принципів та пріоритетів та важливість його засвоєння для майбутніх авіафахівців в процесі фізичного виховання у льотному вузі.

Для розв'язання протиріч, що склалися між рівнем соціальних вимог та ефективністю педагогічних дій у процесі фізичного виховання курсантів, студентів, в Україні проведено багато різноманітних наукових досліджень, які представлені в фундаментальних працях М.М. Булатової, В.Л. Волкова, Л.В. Волкова, О.Д. Дубогай, М.В. Дутчака, С.С. Єрмакова, С.М. Канішевського, Т.Ю. Круцевич, О.С. Куца, А.В. Магльованого, М.О. Носко, Є.Н. Приступи, С.І. Присяжнюка, Р.Т. Раєвського, А.В. Цюся, Б.М. Шияна, Ю.М. Шкретія та ін.). Стратегія реалізації їх є очевидною, проте механізмів подальшо-

го впровадження відповідних результатів не передбачено. А відтак, є лише окремі відображення створення методичної системи в дисертаційних дослідженнях (В.Б. Базильчук, Т.І. Дмитрієнко, А.В. Домашенко, О.Т. Литвин, О.М. Мікула, В.Г. Шилько, В.С. Якимович та ін.]. Науковому дослідженню питання щодо фізичної підготовки у структурі професійної підготовки присвятили свої праці такі зарубіжні та вітчизняні науковці, як Б. Ашмарін, Д. Бойко, М. Віленський, Б. Ведмеденко, А. Домашенко, А. Дяченко, С. Канішевський, В. Мудрик, Г. Матукова та інші. Однак ці дослідження виконані поза моделлю методичної системи фізичного виховання курсантів ЛВНЗ.

Аналіз літературних джерел показав, що нині не існує комплексних досліджень, направлених на модернізацію методичної системи фізичного виховання курсантів ЛВНЗ.

Існуюча система фізичного виховання у льотній вищій школі націлена на вирішення тимчасових завдань. Причому формується вона лише як досягнення певного рівня фізичного розвитку й фізичної підготовленості. В той же час у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті сказано: «... пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих – як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей», що є основою валеологічних знань [8].

Однак у нинішніх умовах, в результаті відсутності валеологічного світогляду спостерігається стійке погіршення стану здоров'я студентської молоді та всього населення загалом. Лише 15% дітей у нашій країні народжуються здоровими. Вступаючи до школи біля 80% дітей мають певні розлади здоров'я. Смертність стала перевищувати народжуваність, різко зменшується приріст населення, збільшується кількість спадкових хвороб, тощо – все це свідчить про зростання демографічної кризи в Україні. Певним чином це є наслідком погіршення медичного обслуговування населення але, як свідчать результати наукових досліджень, стан здоров'я населення, навіть у розвинених країнах Європи і Америки, лише на 10% залежить від рівня медичної допомоги. Зростання захворюваності пояснюється не лише впливом різних негативних чинників, а й недостатньою увагою до валеологічних питань в освіті дітей та дорослих. Адже, стан здоров'я і творчі можливості людини як особистості на 50–70% залежить не від несприятливого зовнішнього середовища, а від неї самої, від розвитку і стилю життя, культури здоров'я загалом.

Варто також зауважити, що формування культури здоров'я розпочинається з моменту народження людини і триває все життя. На рівень її

розвитку впливає безліч факторів: родина, колектив, засоби масової інформації тощо. І тут, варто зазначити, що значну, якщо не основну, роль у цьому відіграють усі рівні навчально-виховних закладів і велика відповідальність за успішність процесу формування культури здоров'я фахівця лягає на ВНЗ. Звідси, ми можемо вважати, що головною метою валеологічної освіти в умовах ВНЗ є підготовка кваліфікованих фахівців з високим рівнем культури здоров'я, які мають відповідати соціальному замовленню і потребам нашого сьогодення [9].

Таким чином, інтенсифікація педагогічних технологій потребує свідомого залучення потенціалу кожного студента, ефективної його адаптації до навчальної діяльності. Проблема формування здоров'я стає важливою складовою майже всіх сучасних педагогічних інноваційних технологій. Для забезпечення дієвої співпраці медико-психолого-педагогічного персоналу ЛВНЗ здоров'я має сприйматися як засіб повсякденного життя, як позитивна концепція, що наголошує на соціальних і особистих ресурсах, а також на фізичних можливостях кожного курсанта. Про здоровий спосіб життя сучасної молоді висловлюють свою думку журналісти, священники, лікарі, педагоги, психологи, фізіологи, політики, державні діячі, вчені тощо. Проте у спеціальній літературі недостатньо систематизованих і науково обґрунтованих даних з питань методики формування здорового способу життя, особливо це стосується студентської молоді, особливо, майбутніх авіаційних фахівців. Щодо впровадження наукових даних до режиму життєдіяльності курсантів, то ця проблема постає ще більш гостро.

Збереження і зміцнення здоров'я курсантів сьогодні є невід'ємною складовою навчального процесу у ЛВНЗ України. Кожна система впровадження інноваційних педагогічних технологій у діяльність ЛВНЗ має нести відповідальність за здоров'я курсантів, рівень їх біологічної і соціальної та професійної адаптованості, забезпечувати індивідуальність та узгодженість у діяльності педагогів з медичним персоналом навчального закладу.

Перед кафедрами фізичного виховання ЛВНЗ стоїть завдання перетворити спосіб життя курсантів, характерний для значної частини студентської молоді, у здоровий, у такий, який би не руйнував, а зміцнював здоров'я. Проблема формування здорового способу життя значною мірою пов'язана з рівнем культури курсантів та викладачів. Встановлено, що у курсантів потреба у фізичному самовдосконаленні формується тим успішніше, чим вищим є освітній рівень, ступінь розвитку інших потреб, тобто чим більш сформована їх осо-

бистість. Виявлено прямий взаємозв'язок між формуванням потреби у фізичному самовдосконаленні і професійною спрямованістю особистості курсанта, що підтверджує діалектичну єдність фізичної та інтелектуальної діяльності [6].

У зв'язку з цим необхідно більше уваги приділяти освітній роботі із курсантами як одному із засобів, що сприяє формуванню знань про здоровий спосіб життя, вибору засобів поліпшення здоров'я, профілактики захворювань, забезпечення високого рівня фізичного розвитку, зменшення негативного впливу несприятливих екологічних чинників та шкідливих звичок.

Г.С. Івановою [3] експериментально доведено, що оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи у ЛВНЗ освіти можлива через валеологічну освіту, яка поєднує в собі вивчення навчального матеріалу з валеології, та шляхом проведення самостійних занять фізичними вправами. Запропонована програма валеологічної освіти курсантів як складова навчального предмета «Фізичне виховання» передбачає формування у студентів знань, умінь і навичок з питань здорового способу життя, дбайливого ставлення до свого здоров'я, оволодіння засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності. Дана програма складена з урахуванням принципів послідовності, систематичності, доступності. Засоби, методи, форми та режими навантажень для самостійних фізкультурно-оздоровчих занять добираються з урахуванням рівня фізичної підготовленості студентів.

В освітній системі діє понад десяток авторських і рекомендованих Міністерством освіти і науки України програм з валеології, а також різних документів, що тією чи іншою мірою стосуються валеологічної освіти учнівської та студентської молоді. Аналіз програм і документів у тій їх частині, де йдеться про змістовну компоненту валеологічної освіти і виховання щодо збереження здоров'я, дає підстави стверджувати, що кожен компонент валеології має важливе практичне значення для системи фізичного виховання студентської молоді. Слід також зазначити, що, основними шляхами модернізації змісту валеологічної підготовки студентів є наповнення його відповідно до вимог концепцій державної фізкультурно-спортивної політики та безперервної валеологічної освіти в Україні, згідно програми з основ здоров'я і фізичної культури для загальноосвітніх закладів, професійно-прикладною спрямованістю процесу підготовки фахівця.

Розглядаючи державну політику в галузі фізичного виховання і спорту, яка реалізується через Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації», спостерігаємо принципові зміни у вимогах до підготовки фахівця у галузі

фізичної культури. Раніше в основу системи фізичного виховання населення було покладено прагнення досягти певного рівня фізичної підготовленості людини, а сьогодні, – це орієнтація на профілактику захворювань і реабілітацію після них, продовження активного життя і довголіття. Реалізація нової Концепції вимагає модернізації системи підготовки фахівців у галузі фізичної культури для вирішення основних завдань Програми: сприяння духовному і фізичному розвитку молоді, виховання у неї почуття громадянської свідомості та патріотизму, бажання активно сприяти утвердженню державності в Україні; розвиток фізкультурно-спортивного руху в Україні з урахуванням змін у всіх сферах суспільного життя та ціннісних орієнтаціях населення України; забезпечення переорієнтації практичної діяльності галузі на розв'язання пріоритетної проблеми – зміцнення здоров'я населення засобами фізичного виховання, фізичної культури і спорту; створення умов для задоволення потреб кожного громадянина України у зміцненні здоров'я, фізичному та духовному розвитку; виховання у населення України відповідних мотиваційних та поведінкових характеристик, активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя.

А основними напрямками реалізації цих завдань є: впровадження дієвої системи фізкультурної просвіти населення, яка б сприяла формуванню традицій і культури здорового способу життя, престижу здоров'я, залученню громадян до активних занять фізичною культурою і спортом; реформування організаційних основ фізкультурно-спортивного руху, стимулювання створення широкої мережі фізкультурно-спортивних клубів, які забезпечили б належне проведення фізкультурно-оздоровчої роботи; визначення та задоволення загальнодержавних і регіональних потреб у кваліфікованих кадрах; підготовка нового покоління спеціалістів, підвищення їх професіоналізму на всіх рівнях діяльності у сфері фізичного виховання, фізичної культури і спорту.

Система валеологічної освіти у фізичному вихованні повинна опиратися на те, що курсант є соматичною цілісністю, яка пов'язана з власним середовищем (біологічним, соціальним, природним) і зворотними зв'язками. Тому всі біо-, фізіо-, нейро- та електроявища істотно впливають на його енергію, активність, самопочуття і в кінцевому результаті на стан здоров'я.

Аналізуючи комплексний характер проблем валеології, створити нову систему збереження здоров'я у фізичному вихованні неможливо, якщо сучасній молоді не прищепити навиків турботи про власне здоров'я, здоров'я оточуючих та мотиваційно-ціннісне ставлення до здорового способу життя.

Так, ОКХ бакалавра галузь знань «Транспорт і транспортна інфраструктура» напрям підготовки «Аеронавігація» за кваліфікаціями «Пілот (другий пілот)», «Диспетчер обслуговування повітряного руху», «Технік з аварійно-рятувальних робіт», містить таку соціально-особистісну компетенцію, як розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя, зміст якої спрямований на формування лише загальних умінь, а саме: пропагувати і вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися, використовуючи надбання сучасної фізичної культури та спорту; розробляти здоровий режим роботи та відпочинку як особисто, так і для працівників підлеглого колективу і дотримуватись його, використовуючи чинне законодавство України; дозувати навантаження, уникати систематичної перевантаженості, розвивати власну стресовитривалість та зберігати трудову активність в екстремальних ситуаціях.

ОКХ спеціаліста за спеціальністю 7.100108 «Експлуатація літальних апаратів» напрям підготовки 1001 «Авіація та космонавтика» за кваліфікацією 3143 Пілот (другий пілот) визначає таку здатність вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності, як забезпечувати необхідний рівень особистої фізичної підготовленості та психічного здоров'я, що полягає в умінні: використовувати фізичні вправи з метою збереження та зміцнення власного здоров'я і забезпечення фахової дієздатності; використовувати відповідні види фізичних вправ та психофізичний тренінг для профілактики захворювань, зміцнення здоров'я та підвищення розумової і фізичної працездатності; використовувати засоби фізичної культури і спорту з метою поліпшення здоров'я та рухової підготовленості, як складових ефективної професійної діяльності; дотримуватись гігієнічних вимог у процесі оздоровлення і тренувань; використовувати природні чинники з метою зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та стійкості до захворювань; володіти простішими прийомами масажу і самомасажу з метою відновлення організму після психофізичних навантажень та запобігання передчасної втоми при інтенсивній розумовій і фізичній діяльності; використовувати засоби фізичної культури з метою нівелювання впливу шкідливих чинників професійної діяльності, профілактики захворювань та протистояння хибним звичкам; застосовувати методи самоконтролю за станом здоров'я, фізичного розвитку та діяльності функціональних систем організму; за допомогою засобів фізичної культури і спорту та дотримання засад здорового способу життя формувати і підтримувати оптимальний рівень власної психофізичної стійкості для забезпечення дієздатності.

Негативні тенденції різкого погіршення стану здоров'я курсантів пов'язані з загальним обмеженням рухової активності, суттєвими порушеннями в системі харчування (неадекватне, неповноцінне, неякісне, недоїдання, переїдання, відсутність режиму тощо), наявністю шкідливих звичок (куріння, зловживання алкоголем, вживання наркотиків тощо), розумовим перевантаженням і стресами, забрудненням навколишнього середовища та незадовільними санітарно-гігієнічними й побутовими умовами проживання тощо. Найбільш швидкими, доступними і легкими способами розв'язання цієї проблеми в Україні є, перш за все, формування ставлення курсантів до власного способу життя.

Під здоровим способом життя слід розглядати форми і способи повсякденної життєдіяльності людини, які сприяють удосконаленню резервних спроможностей організму, успішному виконанню соціальних і професійних функцій, профілактиці найбільш поширених захворювань.

Головними напрямками валеологічної освіти в навчальних закладах усіх типів з урахуванням інтегративної концепції здоров'я в розбудові національної освіти в Україні є: систематично зміцнювати здоров'я; закласти основи теоретичних знань з питань культури здоров'я; зробити їх складовою частиною загального світогляду національно-свідомої особистості; сформувати розуміння і навички виконання практичних дій щодо психофізіологічної саморегуляції стану організму.

У той же час аналіз наукових літературних джерел показує, що існують різні тлумачення поняття «здоровий спосіб життя», але суть їх полягає в одному – збереженні і зміцненні здоров'я: «спосіб життєдіяльності, який відповідає генетично обумовленим типологічним особливостям даної людини, конкретним умовам її життя, направлений на формування, збереження та зміцнення здоров'я і на повноцінне виконання людиною її соціально-біологічних функцій. Здоровий спосіб життя, на думку автора, є найбільш ефективним засобом і методом забезпечення здоров'я» (Е.Н. Вайнер [1]); «діяльність, спрямована на формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я людей, як умови й передумови здійснення, розвитку інших сторін та аспектів способу життя». Не можна погодитися з таким твердженням автора, що «здоровий спосіб життя – це діяльність», тому що в даному тлумаченні не знаходять свого місця такі основні компоненти здорового способу життя, як побутові умови, активний відпочинок, раціональне харчування, загартуванням сонцем, повітрям і водою, відмова від шкідливих звичок тощо (Ю.М. Івасик [4]).

До найважливіших елементів, які дають сучасне тлумачення здорового способу життя, Є.О. Котов [5] включає: 1) раціональний індивідуальний режим життя, що сприяє здоров'ю (психічна активність, здорове харчування, належний духовний режим, особиста гігієна, відмова від куріння і зловживання алкоголем); 2) активну участь у формуванні соціальних відносин, що сприяють збереженню і розвитку особистості; 3) гігієнічну раціональну поведінку з урахуванням вимог навколишнього середовища; 4) свідому участь в організації умов праці, які сприяють збереженню здоров'я і підвищенню працездатності; 5) розумне ставлення до заходів з охорони здоров'я у разі захворювання. Виконання наведених автором складових здорового способу життя для студентської молоді України має певний практичний сенс, оскільки не потребує додаткових матеріальних затрат та часу.

Здоровий спосіб життя – це поведінка людини, яка відображає певну життєву позицію, направлену на збереження і зміцнення здоров'я, основана на виконанні норм, правил і вимог особистої і суспільної гігієни [7].

Тому у дослідженнях вітчизняних і закордонних науковців встановлено, що стан здоров'я великою мірою залежить від способу життя, чинників навколишнього середовища, спадковості та медичної охорони здоров'я.

Американські фахівці Р.С. Паффенбаргер і Е. Ольсен [10] подають такі компоненти здорового способу життя: регулярне триразове харчуван-

ня, щоденний сніданок, регулярна рухова активність середньої інтенсивності, повноцінний сон (7–8 годин), відмова від куріння, підтримка оптимальної маси тіла, невживання або обмежене вживання алкоголю. До цих компонентів вони ще додають додаткове вживання вітамінів А, С, Е і бета-каротину, зниження стресу й залучення до громадської діяльності. Все це дійсно так, але наведені рекомендації подаються для людей пенсійного віку. Даними авторами не розглядаються питання збереження здоров'я під час активної життєдіяльності (навчальної та трудової діяльності), їх рекомендації також не враховують соціально-економічних умов проживання людей інших країн.

Системний підхід до здоров'я дозволяє вважати фізичне виховання саме створюючим чинником здорового способу життя, індивідуального здоров'я курсантів, що є фундаментом процесу самовдосконалення, самореалізації і самотворення кожної особистості.

Підсумовуючи вищесказане, стає зрозумілим, що науково організаційні засади валеологічної освіти у фізичному вихованні становить всебічно опрацьована відповідна методологія. Вона, з одного боку, повинна базуватися на загальноприйнятому філософському науковому пізнанні, а з іншого боку – як застосування науково-методологічних підходів до вивчення кожного конкретного студента, так і до формування методичної системи навчального процесу у цілому та середовища, в якому вона функціонує.

Список використаних джерел

1. Вайнер Э.Н. Валеология [учебник для вузов]. М.: «Флинта», «Наука», 2001. 416 с.
2. Грибан Г.П. Теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та науково-валеологічні засади комплексного і системного вирішення завдань фізичного виховання студентів. Наук.-метод. розробки для студ. та викл. кафедр фіз. вихов., Житомир: ДАЕУ, 2008. 104 с.
3. Іванова Г.Є. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи в технічних вищих навчальних закладах шляхом валеологічної освіти студентів: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02. Луцьк, Волинський держ. ун-т, 2000. 21 с.
4. Івасик Ю.М. Школа на шляху до здорового способу життя // Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. з валеології. К.: ІЗМН, 1997. С. 251–255.
5. Котов Є.О. Підготовка студентів вищих закладів освіти до самостійних занять фізичними вправами: Дис. ... канд. наук фіз. вих.: 24.00.02. Луцьк, 2003. 178 с.
6. Макаров Р.Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации. Учебное пособие. М.: Воздушный транспорт, 1990. 384 с.
7. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней. М.: Академия, 2001. 320 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К.: Вид-во «Шкільний світ», 2001. 16 с.
9. Свирида В.С. Проблеми та значення валеологічної освіти курсантів морських навчальних закладів. // Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація: збірник статей, тез і доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25.04.2018 р. Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2018. С. 225–228.
10. Паффенбаргер Р.С. Здоровый образ жизни. К.: Олимпийская литература, 1999. 320 с.

References

1. Vajner Э.Н. (2001). *Valeology'ya [uchebny'k dlya vuzov]*. [Valeology [textbook for high schools]]. Moscow [in Russian].
2. Gry'ban G.P. (2008). *Teorety'ko-metodologichni, psy'xologo-pedagogichni ta naukovо-valeologichni zasady' kompleksnogo i sy'stemnogo vy'rishennya zavdan' fizy'chnogo vy'xovannya studentiv*. [Theoretical and methodological, psychological and pedagogical and scientific and valedological principles of complex and systemic solution of the problems of physical education of students]. Zhy'tomy'r [in Ukrainian].

3. Ivanova G.Ye. (2000). *Opty'mizaciya fizkul'turno-ozdorovchoyi roboty' v texnichny'x vy'shhy'x navchal'ny'x zakladax shlyaxom valeologichnoyi osvity' studentiv*. [Optimization of physical culture and health work in technical higher educational institutions through valeological education of students]. Lucz'k [in Ukrainian].
4. Ivasy'k Yu.M. (1997). *Shkola na shlyaxu do zdorovogo sposobu zhy'ttya*. [School is on the way to a healthy lifestyle]. Ky'yiv [in Ukrainian].
5. Kotov Ye.O. (2003). *Pidgotovka studentiv vy'shhy'x zakladiv osvity' do samostijny'x zanyat' fizy'chny'my' vpravamy'*. [Preparation of students of higher education institutions for self-employment with physical exercises]. Lucz'k [in Ukrainian].
6. Makarov R.N. (1990). *Osnovy formy'rovany'ya professy'nal'noj nadezhnosti' letnogo sostava grazhdanskoj avy'acy'u'*. [Fundamentals of the formation of professional reliability of the flight crew of civil aviation]. Moscow [in Russian].
7. Markov V.V. (2001). *Osnovy zdorovogo obraza zhy'zny' y' profy'lakty'ka boleznej*. [The basics of a healthy lifestyle and the prevention of diseases]. Moscow [in Russian].
8. *Nacional'na doktry'na rozvy'tku osvity' Ukrayiny' u XXI stolitti*. (2001) [The National Doctrine of the Development of Ukrainian Education in the 21st Century]. Ky'yiv [in Ukrainian].
9. Svy'ry'da V.S. (2018). *Problemy' ta znachennya valeologichnoyi osvity' kursantiv mors'ky'x navchal'ny'x zakladiv*. [Problems and values of valeological education of cadets of marine educational institutions]. Xerson [in Ukrainian].
10. Paffenbarger R.S. (1999). *Zdorovyj obraz zhy'zny'*. [Healthy lifestyle]. Ky'yiv [in Ukrainian].

Інна Галимская. Валеологическое воспитание курсантов летных учебных заведений средствами физической культуры и спорта

В современном обществе физическая культура и спорт занимают важнейшее место в формировании личности студенческой молодежи. В статье раскрыты валеологические основы здорового образа жизни и как валеология связана с профессией авиаспециалиста. Определены основные принципы и разные способы формирования валеологических знаний, валеологического мировоззрения, мотивации физического самоусовершенствования курсантов, роль физического воспитания в профессиональном и физическом развитии будущих авиационных специалистов в летных заведениях образования. Обоснована необходимость применения научно организационных принципов валеологического образования в физическом воспитании, которое базируется на всесторонне проработанной соответствующей методологии.

Ключевые слова: здоровье, образ жизни, здоровый образ жизни, физическое воспитание, формирование здорового образа жизни, самоусовершенствование, мотивация, самовоспитание, молодежь.

Inna Galimska. Valeological education of students at Flight Higher Universities by means of physical culture and sports

In modern society, physical culture and sports occupy the most important place in the formation of students youth personality. The article describes the valeological foundations of healthy lifestyle and how valeology is related to aviation specialist's profession. The basic principles and various ways of valeological knowledge formation, valeological outlook, motivation of students' physical self-improvement, the role of physical education in the professional and physical development of future aviation specialists at Flight Higher Universities are determined. The necessity of application of scientific and organizational principles of valeological education in physical education based on comprehensively worked out appropriate methodology is substantiated.

Preserving and strengthening the students health today is an integral part of the educational process at Flight Higher Universities of Ukraine. Each system introduction of innovative pedagogical technologies into the activity of Flight Higher Universities should carry the students health responsibility, their level of biological, social and professional adaptability, to provide the individuality and consistency of the instructors' activities with medical personnel of the University. The task of physical education departments of Flight Higher Universities to transform the way of students' life, which is characteristic for a considerable part of student youth, in healthy, in a way that would not destroy, but strengthened health. The problem of a healthy lifestyle formation is largely associated with the level of students' and instructors' culture.

It is established that students need for physical self-improvement is formed more successful, the higher is the educational level, the degree of other needs, that is, the more formed their identity. A direct relationship was found between the formation of the need for physical self-improvement and the professional orientation of the students' personality, which confirms the dialectical unity of physical and intellectual activity.

In connection with this, it is necessary to pay more attention to educational work with students as one of the means that promote the formation of healthy lifestyle knowledge, the choice for improving health means, preventing diseases, ensuring a high level of physical development, reducing the negative impact of adverse environmental factors and bad habits. Optimization of health and fitness culture at Flight Higher Universities is possible through valeological education, which combines the study of educational material with valeology, and through independent physical exercise.

Key words: health, way of life, healthy lifestyle, physical education, formation of a healthy lifestyle, self-improvement, motivation, self-education, youth.

Олена ГРЕЧАНОВСЬКА

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук
Вінницького національного технічного університету, м. Вінниця, Україна
e-mail: stellamondo05@gmail.com*

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УСТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

В статті розкрито сутність поняття конфліктологічної культури особистості та конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Розглянуто проблеми формування конфліктологічної культури в технічних вищих навчальних закладах. Наголошується на особливості та проблемах впровадження інноваційних технологій в освітній процес технічних ЗВО під час вивчення гуманітарних дисциплін. Описано методика роботи з робочими зошитами для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрів технічних ЗВО як один із прикладів інноваційних технологій. Автором запропоновано визначення робочого зошита, окреслено його мета, завдання, функції. Наведено приклади завдань.

Ключові слова: конфліктологічна культура майбутніх інженерів, інноваційні технології навчання, інновація, інноваційне навчання, робочий зошит.

Розвиток технологій та мобільність, яка необхідна сьгоднішньому суспільству, нестандартне прийняття рішень та розв'язання складних ситуацій без нанесеної шкоди іншим – завдання конкурентоспроможних фахівців усіх профілів, а для викладачів ЗВО це стає першочерговим завданням, оскільки вони здатні з особистості створити висококваліфікованого працівника або ж призвести до його деградації. У силах викладача сформулювати творчу особистість, зрозуміти бажання кожного студента до розвитку творчості.

Проблема впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес залишається досить актуальною. Але що ж є інновацією в навчанні і як ми її розуміємо? Можливо, не всі інновації однаково доцільно проводити в різних вищих навчальних закладах (відповідно фаху)? Введення інноваційних технологій навчання фахових дисциплін і ці ж технології застосовувати під час вивчення дисциплін, які є не основними, наприклад, дисципліни гуманітарного циклу у технічному вищому навчальному закладі – чи будуть інновації мати однаковий результат? Також, в пошуках інновацій у навчанні дуже часто забувають про психологічний аспект, який впливає на знаходження і результативність навчання молоді людини у вищому навчальному закладі. Ми пропонуємо розглянути інноваційні технології в навчально-виховному процесі як невід'ємний процес у формуванні конфліктологічної культури, під якою ми розглядаємо прогнозування і знаходження компромісного вирішення конфлікту в різних життєвих ситуаціях та вміння адаптуватися в конфліктогенному середовищі. Конфліктологічну культуру майбутнього інженера ми розглядаємо

як складову професійно важливих якостей фахової компетентності, набутої в процесі навчання у ВНЗ.

Нині ведеться активний пошук, розробка і впровадження інноваційних технологій навчання, про що свідчать численні міжнародні та регіональні науково-методичні конференції. Аналізуючи підходи науковців до поняття педагогічна технологія (Р. Абта, С. Біра, М. Бірштейн, В. Буркова, А. Вербицького, С. Гідровича, Л. Дудко, А. Дьоміна, Д. Д'юї В. Кілпатрика, М. Кларина, І. Носаченко, Д. Панькова, В. Петрук, Л. Романишиної, І. Сирожина, Д. Форрестера, К. Хайнце, Н. Шапілової та ін.), ми прийшли висновку, що всі одностайні в думці, що педагогічні технології поєднують, реалізують, покращують, втілюють в навчальну діяльність форми, методи, прийоми навчання, тобто центральним в цьому визначенні є форми, методи і тощо. Тому, на нашу думку, педагогічні технології можна розглядати як педагогічні дії викладача, які забезпечують ефективність використання форм, методів, підходів навчання із застосуванням інноватики, що сприяють психологічно-комфортному середовищу для студента під час навчально-виховного процесу.

Упровадження компетентісного підходу в навчально-виховний процес технічних ЗВО неможливий без упровадження інноваційних технологій, особлива необхідність їх упровадження виникає в процесі викладання гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО. Цій проблемі присвячено ряд досліджень таких науковців, як М. Виленський, С. Вітвицька, Р. Гуревич, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Э. Зеер, М. Кларин, М. Левина, С. Наход, С. Ніколаєнко, Л. Онофрійчук, В. Петрук, О. Пехота,

І. Підласий, Н. Побірченко, Л. Пирожниченко, О. Пометун, Дж. Равен, А. Рибачук, Г. Селевко, Л. Семушина, О. Січкарук, О. Степанов, І. Турчина, М. Фіцула, В. Химинець, Д. Чернілевський, М. Чошанов, Н. Щурковата багатьох інших.

Слово інновація запозичене з англійської мови (англ. innovation від лат. innovatio – оновлення, зміна) у «Словнику іншомовних термінів» (2000 р.) зазначене як: 1) Нововведення в галузі економіки, техніки тощо на основі досягнень науки і передового досвіду; 2) Нове явище в мові (мовознавстві) [1, с. 230.], та ін. Активно термін «інновація» став вживатися в 40-ві роки ХХ ст., спочатку його використовували німецькі та австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів, пізніше поняття «інновація» стало вживатися і в педагогічних дослідженнях, що означало все нове в системі освіти.

В «Енциклопедії освіти» (2008), інновації в освіті розглядається як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, унаслідок чого підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Слово «інновація» є багатозначним, оскільки складається з двох форм – власне ідеї та процесу її практичної реалізації [2, с. 338–340].

Нам імпонує думка І. Дичківської [3, с. 339.], про те, що інновацій не навчання зорієнтовано на динамічні зміни в навколишньому світі, навчальну діяльність, що ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, високих соціально адаптаційних можливостей особистості.

На нашу думку – інноваційні технології навчання – це ефективні психолого-педагогічні методи, форми, засоби, які базуються на культурно-виховному аспекті, на традиційних досягненнях освіти, які залишаються ефективними, але трансформуються в залежності від часу, психологічних особливостей особистості та фаху закладу і впроваджуються в навчальний процес вищого технічного навчального закладу для набуття знань, розвитку умінь та навиків для роботи за фахом після закінчення навчання та повсякденному житті майбутнього інженера [4, с. 287].

Ми вважаємо, що запровадження інноваційних технологій не можливо зводити до якихось обмежень чи «інноваційних стереотипів», які можливо впроваджувати у вищих навчальних закладах за відповідною схемою. Потрібно зважати на фахову орієнтацію студентів (технічний, гуманітарний, медичний і т.п.), психологічні особливості віку та мотивацію в отриманні знань відповідної дисципліни.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні застосування інноваційних технологій в освітньому процесі технічних ЗВО під час вивчення гуманітарних дисциплін та впровадження методики роботи із зошитами для самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. Інноватику ми не розглядаємо окремо від поняття педагогічних технологій, оскільки, на нашу думку, на сучасному етапі модернізації освіти неможливе використання педагогічних технологій без інноваційних впливів, адже це буде нерентабельними в накопичуванні професійних знань та не дасть мотивації до самостійного здобування знань і вміння їх реалізації.

Впровадження інноваційних педагогічних технологій у вищому технічному навчальному закладі ми пропонуємо розглянути на прикладі викладання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрів. Потрібно зауважити, що дана дисципліна є важливою під час навчання в магістратурі і відноситься до гуманітарного напрямку підготовки і тому підхід до її викладання має свої особливості. Адже, вивчають її студенти, які протягом навчання у технічному ВНЗ в сучасних умовах гуманітарної підготовки, були спрямовані на вивчення фахових дисциплін і мають низький рівень знань для опанування даної дисципліни. Тому, звичайно, потрібен особливий підхід до методики її викладання, щоб зацікавити студентів в набутті знань, не «загрузити» їх великим обсягом інформації, яку вони не зможуть сприйняти повністю за короткий період (один семестр). Доволі складно впроваджувати інноваційні технології, якщо студент має не достатній рівень знань та не зацікавлений в цьому. В допомогу студентам нами було запропоновано «Робочий зошит для самостійної роботи», який містить в собі ряд завдань різних по складності. Зазвичай, робочі зошити впроваджують в шкільну навчальну систему і може виникнути запитання «чи буде ефективною така робота?», адже зараз безліч технічних засобів та Інтернет можливостей, які можна використати, підручників.

Якщо звернути увагу на підручники для вивчення «Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі», то студенти, які лише починають вивчати цю дисципліну в магістратурі (не маючи зовсім досвіду педагогічної діяльності і маючи для цього один семестр), стикаються відразу з тим, що ці видання призначені для гуманітаріїв і для студентів-«технарів», які тільки починають опановувати цю дисципліну, а тому мають складність в їх засвоєнні. Виконуючи завдання в робочих зошитах, студенти поступово вливаються в знання з дисципліни.

Засвоєння знань в гуманітарному вищому навчальному закладі, де немає перенасичення технічними засобами, можливе використання інформаційно-комунікативних технологій і це принесе позитивні результати, то для студентів, наприклад, які навчаються на факультеті інформаційних технологій, веб-дизайну, комп'ютерних систем – це не буде викликати особливого захоплення і сприймати дану дисципліну, вони будуть як і звичайне заняття з фахової дисципліни. Тому, робочі зошити, які потрібно самостійно опрацювати, можуть бути чимось не дуже звичним. Особливість таких зошитів є у викладенні завдань.

Ми розглядаємо *робочий зошит студента для самостійної роботи* як засіб навчання, що сприяє когнітивному, творчому та самостійному розвитку фахівця, допомагає в опануванні знань з визначеної дисципліни на підставі вирішення нестандартних завдань та формує вміння і здатність до оцінювання власних та чужих можливостей. Робочі зошити мають функціонувати як підґрунтя для розуміння лекційного матеріалу, покращення його засвоєння та формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Метою робочого зошита для самостійної роботи студентів технічних ЗВО є формування самостійності у вирішенні проблемних питань з дисципліни, ефективно та результативно засвоєння і поглиблення знань, сприяння розвитку креативного мислення гуманітарного спрямування в технічно спрямованому середовищі.

Ми вважаємо, що для ефективної роботи та засвоєння матеріалу у вищому навчальному закладі доцільно використовувати робочі зошити змішаного типу, тобто ті, що містять інформативний та контрольований блоки, котрі ми намагаємося впроваджувати в навчально-виховний процес.

Основне завдання розробленого нами робочого зошита – це розвиток самостійного набуття знань. Студентам пропонуються цікаві завдання у вигляді незвичайних запитань, заповнення схем і самостійна розробка схем, кросворди, сканворди, проблемні (педагогічні) ситуації, які аналізують студенти. Пропонуються тести та методики для самопізнання, які мають психологічний підхід, і студенти не лише мають їх виконати, а й проаналізувати, що дасть змогу ознайомитися з методикою й поглибити свої знання з психології та набутти вміння їх застосовувати в педагогічній діяльності. Завдання у зошиті ми відносимо до дидактичних ігор, що, на нашу думку, несуть інтерактив в письмові завдання студентів, які прийнято розглядати традиційними.

Особливості оцінювання зошита з використанням методики *PeerAssessment* ми розглядаємо

як поєднання різноманітних інноваційних технологій, методів та засобів, що є досить актуальним у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Розроблений зошит для самостійної роботи студентів у технічних ЗВО у процесі гуманітарної підготовки має вирішувати такі завдання:

- виконувати функцію підручників за їх відсутності або якщо вони не відповідають сучасним запитам студентів;
- стимулювати засвоєння та закріплення знань, отриманих під час лекційних занять;
- формувати в студентів творчий підхід до виконання поставлених завдань за допомогою нестандартних задач;
- розвивати креативне мислення студентів;
- сприяти набуттю практичних умінь оцінювання власних та чужих знань і здібностей;
- формувати та розвивати психологічну спрямованість на самопізнання та розуміння його значення в професійній діяльності.

Крім того, ми розглядаємо його не лише як навчальний засіб для засвоєння знань студентом, а як засіб вдосконалення педагогічної діяльності для викладача. Робота над робочими зошитами для викладача має за мету:

- удосконалення педагогічної майстерності викладача;
- прояв креативності в педагогічній діяльності;
- студентоцентризований підхід у викладанні дисципліни;
- неупереджене ставлення при оцінюванні;
- переосмислення стандартних та традиційних завдань до письмових робіт студентів.

Важливим залишається те, що розроблений зошит відповідає повністю вимогам дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» не лише у засвоєнні знань, а й дає можливість ознайомитися з педагогічними технологіями та методами, розумінням психологічного підходу до особистості. Це є ефективним у навчанні магістрів не тільки для опанування дисципліни, а й прикладом у складанні подібних зошитів, адже в майбутньому вони є поповненням науково-викладацького складу ЗВО.

Студентам пропонується перевірити свої знання цікавими завданнями з таких тем: «Методологічні засади «Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі», «Вища школа як педагогічна система», «Психолого-педагогічний аналіз суб'єктів навчально-виховного процесу», «Педагогічна комунікація (взаємодія) як методологічна та методична основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи». Для завдань з перерахованих тем, ми застосовуємо ігри-вправи, які також відносять до інноваційних методів навчання.

Студентам пропонуються цікаві завдання у вигляді незвичайних запитань, заповнення схем і самостійна розробка схем, кросворди, сканворди, проблемні (педагогічні) ситуації. Кросворди є доволі популярним методом проведення дозвілля. Студенти під час роботи над завданнями-кросвордами навіть психологічно відчують не примус, а наближеність до проведення дозвілля.

Блок завдань з кожної теми включає 8–10 завдань залежно від складності і об'єму теми і включає такі завдання, наприклад; написати визначення терміну. Ми знаємо, що кожен термін може мати безліч дефініцій, тому студентам пропонується або написати визначення та вказати посилання звідки воно, або сформулювати своє розуміння цього терміну, опираючись на вивчений матеріал, для того, щоб побачити, чи студент взагалі розуміє його значення. Наступними завданнями може бути складання схеми до теми, заповнення таблиці, розв'язання головоломки. Є завдання, які включають в себе ще допоміжні запитання, наприклад, завдання поділено на дві колонки, які розміщені паралельно – в одній терміни, в іншій – визначення до них, які стоять в неправильному порядку, обидві колонки пронумеровані. Студентові потрібно віднайти правильне визначення терміну та записати до ключа, який подається. Якщо відповідь правильна то після закінчення має бути слово пов'язане з темою або дисципліною.

Пропонуємо розглянути декілька прикладів із різних тем, які з опитування студентів, були для них найбільш цікавими і незвичними.

Наприклад, завдання з першого заняття «Методологічні засади педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі» є визначення термінів «педагогіка» та «психологія». Ніби нічого незвичайного але, студент не користується визначеннями, які йому дає на заняттях викладач, він повинен сформулювати власне розуміння цих термінів та їх вжиток у технічному ЗВО. Адже наше завдання – не навчити заучувати терміни на пам'ять, а навчити розумінню студентом їх сутті. Якщо ж студент бажає використати термін, який зустрічається в роботах науковців то обов'язково повинен вказати кому належить дане висловлювання. Наступне завдання розробити схему наук на які, на думку студента, опирається педагогіка і психологія у вищому технічному навчальному закладі. Звичайно, студент повинен проявити не лише свої знання, а й креативність у складанні таких схем. Це дає можливість краще запам'ятати і зрозуміти основу дисципліни та її роль у їх вивченні.

Одне із завдань потребує гарних знань та швидкості реагування, адже на виконання завдань надається визначений час в рамках занят-

тя. Студенту, в даному завданні потрібно з'єднати стрілками терміни з їх вірними визначеннями. Для виконання завдання студент повинен орієнтуватися в термінології і це допоможе краще йому запам'ятати матеріал, який вивчався ним раніше.

За темою «Психолого-педагогічний аналіз суб'єктів навчально-виховного процесу» студентам пропонується два завдання, які не лише потрібно виконати, а й проаналізувати результати. Студентам пропонується дати психолого-педагогічну характеристику сучасного студента вищого навчального закладу. Тобто, яким вони бачать сучасного студента на місці викладача і, також, дати психолого-педагогічну характеристику (компетентність) та вказати сучасні вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу. Основна вимога до виконання завдань – це власний погляд на проблему та вміння аргументувати відповіді, адже наприкінці виконання завдання проходить обговорення і кожен студент може висловлювати власні позиції і погляди. Це завдання може виконуватися мікрогрупами – командами (3–4 особи), тоді проводиться дискусія між ними і викладач відіграє лише роль модератора.

В запропонованому «Робочому зошиті для самостійної роботи», після ряду завдань по темах ми включили психологічні методики та тести для самопізнання, в яких студенти можуть самостійно визначити рівень своєї самооцінки, схильність до адаптації, самоефективності, індекс толерантності, тип етнічної ідентифікації і т.п. опрацювання таких тестів дає змогу студентам краще пізнати себе і, можливо, намагатися щось змінити.

Кожне завдання має відповідну кількість балів, в залежності від їх складності і оцінюють студенти самі себе, коли викладач оголошує до бали завдання. Але більш дієвим є те, коли студенти оцінюють своїх одногрупників або студентів з інших груп. Вони тоді виступають в ролі викладача, і якщо виникають психолого-педагогічні суперечності, (наприклад, він мені друг але завдання виконано на 0,5 балів з 3 можливих) – їм потрібно вирішити самим, як виходити з такої ситуації, адже свої оцінки і зауваження вони оголошують у присутності всієї групи. Також, якщо при перевірці завдань студент, в ролі викладача, допустив помилку то він може втратити частину уже зароблених ним балів (залежить від завдання, яке він перевіряв). Це розвиває самостійність і відповідальність у прийнятті рішень, неупереджене відношення до оточуючих, комунікативні можливості.

Важливим залишається те, що представлений зошит відповідає повністю вимогам дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» не лише у засвоєнні знань, а й дає можливість ознайомитися з педагогічними техно-

логіями та методами, розумінням психологічного підходу до особистості і це є ефективним у навчанні магістрів, адже, в майбутньому, вони можуть бути викладачами і це допоможе в їх викладацькій діяльності. Це спонукало нас виділити наступні функції робочого зошита:

- мотиваційна (особливість завдань та оцінювання спонукає студента до отримання знань з дисципліни);
- пізнавально-навчальна (можливість краще засвоїти та запам'ятати навчальний матеріал, пізнати себе та оточуючих; удосконалити свої практичні вміння і навички в педагогічно-психологічній сфері);
- креативна (розвиток креативного мислення, творчого підходу до вирішення завдань різної складності);
- психологічна (формує самооцінку; толерантне відношення до інших; безупереджений підхід до вирішення питань; можливість формувати себе як особистість);
- естетична (спеціально розроблені завдання (самостійна розробка схем), саме оформлення зошита (матеріал підкріплений тематичними картинками) формує почуття прекрасного та розвиває естетичні смаки);
- контролююча (зошит використовується для оцінювання знань і вмінь студентів; студенти удосконалюють навички самоконтролю, вміння оцінювання себе та інших).

Отже, нами виявлено, що робочий зошит для самостійної роботи студента гармонічно поєднує

в собі інноваційні, традиційні технології навчання та самостійну роботу студента, що створює мету, завдання, функції та дидактичні способи, які включені в робочий зошит. Єдність всіх цих елементів сприятиме ефективності застосування робочих зошитів та полягає в результативності, яка несе в собі засвоєння теми дисципліни, формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Впровадження інноваційних технологій в навчальний процес закладу вищої освіти є невід'ємним і безперервним процесом але, на нашу думку, інновація це не завжди є щось абсолютно нове (інколи давно забуте старе, але удосконалене відповідно до сучасності) і, головне, ефективність навчальних технологій, які запроваджуються. Якщо вибрана технологія приносить очікуваний ефект та позитивний результат – вона вже несе в собі інноваційні моменти та допомагає у формуванні конфліктологічної культури.

Робочі зошити є ефективними у викладанні дисциплін різного спрямування у ЗВО і слугують, в першу чергу, важливою основою для вдосконалення та запровадження інноваційних технологій в освітній процес. Завдання, які можна пропонувати студентам для виконання в таких зошитах, не мають обмежень, все залежить від креативності та винахідливості викладача, тому подальші перспективи у цьому напрямі є доволі багатогранні та перспективні для запровадження інноваційних технологій у закладах вищої освіти різних напрямів.

Список використаних джерел

- Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца. – К.: Наук, думка, 2000. – 680 с
1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол.ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
 3. Гречановська О. В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей: монографія / О. В. Гречановська. – Вінниця: ТОВ «ТВОРИ» 2018. – 440 с.

References

1. Slovnyk inshomovnykh sliv / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. – K.: Nauk, dumka, 2000. – 680 s
2. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol.red. V. H. Kremen. – K.: YurinkomInter, 2008. – 1040 s.
3. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk / I. M. Dychkivska. – K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.
4. Hrechanovska O. V. Pedahohichna systema formuvannia konfliktolohichnoi kultury v maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei: monohrafiia / O. V. Hrechanovska. – Vinnytsia: TOV «TVORY» 2018. – 440 s.

Елена Гречановская. Роль инновационных технологий в процессе изучения гуманитарных дисциплин и формирования конфликтологической культуры у студентов технических ЗВО

В статье раскрывается сущность понятия конфликтологической культуры личности и конфликтологической культуры будущих специалистов технических специальностей. Рассмотрены проблемы формирования конфликтологической культуры в технических вузах. Отмечаются особенности и проблемы внедрения инновационных технологий в образовательный процесс технических вузов при изучении гуманитарных дисциплин. Описана методика работы с рабочими тетрадями для самостоятельной работы по дисциплине «Педагогика, психология и методика преподавания в высшей школе» для магистров технических вузов, как один из примеров инновационных технологий. Автором предложено определение рабочей тетради, определены ее цели, задачи, функции. Приведены примеры задач.

Ключевые слова: конфликтологическая культура будущих инженеров, инновационные технологии обучения, инновация, инновационное обучение, рабочая тетрадь.

Olena Hrechanovska. The role of innovative technologies in the process of study in humanitarian disciplines and the formation of conflictological culture among students of technical universities

In the article the essence of the concept of conflictual culture of personality and conflictual culture of future specialists of technical special ties is disclosed. The problems of formation of conflictological culture in technical-higher educational institutions are considered. The peculiarities and problems of introduction of innovative technologies in the educational process of technical universities during the study of humanitarian disciplines are emphasized.

The author considers innovative teaching technologies as effective psychological and pedagogical methods, forms, means, which are based on the cultural and educational aspect, on the traditional achievements of education, which remain effective, but transformed depending on the time, psychological features of the person and the specialty of the institution and are implemented in the educational process of a higher technical education institution for acquiring knowledge, developing skills and skills for work after graduation and everyday life of a future engineer.

The method of work with workbooks for independent work on the discipline «Pedagogy, Psychology and Teaching Methods in Higher School» for the masters of technical universities is described as one of the examples of innovative technologies. The author proposes the definition of a workbook for independent work as a means of learning that contributes to the cognitive, creative and independent development of a specialist, helps in mastering knowledge of a certain discipline on the basis of solving non-standard tasks and forms the ability and ability to evaluate their own and others' capabilities. Workbooks must function as a basis for understanding the lecture material, improving its absorption and forming components of the conflict culture of future specialists in technical specialties.

The main task of the working notebook developed by us is the development of independent acquisition of knowledge. Students are offered interesting tasks in the form of unusual questions, filling schemes and self-development schemes, crossword puzzles, scanwords, problem (pedagogical) situations, which students analyze. Tests and techniques for self-knowledge that have a psychological approach are offered, and students not only have to complete them, but also analyze what will enable them to get acquainted with the methodology and to deepen their knowledge of psychology and to acquire the skills to apply them in pedagogical activity.

Defined purpose, tasks, functions of the workbook. Examples of tasks performed by students during the study of humanitarian disciplines are given.

Keywords: conflictual culture of future engineers, innovative technologies of training, innovation, innovative learning, working notebook.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-64-68
УДК 378(73)

Тетяна ГОРПІНІЧ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»,
м. Тернопіль, Україна
e-mail: tania.horpinch@gmail.com

ПРОБЛЕМА КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕДИЧНИХ ШКІЛ У США

У статті окреслено відмінності між академічними посадами в американських медичних школах. Доведено, що існує багато відмінностей в ієрархічній та функціональній системі академічних посад України та США. Встановлено, що гарантією просування по кар'єрній драбині є наявність значної кількості опублікованих наукових робіт, досвіду педагогічної практики і виконання адміністративних обов'язків. Виявлено, що академічна ієрархія медичних шкіл США характеризується варіативністю, диверсифікованою в різних університетах, але жорсткою в межах одного ВНЗ системою вимог до отримання вищої посади, зосередженістю на проведенні наукових досліджень. Зasadничим принципом американської освітньої системи є академічна свобода, яка відображена і в ієрархії академічних посад в межах медичних шкіл США – ідея кар'єрного росту, окрім інших переваг, передбачає отримання академічної свободи, яка виражається в наукових дослідженнях, виборі методів навчання тощо. Важливою особливістю американської системи освіти є наявність «academic tenure» – постійна посада або довічний контракт, який укладається між університетом і викладачем, як правило, після проходження ним випробувального терміну. Встановлено, що система працевлаштування в медичних школах США характеризується повною прозорістю вимог та самої процедури відбору, акцентом на фаховості наукових досліджень, увагою до наявності попереднього суспільного досвіду кандидата, володінням ним високим рівнем комунікативних вмінь.

Ключові слова: викладач, медична школа, США, працевлаштування, академічна свобода, доцент, професор, постійна посада.

Вивчення і осмислення досвіду зарубіжної вищої школи виступають необхідною умовою подальшого вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Порівняльний аналіз різних освітніх систем, їх критична оцінка дозволяють побачити їх загальні та специфічні риси. Критична оцінка зарубіжного досвіду, неприйнятної нібито для нашого суспільства, створює загрозу недооцінки багатьох перспективних напрямів в зарубіжній педагогіці і школі. На жаль, сьогодні спостерігається інша крайність, коли багато зовнішньо привабливих підходів, технологій навчання і виховання намагаються в чистому вигляді, без адаптації впровадити в українську систему підготовки фахівців. З іншого боку, нерозуміння реальної суспільно-педагогічної ситуації, стану матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу, традицій, сформованого досвіду, морально-психологічної обстановки нерідко перешкоджає впровадженню багатьох, навіть найкращих, ідей і найефективніших методик.

Система вищої освіти в США досить рухома, мобільна, вона оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Найбільш характерними її рисами є: досить висока відкритість; високий рівень отриманих знань і професіоналізму; взаємодія ВНЗ з наукою і промисловістю; зорієнтованість на науково-технічний прогрес.

Вища освіта стала необхідністю, вона стає дедалі доступнішою для всіх верств населення. Провідні індустріальні країни (США, Японія, Німеччина) вже протягом багатьох років збільшують прийом молоді до вищих навчальних закладів. Якщо престижні приватні університети ведуть відбір абітурієнтів на конкурсній основі, то майже всі державні коледжі практикують форми відкритого прийому, що дозволяє всім бажаючим здобувати вищу освіту. На поліпшення якості знань спрямовані впровадження нових технологій навчання, оптимальне використання сучасної обчислювальної та навчальної техніки, підвищення ролі самостійної, індивідуальної, роботи студентів. Закцентовано увагу на синергічному розвитку вищої школи і науки, на їх взаєминах з промисловістю і виробництвом. На думку американських педагогів, ВНЗ стають вирішальним фактором західної цивілізації.

Очевидно, що зміни, що відбуваються в цілях, завданнях, змісті роботи зарубіжної вищої школи, ставлять більш високі вимоги до професійної діяльності викладача: готовність навчати не тільки найбільш здібних, але і всіх бажаючих; забезпечення індивідуальної спрямованості навчання; поєднання наукової та педагогічної діяльності, розвиток демократичних відносин зі студентами тощо. В зв'язку з цим доцільно розглянути прин-

ципи формування професорсько-викладацького складу в США.

Кадрове забезпечення закладів освіти завжди було актуальною проблемою педагогічної теорії і практики. З-поміж останніх наукових досліджень на особливу увагу заслуговують праці І. Зварич, у яких досліджено теоретичні, організаційні і методичні засади оцінювання діяльності викладачів вищих навчальних закладів США [1]. Загальні тенденції підготовки викладачів вищих навчальних закладів вивчено О. Огієнко [2]. Актуальні питання кадрової політики в університетах України на за кордоном висвітлено в працях Ю. Федорченка [4]. Загальні тенденції кадрового забезпечення в університетах США досліджено О. Тарасовою [3]. Попри наявність ґрунтовних досліджень з окресленої проблематики, питання кадрової політики в межах медичних шкіл у США вивчено фрагментарно і поверхнево. Це й зумовлює актуальність та своєчасність пропонованої розвідки, метою якої є вивчення особливостей кадрового забезпечення і працевлаштування в медичних школах США.

В межах нашого дослідження, в першу чергу, актуальним є окреслення відмінностей академічних посад в американських медичних школах. Певні труднощі в перекладі на українську мову представляють американські найменування посад професорсько-викладацького складу. Це пов'язано з тим, що існує багато відмінностей в ієрархичній та функціональній системі академічних посад України та США.

У США викладачі-початківці працюють за тимчасовими контрактами. Гарантією просування по кар'єрній драбині є наявність значної кількості опублікованих наукових робіт, досвіду педагогічної практики і виконання адміністративних обов'язків [7]. Найнижчими посадами в академічній ієрархії США є посади «Lecturer» та «Instructor», які є аналогами викладача в Україні. Ці посади передбачають повне працевлаштування, виконання певних адміністративних обов'язків, але не передбачають проведення наукових досліджень. В межах медичних шкіл для отримання посади «Instructor» необхідним є закінчення резидентури, спеціалізації чи іншої після докторської програми.

В контексті сучасної вищої школи одними з тимчасових посад, які дедалі більше набувають популярності, є посади позаштатних викладачів: ад'юнкт-професора (Adjunct Professor), клінічного професора (Clinical Professor), практикуючого професора (Professor of Practice) та професора-дослідника (Research Professor). Працівники, що обіймають перші три посади, основним місцем роботи мають інший заклад (клініку, медичний центр). Професор-дослідник, окрім викладання в медичній школі, займається науковою діяльністю

в дослідницькій установі, яка не є пов'язана з медичною школою.

Важливою особливістю американської медичної освіти є надання досвідченим викладачам довічного академічного контракту (academic tenure), без права звільнення адміністрацією. Як зазначалося, на отримання такої можливості, як правило, претендують представники старшого професорсько-викладацького складу, які займають посади Professor і Associate Professor. Загальна мета такого контракту – захист академічної незалежності вчених (academic freedom) [7].

Таким чином, «academic tenure» – постійна посада або довічний контракт, який укладається між університетом і викладачем, як правило, після проходження ним випробувального терміну. Рішення про нього приймається ректором університету на підставі характеристики відповідної кафедри або факультету і рішення спеціальної комісії, для яких головними критеріями оцінки є якість викладання і кількість публікацій. Розширення системи контрактів збільшує соціальну захищеність професури, дозволяє закріпити в університеті висококваліфікованих працівників. Однак, при цьому в ньому надмірно збільшується число професорів, а талановита молодь повільніше просувається у своїй науково-педагогічній кар'єрі.

Довічний контракт з університетом дає стимул працювати на репутацію цього навчального закладу і не побоюватися конкуренції з боку молодих і талановитих колег. Вважається також, що довічний контракт захищає вченого від звільнення в разі конфлікту з адміністрацією або роботи з неprestижної тематики, що важливо для появи оригінальних ідей і вберігає від застою в прогресі науки через те, що науковці обирають більш «безпечні» теми.

Professor – найвища академічна посада викладача коледжу або університету в США. В американській традиції існує розмежування: викладач-початківець – assistant professor, наступний ранг – associate professor, і найвищий ступінь – full professor. Основна частина професорів в американських університетах намагається отримати звання tenure professor – довічний професор, звання, яке гарантує на цьому місці отримання пенсії від університету.

Assistant professor – посада старшого викладача, яка відноситься до категорії вищого викладацького складу, але має більше за обсягом і менш престижне навчальне навантаження (вступні курси, практичні заняття тощо), ніж професор (full professor). У багатьох університетах на цій посаді дозволено працювати не більше 8–9 років, після закінчення яких, щоб уникнути звільнення, слід пройти підвищення кваліфікації. В межах медичних шкіл США це посада викладача зі

ступенем доктора медицини (MD) і завершеними курсами педагогічної підготовки.

Associate professor – в ієрархічній системі посада, аналогічна доценту в країнах Європи. Викладач, який обіймає цю посаду, зазвичай, працює над докторською дисертацією (postdoctoral studies). Призначення на цю посаду затверджується опікунською радою (board of trustees) після рекомендації спеціальної комісії. Йому зазвичай надається постійний статус, але іноді початковий контракт обмежується декількома роками.

Full professor – посада викладача, що відповідає посаді професора в українському університеті. Як і на посаду «associate professor», призначення на цю посаду затверджується опікунською радою після рекомендації спеціальної комісії. Зазвичай має довічний академічний статус в університеті. Найвищим етапом просування по академічній ієрархії є отримання звання «заслуженого професора» («distinguished professor», «endowed professor», «emeritus professor»).

Таким чином, як бачимо, академічна ієрархія медичних шкіл США характеризується варіативністю, диверсифікованою в різних університетах, але жорсткою в межах одного ВНЗ системою вимог до отримання вищої посади, зосередженістю на проведенні наукових досліджень.

У США відсутня конкурсна система і призначення на викладацьку посаду здійснюється на контрактній основі. Наприклад, призначення на посади вищого рівня – професора або повного професора і доцента затверджується вищим органом ВНЗ – опікунською радою; на посади викладача – ректором університету. Таким чином, посадова ієрархія дає можливість помітного просування по службі, створює позитивну мотивацію для підвищення професійної майстерності.

При призначенні викладача на будь-яку педагогічну посаду у ВНЗ беруться до уваги його педагогічна і наукова кваліфікація (в тому числі обсяг і зміст наукових публікацій), наявність наукового ступеня, рекомендації окремих фахівців і організацій. Перевагою при занятті посади користуються особи, які мають вчений ступінь доктора наук

зі спеціальності та доктора філософії з освітніх дисциплін.

Для отримання наукового ступеня доктора претендентові необхідно представити до захисту дисертацію, яка містить результати оригінального дослідження. У порівнянні з Україною, процедура захисту досить спрощена: не потрібні попередні наукові публікації, автореферат. Дисертація подається на розгляд докторського комітету кафедри або факультету, який приймає рішення про присвоєння наукового ступеня доктора наук.

Система атестації науково-педагогічних кадрів в США свідчать про різні підходи в оцінці наукової кваліфікації, але очевидним є те, що в порівнянні з українською системою вона демократичніша і короткострокова, не вимагає емоційно-психологічного і фізичного напруження. Відомо, що в багатьох країнах використовується американська система атестації наукових кадрів. Наявність в університетах значної кількості професорів різних спеціальностей створює атмосферу високого інтелектуального напруження, сприяє інтеграції наукових інтересів, розгортання оригінальних науково-дослідних робіт.

Досліджуючи проблеми вищої школи США, В. А. Пара дає відсотковий розподіл професорсько-викладацького складу за посадами, який виглядає таким чином: професорів – 27%, доцентів (Associate Professor) – 24%, доцентів / старших викладачів (Assistant Professor) – 24%, викладачів – 17%, інших посад – 8%. Кар'єрне зростання викладача ВНЗ в США йде приблизно за такою схемою: до 27–30 років молодий фахівець, зазвичай, стає викладачем, до 34–35 років – доцентом (Assistant Professor), до 38 – доцентом (Associate Professor) і, досягнувши трохи більше 40 років, він обіймає посаду повного професора.

Для прикладу розглянемо кадровий склад Медичної школи Гарвардського університету. Вона налічує більш, ніж 11500 працівників, в тому числі 2900 членів штату (старших викладачів, доцентів, професорів), які мають право голосу при виборах Вченої ради та інших голосуваннях (табл. 1 [6]).

Таблиця 1 – Професорсько-викладацький штат Медичної школи Гарвардського університету

Загальна кількість працівників	11502
Кількість доцентів та професорів (з числа працівників Медичної школи і доклінічних кафедр)	191
Працівники з правом голосу (з числа працівників Медичної школи та афілійових установ)	6005
Штатні працівники (Медичної школи та афілійових установ)	9457
Кількість Нобелівський номінантів / лауреатів	9 / 15
Кількість членів Національної академії медицини	153
Кількість членів Національної академії наук	81
Кількість дослідників	36
Загальна кількість студентів, що навчаються за програмою Доктора Медицини (MD)	712
Загальна кількість студентів, що навчаються за програмою Доктора Філософії (PhD)	889

На сторінці Відділу кадрів Школи опубліковано перелік вакантних посад. Для прикладу, за січень 2019 року на веб-сторінці Школи з'явилося 65 посад. До кожного із пунктів пропонується детальний перелік компетентностей та кваліфікацій, якими повинен володіти претендент на вакантну посаду, майбутня оплата та умови праці тощо.

Наприклад, для отримання посади лаборанта Школа називає такі вимоги: вища освіта з обов'язковою наявністю щонайменше 1 року досвіду роботи у лабораторії, ступінь бакалавра з біологічних чи хімічних наук, ознайомлення з основними лабораторними прийомами і принципами молекулярної біології; знання вірусології, стереотаксичних ін'єкцій, молекулярної генетики; відмінні навички письмового та усного спілкування, документальні навички, навички роботи з комп'ютером, включаючи знайомство з програмами Microsoft Word, Excel тощо. Добре сформовані організаційні навички. Кандидатам пропонується 3–4 тижні оплачуваної відпустки, святкові канікули, 12 оплачуваних лікарняних, 11,5 днів свят, та 3 оплачуваних відгули на рік. Робоче навантаження налічує 35 годин на тиждень, робочий день становить з 9 до 17 години. Окремо зазначається, що шанси на працевлаштування є у всіх кваліфікованих претендентів, незалежно від раси, кольору шкіри, релігії, статі, національного походження, статусу інваліда чи ветерана, статевої ідентичності, сексуальної орієнтації, вагітності та станів, пов'язаних з вагітністю.

Коротко зазначається, чим конкретно займатиметься працівник (вивчення зміни геному людини та його впливу на нейрони і хвороби). Чітко вказано перелік очікуваних обов'язків лаборанта (розробка і впровадження нових молекулярних методів аналізу клітинного складу та синаптичної організації мозку експериментальних тварин, під-

тримка колонії трансгенних мишей і вивчення цих мишей з такими підходами, як: рекомбінантна вірусна інженерія тощо). З працівником укладається контракт на 2 роки [5].

Аналіз усіх вакантних посад дає можливість стверджувати, що всі вони – це посади технічного, адміністративного, кадрового та допоміжного персоналу, наприклад, менеджер з грантових питань, старший бізнес-аналітик, секретар-референт, старший розробник програмного забезпечення [5]. Це свідчить про відносну стабільність академічного складу штату Школи.

Як показує аналіз літератури та Інтернет-ресурсів, система працевлаштування в медичних школах США характеризується: 1) повною прозорістю вимог та самої процедури відбору, 2) акцентом на фаховості наукових досліджень; 3) увагою до наявності попереднього суспільного досвіду кандидата, 4) володінням ним високим рівнем комунікативних вмій.

Підсумовано, що американська система медичної освіти характеризується варіативністю форм та методів навчання та контролю, гнучкістю та демократичністю взаємодії між викладачем і студентом. Саме це є основою засадничого принципу американської освітньої системи – академічної свободи. Цей принцип відображений і в ієрархії академічних посад в межах медичних шкіл США – ідея кар'єрного росту, окрім інших переваг, передбачає отримання академічної свободи, яка виражається в наукових дослідженнях, виборі методів навчання тощо. Система працевлаштування в медичних школах США характеризується повною прозорістю вимог та процедури відбору кандидатів, значною увагою до попереднього наукового та суспільного досвіду кандидата, необхідністю володіння високим рівнем комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Зварич І. М. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах України з урахуванням американського досвіду. *Молодь і ринок*. 2014. 12. С. 36–41.
2. Огієнко О. І. Сучасна система вищої освіти США: особливості функціонування та розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. 10 (74). С. 131–141.
3. Тарасова О. В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. 3. С. 1–12.
4. Федорченко Ю. Ю. Кадрова політика у вищій школі та освітній моніторинг. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. 2015. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/458-kadrova-politika-u-vishchij-shkoli-ta-osvitnij-monitoring>
5. Harvard Careers. *Harvard University*. URL: <https://sjobs.brassring.com/TGnewUI/Search/Home/HomeWithPreLoad?partnerid=25240&siteid=5341&PageType=searchResults&SearchType=linkquery&LinkID=1998846#keyWordSearch=&locationSearch=>
6. HMS by the Numbers 2017 – 2018. *About HMS. Harvard Medical School*. URL: <https://hms.harvard.edu/about-hms/facts-figures>.
7. Recommended Institutional Regulations on Academic Freedom and Tenure. *American Association of University Professors*. URL: <https://www.aaup.org/report/recommended-institutional-regulations-academic-freedom-and-tenure>.

References

1. Zvarych, I. M. (2014). Otsiniuvannia profesiinoi diialnosti vykladachiv u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy z urakhuvanniam amerykanskooho dosvidu [Assessment of professional activity of teachers in higher educational institutions in Ukraine with the account of American experience]. *Molod i rynek*, 12, 36–41.

2. Ohienko, O. I. (2017). Suchasna systema vyshchoi osvity SSHa: osoblyvosti funktsionuvannya ta rozvytku [Modern system of higher education in the USA: features of development ad functioning]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohiii*, 10 (74), 131–141
3. Tarasova, O. V. (2011). Vyshcha osvita v SSPa: suchasnysh stan ta priorytety rozvytku [Higher education in the USA: current state and development priorities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 3, 1–12.
4. Fedorchenko, Yu. Yu. (2015). Kadrova polityka u vyshchii shkoli ta osvittii monitorynh [Personnel policy in higher education establishments and educational monitoring]. *Osvitnia polityka. Portal hromadskykh ekspertiv*. Retrieved from: <http://education-ua.org/ua/articles/458-kadrova-politika-u-vyshchij-shkoli-ta-osvitnij-monitoring>
5. Harvard Careers (2019). *Harvard University*. Retrieved from: <https://sjobs.brassring.com/TGnewUI/Search/Home/HomeWithPreLoad?partnerid=25240&siteid=5341&PageType=searchResults&SearchType=linkquery&LinkID=1998846#keyWordSearch=&locationSearch=>.
6. HMS by the Numbers 2017 – 2018 (2018). *About HMS. Harvard Medical School*. Retrieved from: <https://hms.harvard.edu/about-hms/facts-figures>.
7. Recommended Institutional Regulations on Academic Freedom and Tenure (2019). *American Association of University Professors*. Retrieved from: <https://www.aaup.org/report/recommended-institutional-regulations-academic-freedom-and-tenure>.

Татьяна Горпинич. Проблема кадрового обеспечения медицинских школ в США

В статье обозначены различия между академическими должностями в американских медицинских школах. Доказано, что существует много различий в иерархической и функциональной системе академических должностей Украины и США. Установлено, что гарантией продвижения по карьерной лестнице является наличие значительного количества опубликованных научных работ, опыта педагогической практики и выполнения административных обязанностей. Выявлено, что академическая иерархия медицинских школ США характеризуется вариативностью, диверсифицированной в различных университетах, но жесткой в пределах одного вуза системой требований к получению более высокой должности, сосредоточенностью на проведении научных исследований. Основопологающим принципом американской образовательной системы является академическая свобода, отражена в иерархии академических должностей в пределах медицинских школ США – идея карьерного роста, кроме других преимуществ, предусматривает получение академической свободы, которая выражается в научных исследованиях, выборе методов обучения. Важной особенностью американской системы образования является наличие «academic tenure» – постоянная должность или бессрочный контракт, который заключается между университетом и преподавателем, как правило, после прохождения им испытательного срока. Установлено, что система трудоустройства в медицинских школах США характеризуется полной прозрачностью требований и самой процедуры отбора, акцентом на профессионализме научных исследований, вниманием к наличию предварительного общественного опыта кандидата и владению высоким уровнем коммуникативных умений.

Ключевые слова: преподаватель, медицинская школа, США, трудоустройство, академическая свобода, доцент, профессор, постоянная должность.

Tetiana Horpinich. The problem of staff assistance at the medical schools in the USA

The article outlines the differences between academic positions in American medical schools. It has been proved that there are many differences in the hierarchical and functional system of academic positions in Ukraine and the United States. It has been established that career success is ensured by a large number of scientific publications, experience in pedagogical practice and performance of administrative duties. It has been found out that the academic hierarchy of USA medical schools is characterized by variability of diversified in different universities, but rigid within a single educational system, requirements for a higher position, focusing on research. The basic principle of the American educational system is academic freedom, which is also reflected in the hierarchy of academic positions within USA medical schools – the idea of career growth, besides other advantages, involves academic freedom, which is expressed in scientific research, the choice of teaching methods, etc. An important feature of the American educational system is the academic tenure», a permanent position or an contract for an indefinite period, which is concluded between the university and the teacher, usually after passing the probationary period. The system of attestation of academic personnel in the USA proves different approaches in assessing scientific qualifications, but it is obvious that in comparison with the Ukrainian system it is more democratic and short-term, does not require emotional, psychological and physical stress. It has been established that the system of employment in medical schools in the USA is characterized by complete transparency of the requirements and the selection procedure itself, emphasis on the professionalism in scientific research, attention to the candidate's previous social experience, high level of communicative skills.

Key words: teacher, medical school, USA, employment, academic freedom, associate professor, professor, academic tenure.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-69-73
УДК 373.1:94(100)

Андрій ГРИЦЕНКО

кандидат педагогічних наук

старший викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, місто Глухів, Україна
e-mail: grikand@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

У поданій статті автором проаналізовано основні теоретичні положення використання мультимедійних технологій у процесі навчання майбутніх учителів історії та представлено головні підходи з цього питання, що склались у сучасній педагогічній літературі. При цьому, звернено увагу на відмінності двох взаємопов'язаних тлумачення, як інформаційної або комп'ютерної технології.

Крім того, представлено два підходи щодо визначення окресленого поняття, як поєднання в одному програмному інтелектуальному продукті різноманітних видів інформаційних ресурсів та суто носіїв інформації, які забезпечують збереження значних обсягів даних із швидким доступом до них.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мультимедіа, мультимедійні технології, мультимедіа технології, історія.

Активна інформатизація сучасного суспільства та упровадження нових способів комунікації учасників освітнього процесу приводять до упровадження новітніх інформаційних технологій. Безумовно, в таких умовах мультимедійні технології надають особливу технологічну та суспільно-гуманітарну можливість для створення та ефективного застосування електронних (комп'ютерно орієнтованих) навчальних засобів у освітньому процесі, які, в свою чергу, позитивно впливають на підвищенні рівня навчальних досягнень та кращому засвоєнню знань і, зокрема, історичних, формуванню навичок критично ставитися до тих чи інших історичних подій та застосуванню набутих знань у житті.

В останні десятиліття в наукових колах відбувається активне вивчення феномена мультимедіа, його визначення та тлумачення. Відповідно, це породжує різноманітне тлумачення поняття різними вченими. Одним із перших використав поняття «мультимедіа» І. Вернер, не даючи йому визначення. Німецький дослідник М. Кірмайер, та американські дослідниці Л. Скибб, С. Хейфмейстер, А. Чеснат вважають технології мультимедіа змішаною технологічною прогресією, а не просто комбінацією апаратних і програмних компонентів. У працях В. Волобуєва, М. Афасижева, Ю. Фохт-Бабушкіна мультимедіа висвітлюється як креативний феномен і нова форма творчості.

Питання застосування мультимедіа технологій в навчальному процесі також розглядають дослідники Н. Анісімова, Н. Воронова, Ю. Казаков та інші. Також методичні основи використання засобів мультимедіа на уроці історії вивчають А. Тележинська, С. Телухи та багато інших вчених.

В той же час, незважаючи на наявність певних теоретичних здобутків, питання використання мультимедійних технологій в освітньому процесі ще не достатньо вивчене. Тому, аспект їх використання в процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу майбутніми учителями історії потребує подальшого більш ґрунтовного дослідження.

Відповідно, дослідження теоретичних підходів даного питання і є основним завданням даної статті з аналізом використання мультимедійних технологій у процесі навчання майбутніх учителів історії.

Науковці визначають термін «мультимедіа» (від лат. «multy» – множинний, складний та англ. «medium» – засіб, спосіб) через тлумачення, як інформаційної або комп'ютерної технології, що поєднує в одному програмному інтелектуальному продукті різноманітні види інформаційних ресурсів: тексти, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію, анімацію, звукові та інші спеціальні ефекти, з одного боку, та носії інформації, що організують зберігання значних обсягів даних, забезпечуючи досить швидкий доступ до них, з іншого. При чому, синонімічним поняттю «мультимедіа» багатьма вченими використовується термін «мультимедійні або мультимедіа технології».

Дослідниця О. Шликова [12], тлумачить це поняття у трьох напрямках: мультимедійна програма-оболонка; продукт, зроблений на основі мультимедійної технології та комп'ютерне обладнання (наявність у комп'ютері CD-ROM/DVD-Drive, звукової та відео плат для відтворення відповідних інформаційних відомостей, обсяг пам'яті тощо). Дослідниця звертає увагу на «техніко-технологічному» тлумаченні поняття «мультимедіа»

як особливого виду комп'ютерної технології, який поєднує традиційну статистичну візуальну (текст, графіку) та динамічну інформацію (мовлення, музика, відеофрагменти, анімація та ін.), використовує різні програмні і технічні засоби задля максимально ефективного впливу на реципієнта, який водночас стає і читачем, і слухачем, і глядачем [12]. М. Бак, розуміючи мультимедіа, як сучасну комп'ютерну технологію вважає її взаємодією візуальних і аудіо ефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення [1, с. 8].

На думку А. Крапивенка, Б. Корчевського, В. Дякової [5] мультимедіа виступають сучасними комп'ютерними технологіями, які дозволяють об'єднати в програмно-апаратній системі різні типи мультимедіа-даних (зображення, звук, відео, тактильні відчуття тощо) для створення єдиного інформаційного середовища з метою найефективнішого впливу на користувача (що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем) [5, с. 10; 6, с. 11]. При цьому А. Тележинська звертає увагу на обгрунтованості використання засобів мультимедіа на уроці історії, коли мультимедіа не переважає над сутністю навчального матеріалу, не відволікає, не стає самоціллю, не зменшує значущості того, що повинні засвоїти учні [9].

Також О. Пінчук звертає увагу на технологічність мультимедіа, що окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей» [7, с. 58], а О. Пехота та інші вчені називають їх сукупністю методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [8, с. 169].

Тобто, більшість учених звертає увагу на багатосередовищність мультимедіа-технологій, а також факт можливості підготовки й подання інтерактивних даних на комп'ютері. Отже, мультимедійні технології – це різновид сучасних інформаційних технологій, що застосовуються технічно вчителем історії за допомогою програмного комп'ютерного забезпечення, яке стає засобом здійснення педагогічної діяльності. При чому, саме вчитель організовує навчальний процес. Викладаючи новий матеріал, він спонукає до роздумів над ним, його осмислення і усвідомлення.

Для більш широкого розуміння даного поняття, визначимо тлумачення поняття «технології». Воно походить від грецьких слів «*techne*» – мистецтво, майстерність, вміння, і «*logos*» – слово, наука, полягаючи у спрямованості на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інструментальності, технічності. В українському педагогічному словнику термін

«технологія навчання» визначається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти у загальному розумінні. Також це поняття словник трактує як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання [3, с. 330].

Науковці (О. Томашевський, Г. Цеглик, М. Вітер, В. Дубок [11]) тлумачать технологію як «комплекс наукових та інженерних знань, втілених в способах і засобах праці, наборах матеріально-речових чинників виробництва, видах їх поєднання для створення певного продукту або послуги», відзначаючи, що результатом технології є не лише продукти, але і послуги. До сучасної технології висуваються певні вимоги: процесуальність, тобто виконання сукупності дій у часі; поділ процесу на стадії (фази), послідовність яких базується на логіці функціонування і розвитку визначеного процесу, системна повнота (цілісність) процесу, його регулярність тощо. Усі вимоги спрямовані на досягнення необхідного результату.

Від так, у процесі використання мультимедійних технологій у освітньому процесі, вони стають різновидом інформаційних технологій навчання, тобто освітніх технологій, які можуть значно підвищити якість та ефективність сприйняття навчального матеріалу в ході будь-якого типу навчальних занять. При цьому учнями та студентами краще та глибше запам'ятовується навчальний матеріал, а від так економиться час і підвищується розуміння засвоєння з його подальшим аналізом. Також, ці технології стають способом досягнення педагогічних цілей методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в умовах інформатизації та глобалізації суспільних процесів, які, також, сприяють загальній комунікації, а також підвищують ефективність навчальної діяльності.

Багатозначність визначення мультимедіа залежить від в першу чергу від специфіки вивчення навчального предмета, цілей використання комп'ютера, сучасного стану розвитку комп'ютерної техніки тощо. Відповідно, поєднання інтерактивних, аудіовізуальних і мультимедійних технологій сприяє, наприклад, формуванню дослідни-

цьких навичок під час викладання історії. В ході такої навчально-дослідницької діяльності важливу роль відіграє пізнавальна мотивація до якої можна віднести постановку творчих та дослідницьких завдань з обов'язковим визначенням очікуваних результатів діяльності. На думку вченої С. Телухи, мультимедіа в процесі вивчення дисципліни «Історія України» є важливим складовим елементом освітнього процесу. Подання великого об'єму матеріалу, його структурування, дизайн, використання аудіо та відео поліпшують процес навчання та допомагають викладачу [10].

Подібні результати емпірично підтвердив американський педагог-психолог Р. Мейер, розробивши у 2004 році теорію мультимедійного навчання. На його думку, під час навчання за допомогою мультимедіа мозок повинен одночасно кодувати два різних види інформації: візуальну і звукову. Можна припустити, що ці конкуруючі джерела інформації будуть прагнути придушити або «завантажити» учня. Відповідно, учні краще передають знання, отримані ними в процесі змішаного (багатомодульного) навчання, яке включає анімацію з послідовною розповіддю, ніж роздільне використання мультимедіа з елементами анімації (мономедійне або лише візуальне) та текстових матеріалів [13].

Отже за умов організації мультимедійного навчання в ході вивчення історії можна говорити про виникнення особливої міждисциплінарної наукової галузі, що оновлює й модернізує процес учіння-навчання та підвищує його ефективність за рахунок широкого доступу до інформаційних джерел, опрацювання навчальних завдань; забезпечення зворотного зв'язку, інтерактивності взаємодії з інформацією (за умови дотримання критичного підходу), та, відповідно, її опрацювання і урізноманітнення форм представлення з допомогою гіпертексту, відео, звуку та інших форми створення віртуальної реальності. Ми звертаємо увагу на те, що майбутні вчителі історії, на відміну від учнів закладів загальної середньої освіти, що поступово формують уміння працювати з інформацією та використовувати інформаційні ресурси та стають інформаційно компетентними, повинні не лише сформувати у собі названі вміння, але й досягти їх високого рівня сформованості, мають вміти користуватись широким переліком засобів та інструментів для формування означених умінь роботи з інформацією в учнів, яких вони будуть навчати. Тобто на достатньо високому рівні володіти методами збору і накопичення інформації. Але при цьому важливо виробити вміння її практичного застосування з різних джерел інформації за умови критичного осмислення та обробки [4, с. 88].

Робота з персональним комп'ютером, перегляд історичних документальних та художніх фільмів, використання інших аудіо-візуальних засобів робить навчальні заняття цікавішими, насиченішими і продуктивнішими, а, відтак, більш міцне запам'ятовування найяскравіших, емоційно насичених кадрів. Завдяки використанню мультимедійних навчальних засобів на уроках історії створюються передумови для формування чітких уявлень, свідомого та глибокого засвоєння знань.

Завдяки широкому спектру засобів використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дослідник М. Бак [2] виділяє три основні категорії, на базі яких організовується система електронного навчання: електронні навчальні матеріали, що формують інформаційне наповнення навчального предмета (e-content); комп'ютерні тестові системи, які створюють інструментарій для контролю результатів засвоєння матеріалу та системи управління навчанням.

Так, контентом електронних навчальних матеріалів є електронні підручники, посібники, хрестоматії і книги для читання та матеріали лекцій, історичні карти, таблиці та інший наочний матеріал; електронні методичні розробки до семінарів, практичних занять; засоби для набуття практичних навичок (практикуми, комп'ютерні тренажери). Відповідно, комп'ютерні тестові системи допомагають здійснити контроль знань під час проведення контрольних робіт, колоквиумів, заліків та іспитів, визначити стан підготовки до лабораторних і практичних занять, а також здійснення самоконтролю знань в інтерактивному режимі. Завдяки системам управління навчанням (створення навчальних груп, організація розкладу занять і навчальних планів) можна ефективно організувати навчальний процес через надання контрольованого доступу до навчальних матеріалів та організації колективної й індивідуальної роботи студентів і викладача.

Всі ці електронні додатки до існуючих підручників, енциклопедій, довідників, хрестоматій, тренажерів, а також розвивальні ігри, особливо, при їх взаємодії, стимулюють пізнавальну активність, розширюють кругозір, формують нові уміння та навички студентів, стають цікавим навчально-інформаційним засобом. Тобто, мультимедійна технологія окреслює порядок розроблення, функціонування та застосування засобів опрацювання інформації різних модальностей.

Проаналізувавши тлумачення дефініції «мультимедіа», ми прийшли до думки про перевагу техніко-технологічної характеристики цього поняття в наукових колах, через використання технічних аспектів функціонування апаратних і програмних мультимедійних засобів. Чи мало вчених, як синонім, використовують також поняття «мультиме-

дійні технології», визначаючи сутність мультимедіа, як інформаційної багатосередовищності та інтерактивності.

Таким чином, використання мультимедіа технологій в історичній освіті майбутніх учителів історії, на думку вчених, має відбуватись за умови їх включення у процес отримання історичних знань, а не концентрації уваги на комп'ютерних освітніх технологіях, що, безумовно, сприятиме самостійному осмисленню та аналізу історичних подій, формуванню навичок критичного ставлен-

ня до історичних подій із застосуванням набутих знань у житті. При чому, процес вивчення досвіду використання на уроках історії аудіо та відео матеріалів мають значні перспективи. Адже мультимедійні технології активно розвиваються і у поєднанні з структуруванням навчального матеріалу та використанням гіпермедіа значно поліпшують процес навчання, визивають інтерес та цікавість, створюють передумови для формування чітких уявлень, свідомого та глибокого засвоєння історичних знань.

Список використаних джерел

1. Бак М. Мультимедійні засоби навчання: можливості й реалії впровадження. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія*. 2015. Вип. 37. С. 5–10.
2. Бак М. Основні технології мультимедійної освіти. *Вища освіта України*. 2015. № 2. С. 49–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_2_10 (дата звернення: 01.06.2019).
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне, 2011. 552 с.
4. Гриценко А. П. Основні складові інформаційної компетентності майбутніх учителів історії. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. С. 86–90.
5. Крапивенко А. В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений: учеб. пособие. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. 271 с.
6. Корчевський Б. Б., Дякова В. В. Мультимедійні технології в навчанні. Створення навчальних відеофільмів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 3. С. 118–123.
7. Пінчук О. П. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* – Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. Вип. 46. С. 55–58.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
9. Тележинська А. О. Використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у процесі викладання історії у ЗНЗ. URL: [Sitimn_2013_36_14.pdf](http://sitimn_2013_36_14.pdf) (дата звернення: 02.06.2019).
10. Телуха С. С. Мультимедіа як модернізаційний напрямок навчання в процесі викладання курсу «Історія України». *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: 50 Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2018. № 4. С. 48–50.
11. Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів / О. М. Томашевський та ін. – Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2012. 296 с.
12. Шлыкова О. Культура мультимедиа : учеб. пособие для студ. вузов. Москва : Фаир-Пресс, 2004. 415 с.
13. Moreno R., & Mayer R. E. (2004). Personalized messages that promote science learning in virtual environments. *Journal of Educational Psychology*, 96, 165–173.

References

1. Bak, M. (2015). Mul'ty'medijni zasoby' navchannya: mozhly'vosti j realiyi vprovadzhennya. *Visnyk Insty'tutu rozvy'tku dy'ty'ny'*. Ser. : Filosofiya, pedagogika, psy'xologiya, 37, 5–10 [in Ukrainian].
2. Bak, M. (2015). Osnovni tehnologiyi mul'ty'medijnoyi osvity'. *Vy'shha osvita Ukrayiny*, 2, 49–57. – Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_2_10 [in Ukrainian].
3. Goncharenko, S. U. (2011). *Ukrayins'kyj pedagogichnyj encyklopedy'chnyj slovnyk*. Vy'dannya druge, dopovnene j vypravlene. Rivne [in Ukrainian].
4. Gry'cenko, A. P. (2018). Osnovni skladovi informacijnoyi kompetentnosti majbutnix uchy'teliv istoriyi. *Ukrayins'kyj pedagogichnyj zhurnal*, 4, 86–90. [in Ukrainian].
5. Krapivenko, A. V. (2009). *Tehnologii multimedia i vospriyatie oschuschenii_ucheb. posobie*. Moskva. [in Russian].
6. Korchevs'kyj, B. B., Dyakova, V. V. (2010). Mul'ty'medijni tehnologiyi v navchanni. *Stvorennya navchal'ny'x videofil'miv*. *Visnyk Vinny'cz'kogo politexnichnogo insty'tutu*, 3, 118–123. [in Ukrainian].
7. Pinchuk, O. P. (2007). Problema vy'znachennya mul'ty'media v osviti: tehnologichnyj aspekt. *Novi tehnologiyi navchannya: nauk.-metod. zb.* – Ky'yiv : Insty'tut innovacijny'x tehnologij i zmistu osvity', 46, 55–58. [in Ukrainian].
8. *Osvitni tehnologiyi (2001) / za zag. red. O. M. Pyexoty'*. Ky'yiv [in Ukrainian].
9. *Telezhy'ns'ka, A. O. (2013) Vy'kory'stannya komp'yuterno-oriyentovany'x tehnologij u procesi vy'kladannya istoriyi u ZNZ.* – Available at: [Sitimn_2013_36_14.pdf](http://sitimn_2013_36_14.pdf) [in Ukrainian].
10. *Teluxa, S. S. (2018) Mul'ty'media yak modernizacijnyj napryamok navchannya v procesi vy'kladannya kursu «Istoriya Ukrayiny»*. *Visnyk Nacional'nogo texnichnogo universy'tetu «XPI». Seriya: 50 Aktual'ni problemy' rozvy'tku ukrayins'kogo suspil'stva*, 4, 48–50. [in Ukrainian].
11. *Informacijni tehnologiyi ta modelyuvannya biznes-procesiv (2012) / O. M. Tomashevs'kyj ta in.* Ky'yiv [in Ukrainian].
12. *Shlikova, O. (2004). Kultura multimedia _ucheb. posobie dlya stud. vuzov*. Moskva [in Russian].
13. Moreno R., & Mayer R. E. (2004). Personalized messages that promote science learning in virtual environments. *Journal of Educational Psychology*, 96, 165–173 [in English].

Андрей Гриценко. Теоретические основы использования мультимедиа технологий в процессе преподавания истории

В данной статье автором проанализированы основные теоретические положения использования мультимедийных технологий в процессе обучения будущих учителей истории и представлены главные подходы по этому вопросу, которые сложились в современной педагогической литературе. При этом, обращено внимание на различия двух взаимосвязанных толкования, как информационной или компьютерной технологии.

Кроме того, представлены два подхода к определению очерченного понятия, как сочетание в одном программном интеллектуальном продукте различных видов информационных ресурсов и чисто носителей информации, обеспечивающих сохранение значительных объемов данных с быстрым доступом к ним.

Ключевые слова: компетентностный подход, мультимедиа, мультимедийные технологии, мультимедиа технологии, история.

Andrey Hrytsenko. Theoretical foundations of the use of multimedia technologies in the process of teaching history

In the conditions of informatization of modern society and the introduction of new methods of communication, multimedia technologies facilitate the effective use of electronic teaching aids in the educational process.

In recent decades, a number of scientists (I. Werner, M. Carmayer, L. Skibb, S. Hayfmeister, A. Chesnat, V. Volobuev, M. Afasyzhev) investigated the phenomenon of multimedia. The questions of the application of multimedia technologies in the educational process are also considered by researchers N. Anisimova, N. Voronova, Yu. Kazakov and, in particular, in the process of studying history, A. Telezhinsky, S. Telukhii and many others.

But, despite the availability of certain theoretical achievements, the issue of using multimedia technologies in the educational process has not yet been sufficiently studied. Therefore, the aspect of their use in the process of studying subjects of the social and humanitarian cycle by future history teachers needs further thorough research.

In the article, we determined that the combination of interactive, audiovisual and multimedia technologies contributes, for example, to the development of research skills in teaching history. They have a positive effect on improving the level of academic achievement and better learning of historical knowledge, developing skills to critically treat certain historical events and the use of acquired knowledge in life.

Therefore, in the context of organizing multimedia learning in the study of history, one can speak of the emergence of a special interdisciplinary scientific field that updates and modernises the process of teaching-learning and improves its efficiency through broad access to information sources and the processing of educational tasks; provision of feedback, interactivity of interaction with information and its processing, and diversity of presentation forms with the help of hypertext, video, sound and other forms of creation of virtual reality.

Consequently, as a result of the analysis of the main theoretical principles of the use of multimedia technologies in the process of teaching future teachers of history, we presented the main approaches to this issue that have emerged in modern pedagogical literature.

Key words: competency approach, multimedia, multimedia technologies, multimedia technologies, history.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-74-78
УДК 378:336+159

Віталія ГРИЦІВ

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри менеджменту та соціально-гуманітарних дисциплін
Львівського інституту ДВНЗ «Університет банківської справи», м. Львів, Україна
e-mail: vitaliya.hrytsiv@gmail.com

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

У статті розкрито теоретичні аспекти професійно-етичної спрямованості особистості майбутнього фахівця банківської справи. Автором послідовно розглянуто ключові поняття досліджуваної проблеми та визначено взаємозв'язок між ними. На основі цього розкрито специфіку професійно-етичної спрямованості особистості майбутнього фахівця даної галузі. Показано роль дисциплін гуманітарного та професійного спрямування та з'ясовано основні заходи до забезпечення професійно-етичної спрямованості особистості фахівця. Пропонується до використання окремі практичні ситуації до забезпечення зазначеної спрямованості в процесі вивчення окремих гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: професійно-етична спрямованість особистості, фахівець банківської справи, професійно-етичні знання, гуманітарні дисципліни, професійна діяльність.

Професійна діяльність фахівців банківської справи вимагає підвищеної зібраності, вироблення правильних дій, які дозволяють досягнути позитивного результату і при цьому передбачити та мінімізувати негативні наслідки у професійній обстановці. Майбутнім менеджерам банківської сфери для налагодження ділових взаємостосунків із колегами необхідний належний розвиток професійно-етичної компетентності, адже від 50 % до 90% робочого часу вони витрачають на організацію професійного спілкування, проводячи наради, бесіди, дискусії, переговори, роз'яснення підлеглим, звіти перед керівництвом.

Відзначимо, що сьогодні передача готових знань не виступає основним завданням навчального процесу, натомість поширеним стає підхід, у межах якого відбувається формування професійної компетентності, корпоративної культури, що немислимі без етики. Високий рівень професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи має суттєвий вплив на підвищення ефективності їх праці, допомагає краще орієнтуватися у професійній ситуації щодо депозитно-позикових і розрахунково-касових операцій, лізингу, факторингу, трасту. Вирішальне значення для успішної економічної діяльності банку має робота його працівників з клієнтами між якими має бути встановлено належний рівень довіри, саме тому банківський працівник повинен не лише бути кваліфікованим фахівцем, професіоналом, але й володіти високим рівнем професійно-етичної компетентності.

З огляду на це вбачаємо професійно-етичну спрямованість особистості фахівця банківської справи як один із аспектів формування професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця.

Професійна спрямованість фахівців була об'єктом дослідження багатьох науковців, зокрема Н. Ф. Шевченко вивчав професійну спрямованість майбутніх психологів, Т. В. Корольова зосередила свою увагу на вивченні професійно-етичної культури майбутнього лікаря, А. І. Сікалюк досліджувала місце соціально-етичних цінностей у процесі професійної підготовки менеджерів економічних спеціальностей. Професійне самовизначення як спосіб самореалізації особистості у сфері професійної діяльності, важлива лінія життєвого і особистого самовизначення викликає значний інтерес у дослідників (К. А. Альбуханова-Славська, Л. І. Анциферова, С. Л. Рубінштейн). На думку науковця В. Д. Симоненка, професійна спрямованість обумовлює мотивовану й цілеспрямовану діяльність людини під час підготовки до вибору професії. Спочатку виникає професійний інтерес, визначаються стійкі професійні наміри, які сприяють формуванню професійної спрямованості особистості, – такою є динаміка цього процесу [6, 28].

Інші дослідники, зокрема К. М. Гуревич, Є. О. Климов розглядають формування професійної спрямованості як складний тривалий процес розвитку, який відбувається протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності особистості.

До сучасних випускників вищих навчальних закладів економічного профілю на тлі посилення вимог до їх професійних здібностей, період адаптації і входження у фах є скороченим до мінімуму або взагалі відсутній. Ці обставини актуалізують необхідність забезпечення професійно-етичної спрямованості особистості ще у вищому навчальному закладі. Дослідження професійно-етичної спрямованості особистості у майбутній професій-

ній діяльності фахівців банківської сфери потребує ґрунтовного вивчення, незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної та етичної спрямованості особистості.

Метою даної статті є розкрити специфіку професійно-етичної спрямованості особистості майбутнього фахівця банківської справи та надати рекомендації для забезпечення професійно-етичної спрямованості особистості фахівця банківської справи.

Слід зазначити, що на ефективність та результативність професійної діяльності особистості суттєвим чином впливає її спрямованість, що, як найважливіший компонент психічної структури особистості, перетворює та спрямовує дії людини. Зокрема учені (Д. Ельконін, С. Занюк, В. Якунін та ін.) зазначають, що саме спрямованість особистості впливає на вибір фахівцем засобів поведінки та методів професійної діяльності.

Спрямованістю у психології та педагогіці позначають сукупність потреб, що впливають на вибірковість взаємовідносин особи із навколишнім світом та окремими об'єктами. Основними характеристиками спрямованості особистості психологи називають стійкі потреби, які виникли на основі інтересів та впливають на вибір діяльності людиною.

За час навчання у вищому навчальному закладі в результаті засвоєння суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі у громадському житті у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професійної діяльності.

Саме тому можна стверджувати, що забезпечення професійно-етичної спрямованості особистості фахівця банківської справи – це зміцнення в ньому позитивного ставлення до майбутньої професії, інтересів, нахилів та здібностей до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію, розвиток ідеалів, поглядів, переконань щодо важливості дотримання етичних норм у професійній діяльності. Сформованість професійно-етичної спрямованості особистості фахівця банківської визначає ставлення до змісту навчання, зокрема прийняття мети навчання та професійної діяльності, вибір моделей поведінки в різних видах діяльності, ставлення до професії, установки, ідеали, інтереси.

Насамперед слід вказати на необхідність підвищення інтересу студентів до вивчення проблем професійної етики. Для цього важливо здійснити вибір засобів, які б дозволили формувати прагнення до пізнання проблем професійної етики. Серед потенціалу навчального процесу слід назва-

ти насамперед зміст матеріалів навчальних занять, огляд літератури з теми, акцентування уваги на практичній значимості матеріалу, його важливості для професії. Г. Костюк у цьому контексті зазначає, що «факторами формування свідомого ставлення до навчання є зміст, методи навчання, спілкування учнів у класному колективі, індивідуальний виховний підхід до кожного учня, контакти викладачів з батьками. Там, де викладачі вміло керують учнями, вимогливо ставляться до мотиваційного його боку, навчання стає справою, що визначає активну життєву позицію кожного учня» [2, 434].

Основу професійно-етичних знань в Львівському інституті ДВНЗ «Університет банківської справи» становлять знання засвоєні при вивченні таких дисциплін як «Етика і естетика», «Етика ділового спілкування», «Психологія ділового успіху». Тому важливо, щоб матеріал гуманітарних дисциплін був пов'язаний із сучасними проблемами працівників банківської сфери, з життєвими прагненнями студентів, допомагав їм визначитися із ціннісними моральними орієнтаціями, збагачував їх моральний особистісний потенціал. Цим самим ми пропонуємо дотримуватися принципу змістовності, тобто забезпечення змісту навчальних дисциплін професійно значущою інформацією. Одночасно з цим, окрім змісту навчальних дисциплін, професійно-етична спрямованість має стосуватися мети, змісту, форм, методів та засобів навчання майбутніх фахівців банківської справи. Загалом у цьому випадку важливо дотримуватися позиції Е. Зеєра щодо того, що основою формування професійної спрямованості навчального процесу має бути майбутня професійна діяльність фахівців [1, 216].

Дослідники з проблем мотивації навчальної та професійної діяльності (С. Занюк, А. Маркова, А. Маслоу та ін.) вважають, що для розвитку інтересу до професійних проблем, у нашому випадку – професійно-етичних, викладачі повинні враховувати, що важливо, щоб студенти самі усвідомили недостатність своїх знань. За таких умов студенти змушені будуть вирішувати протиріччя між запасом професійно-етичних знань або вмінь і вимогами, які висуває ця професія до особистості. У цьому випадку спонукальним мотивом до вивчення професійно-етичних проблем стане професійний інтерес майбутнього фахівця банківської сфери [3; 4].

Важливо, щоб професійний інтерес набув для студентів особливого особистісного змісту, стосувався їх повсякденного життя і подальшої життєвої перспективи. Йдеться про те, що студенти по-

винні вчитися не тільки для того, щоб відповісти на семінарському занятті, а більше для того, щоб використати ці знання у своїй подальшій професійній діяльності. У такому випадку студенти будуть більше зацікавлені у поглибленні своєї обізнаності про професійну діяльність та вимоги до неї в етичному плані, здобудуть досвід вирішення повсякденних проблем етичного характеру, оволодіють ефективними методами вирішення морально-етичних проблем професійної діяльності тощо.

Для цього на кожному занятті при оголошенні теми важливо наголошувати на значимості професійно-етичних знань у діяльності працівника банківської сфери, розкривати у всій повноті етичний зміст обраної професії, указувати всі аспекти й нюанси бездоганного в етичному плані виконання своїх професійних обов'язків, показувати значимість високоморальної поведінки у повсякденному житті та функціонуванні суспільства, фіксувати етичні вимоги професії до банківського працівника.

За умови, якщо навчальний матеріал буде більше стосуватися майбутньої професійної діяльності студентів, міститиме характерні проблеми морально-етичного характеру, що їх доведеться вирішувати у майбутній професійній діяльності, активність студентів різко зростатиме, вони будуть більше зацікавлені в дослідженні професійних проблем, набутті досвіду їх вирішення, оволодінні більш ефективними методами вирішення морально-етичних проблем професійної діяльності тощо.

Для підвищення професійного інтересу та мотивів навчання студентів, як стверджують Л. Подоляк і В. Юрченко, потрібно розвивати і підтримувати їх прагнення виявити і ствердити себе через навчальну діяльність [5, 160]. Із цієї метою вчені пропонують:

- збагачувати зміст навчального матеріалу професійно орієнтованим та особистісно-орієнтованим матеріалом;
 - звертати увагу на майбутню професійну діяльність, суспільне значення, на вимоги, які вона висуває до знань, умінь і якостей фахівця;
 - розвивати ціннісні орієнтації, що пов'язані з професійною діяльністю та особистісним становленням;
 - підтримувати допитливість й «пізнавальний» психологічний клімат у навчальній групі;
 - допомогти скласти позитивний образ «Я професійне», усвідомити ближні (безпосередні) й кінцеві (перспективні) цілі навчання [5, 164].
- Великого значення слід надати розвитку цін-

нісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю та особистісним становленням фахівців банківської справи. Йдеться про цінності «служіння-вислужування», «споживання-віддачі», «дарування-придбання», «духовного росту-кар'єризму» та ін. Особливу увагу необхідно надавали тому, щоб допомогти студентам усвідомити ближні (безпосередні) й кінцеві (перспективні) цілі навчання та професійної діяльності.

Дослідження вчених дозволяє стверджувати, що для забезпечення професійно-етичної спрямованості студентів важливо, щоб вони чітко усвідомили значення своєї професійної діяльності, пов'язували з нею свій життєвий сенс. У цьому контексті велике значення має, щоб на всіх заняттях з гуманітарних дисциплін студенти з'ясували цілі та значення обраної професії, усвідомлювали свій ціннісний життєвий простір, розуміли його зв'язок з професією банківського працівника.

Окрім цього, важливим напрямом забезпечення професійно-етичної спрямованості особистості фахівців банківської справи вчені Г. Балл, В. Загвязинський, П. Підкасистий, І. Лернер називають моделювання їх майбутньої професійної діяльності (її цілей, способів, мотивів, стилю) через систему відповідних навчальних завдань. Йдеться про створення умов, у яких майбутній фахівець банківської справи на основі здобутих знань, досвіду, якостей тренуватиметься успішно виконувати професійні функції відповідно до етичних вимог.

Як зазначають дослідники, при розробці системи завдань потрібно враховувати, що завдання повинні:

- бути комплексними, з достатнім обсягом, охоплювати максимальну кількість тем навчальної дисципліни;
- викликати інтерес, пошукову активність, розрізнятися за рівнем когнітивної складності та в той же час їх складність повинна відповідати можливостям студентів;
- передбачати багатоваріантність рішень та зв'язок з практичною реалізацією творчих ідей (графічною, схематичною фіксацією результатів);
- бути методологічно правильними.

Використання таких завдань допомагає тренувати майбутніх фахівців банківської справи на основі здобутих знань, досвіду, якостей успішно виконувати професійні функції відповідно до етичних вимог.

Наприклад, при вивченні навчальної дисципліни «Психологія ділового спілкування» нами були розглянуті ситуації, коли потрібно переконати співрозмовника, спростувати його позицію, нада-

ти консультацію, виявити помилковість суджень, заспокоїти, повернути на свою сторону та ін. Ми розглядали дилеми, з якими доводиться ледь не щодня зіштовхуватися працівникам банківських установ і які мають пряме відношення до питань етики. Зокрема студенти при вивченні навчальної дисципліни аналізували таку ситуацію: «Ви – бухгалтер підрозділу. До кінця року – декілька днів, а до виконання планових показників не вистачає 115 тис. грн. 21 грудня ви одержали рахунок-фактуру на постачання вашій компанії офісного устаткування на суму 200 тис. грн. Облікова політика установи передбачає оплату витрат у момент їх виникнення. Начальник підрозділу просить оформити рахунок у лютому майбутнього року. Ваше рішення?».

Розмірковували ми з студентами і над такими випадками: «Ваш начальник говорить, що не може підвищити вам зарплату цього року через обмеженість бюджету, але він «закриє очі» на те, що цифри у ваших звітах про витрати трохи зростуть. Як ви будете діяти у такій ситуації?».

Загалом ці завдання мають комплексний характер, з достатнім обсягом, охоплюють максимальну кількість тем навчальної дисципліни, розрізняються за рівнем когнітивної складності, передбачають багатоваріантність рішень та зв'язок з практикою.

У кожному із таких завдань потрібно моделювати ситуації професійної діяльності майбутніх фахівців банківської справи, а студенти мають з'ясувати її професійну значущість, обирати оптимальні засоби і методи її вирішення. За таких умов професійно спрямовані завдання стають дієвим засобом формування професійно-етичних інтересів студентів та загалом професійно-етичної спрямованості.

Студенти при вивченні навчальної дисципліни «Професійна етика» також аналізували ситуації, коли потрібно було охарактеризувати варіанти дій та визначитися із лінією своєї поведінки: «Ви приймаєте працівників з особистих питань. До вас став часто приходити підлеглий, який докладно і довго викладає своє невдоволення обслуговуванням в ідальні, прийомом і медпункті, звертанням вахтера. З кожним його приходом ви переконуєтеся, що людина повторюється, не турбуючись про те, що забирає у вас час, затримує інших відвідувачів. Що б ви зробили?» або «До вас прийшов робітник із проханням відпустити його з роботи на день. Ви запитуєте про мету. Виявляється, він хоче використати цей день на пошуки іншого місця роботи. Його звільнення позбавить

ваше підприємство дуже потрібного і кваліфікованого фахівця. Як ви відреагуєте на прохання робітника?»

Загалом для створення проблемних ситуацій ми використовували ситуації несподіваності, конфлікту, передбачення, невідповідності, невизначення та ін. Завдання ми підбирали таким чином, щоб вони давали студентам предметне знання з проблем професійної етики, були цікавими, доступними (спиралися на вже здобуті знання), але одночасно й посилюючими.

Особливу зацікавленість викликали у студентів питання про особливості й природу діяльності працівника банку. Йдеться про те, що в складних системах «людина – гроші» першочергове значення у трудовій діяльності мають фактори самоконтролю, саморегуляції поведінки, котрі перебувають у сфері свідомості й самосвідомості, сумління людини. В таких ситуаціях людські моральні якості стають вирішальними чинниками нормального функціонування підприємств, банківських установ і т.д. Студенти підкреслювали, що у цьому випадку гроші та матеріальні цінності «простягають руки до нашої совісті, а системи управління ними потребують чесних людей». З урахуванням цього студенти робили висновок, що діяльність людини як фінансиста, економіста тощо потребує з огляду на свою специфіку особливого морального регулювання на рівні фахових моральних кодексів.

Отже, у професійно-етичній спрямованості особистості майбутнього фахівця банківської справи виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання удосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею, пов'язаною зі своєю спеціальністю. Формування професійно-етичної спрямованості у майбутніх фахівців банківської справи передбачає розширення і поглиблення їхньої обізнаності про свою майбутню спеціальність через збагачення відповідного змісту навчання, розвиток професійних інтересів через пояснення цілей та значення обраної професії, забезпечення професійної спрямованості системи завдань.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у глибшому аналізі цінностей «служіння-виступання», «споживання-віддачі», «дарування-придбання», «духовного росту-кар'єризму», а також на основі отриманих результатів – у розробці відповідних методичних завдань для підвищення рівня професійно-етичної спрямованості особистості майбутнього фахівця банківської справи.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. Пособие. Москва : психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность : СПб. Питер, 2008. 352 с.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид., Київ : Каравела, 2008. 352 с.
6. Симоненко В. Д. Педагогические основы профессиональной ориентации учащихся сельских школ : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. Наук : 13.00.01. Москва, 1987. 135 с.

References

1. Zeier Ie. F. (2005). Modernizatsiya prafisionalnava abrazavaniia: kompetentnasnyi padkhod [Modernization of vocational education: competence approach] Moscow: psyc.-soc. Inst. pp.216. [in Russian].
2. Kostyuk H. S. (1989). Navchal'no-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti [Educational process and psychological development of personality] Kyiv: Rad. Shk. pp.608.[in Ukrainian].
3. Markova A. K. (1990). Farmiravanie mativatsyi ucheniia [Formation of learning motivation] Moscow: Prosvieshchenie pp.192. [in Russian].
4. Maslou A. (2008). Mativatsyiia lichnosti [Motivation of Personality] Peter pp.352. [in Russian].
5. Podoliak L. H. Psykholohiia vyshchoi shkoly [Psychology of a Higher school] Kyiv: Karavela pp. 352. [in Russian].
6. Symonenko V. D. (1987). Piedahohichieskiie asnovy profesional'nai ariientatsyi uhashchikhsia siel'skikh shkol [Pedagogical foundations of vocational orientation of students in rural schools] (PhD Thesis) Moscow. [in Russian].

Віталія Грыцив. Обеспечение профессионально-этической направленности личности специалиста банковского дела.

В статье раскрыты теоретические аспекты профессионально-этической направленности личности будущего специалиста банковского дела. Автором последовательно рассмотрены ключевые понятия исследуемой проблемы и определена взаимосвязь между ними. На основе этого раскрыта специфика профессионально-этической направленности личности будущего специалиста данной отрасли. Показана роль дисциплин гуманитарного и профессионального направления и выяснены основные мероприятия по обеспечению профессионально-этической направленности личности специалиста. Предлагается к использованию отдельные практические ситуации по обеспечению указанной направленности в процессе изучения отдельных гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: профессионально-этическая направленность личности, специалист банковского дела, профессионально-этические знания, гуманитарные дисциплины, профессиональная деятельность.

Vitaliia Hrytsiv. Ensuring the professional and ethical orientation of the personality of a future specialist in banking

The article highlights theoretical aspects of the professional and ethical orientation of the personality of a future specialist in banking. The author consistently examines the key concepts of the problem under study and defines the relationship between them. On the basis of this, specification of the professional and ethical orientation of the personality of a future specialist in the industry has been disclosed. It is shown that the professional and ethical orientation of the personality of a specialist in banking is strengthening of his/her positive attitude towards the future profession, interests, inclinations and abilities to it, the desire to improve his/her qualifications, the development of ideals, views, beliefs about the importance of following the ethical norms in professional activity.

The author considers the need to increase the interest of students in studying the problems of professional ethics by means of potential of the educational process. The content of educational materials, a review of literature on the topic, the emphasis on the practical significance of the material and its importance for the profession are determined as important aspects for achieving set goals.

It is pointed out that the basis of professional and ethical knowledge is the knowledge acquired in the study of such disciplines as «Ethics and Aesthetics», «Ethics of business communication», «Psychology of business success».

The necessity to combine the material of the Humanities with the current problems of banking and the life aspirations of students and to help them to determine their value orientations, to enrich their moral personality potential has been noted in the article.

According to the author the professional interest acquired by the students should have special personal content, related to their daily life and future life prospects. In order to do this, it is important to emphasize the importance of professional and ethical knowledge in the activities of the banking industry, to reveal its entirety with the ethical content of the chosen profession at the announcement of the topic at each class.

Key words: professional-ethical orientation of the personality, specialist in banking, professional and ethical knowledge, humanitarian disciplines, professional activity.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-79-84
УДК 37.091.33-027.22:811.161.2

Олена ДОЛГОПОЛ

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки і психології
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, м. Харків, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-9545-2290>
e-mail: dolgop_helen@ukr.net*

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Розглядається доцільність використання тренінгових технологій під час вивчення студентами дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Доведено, що навчальні тренінги з української мови сприяють формуванню мовленнєвих та вомних компетентностей студентів. Висвітлена роль викладача на кожному етапі навчального тренінгу з української мови. Стаття містить методичні рекомендації щодо впровадження тренінгових технологій на заняттях з української мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: комунікативні компетентності, україномовні компетентності, тренінгові технології, заняття з української мови, тренінгове заняття, роль викладача в тренінгу.

Мовна та мовленнєва компетентності сучасного фахівця реалізуються у глибоких знаннях державної мови у професійній діяльності, зокрема, у вільному володінні усною і писемною формами сучасної української мови в різних видах мовленнєвої діяльності, а також високому рівні комунікативної культури спеціаліста в межах професійного спілкування. Сучасний стан володіння українською мовою спеціалістами з вищою освітою є незадовільним, отже, задля підвищення рівня цих компетентностей у випускників вимагає від викладачів закладів вищої освіти ретельного перегляду змісту та технологій навчання під час вивчення зазначеної дисципліни. Активні та інтерактивні технології навчання є наразі провідними у закладах вищої освіти, адже дозволяють студентам набувати важливих професійних компетентностей у безпосередній взаємодії на занятті та в короткий термін. Діалоги та полілоги під час набуття загальних та професійних компетентностей, активні форми навчання, поєднання групових та індивідуальних видів роботи під час вирішення важливих професійних задач – ці та інші позитивні сторони тренінгу привертають увагу викладачів, які працюють у системі вищої освіти, та спонукають до активного використання тренінгових технологій.

Однак вивчення стану впровадження тренінгових технологій в процес навчання студентів з гуманітарних дисциплін в закладах вищої освіти демонструє недостатність знань викладачів щодо методики організації та проведення тренінгових занять, вказує на порушення етапів їх проведення, свідчить про недоцільність обраних форм та методів роботи на різних етапах тренінгу, і як результат, заняття стають неефективним, викладач не досягає поставленої мети.

Тренінг як метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь, навичок та соціальних установок, з'явився на початку ХХ століття. Відтоді він як «своєрідна форма дресування» [5, 13], «форма активного навчання, метою якого є передавання конкретних знань та розвиток деяких умінь та навичок» [7, 107], а також як «метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем» [2, 29] активно використовується у практиці психологів. З часом зі зміною парадигми навчання та усвідомленням потреби відходу від пасивних форм і методів навчання тренінгові технології здобули популярність і в педагогіці. Серед останніх наукових розвідок з порушеної проблеми корисними є праці Л. І. Бондарєва, Г. І. Марасанова, у яких визначені переваги тренінгових технологій, серед яких, зокрема, зміна ролі викладача у навчальному процесі (викладач позиціонується як фасилітатор, коучер) [1, 92; 4, 36]. Наукові публікації І. В. Вачкова, Г. І. Марасанова привертають увагу розробкою питання використання проблемних ситуацій та завдань (кейси) під час тренінгів, а також увагою до групової та індивідуальної форм роботи упродовж тренінгових занять [2; 4]. Близькими до теми нашого дослідження є наукові публікації Н. О. Дівінської, в яких авторка вказала на ефективність використання елементів ділової та/або рольової гри у формуванні низки компетентностей (зокрема, міжкультурної компетентності викладача) за допомогою інтерактивних (у т.ч. тренінгових) технологій [3, 322]. Корисними є порушені у працях Н. Лук'янчук, І. Мельникова, І. Мельничук питання впровадження на певних етапах тренінгу таких інтерактивних методів як групова дискусія,

«мозковий штурм», «дерево рішень», дебати, метод «прес», «коло ідей», «мікрофон», «навчаючи – учусь», «ажурна пилка», «ток-шоу», «займи (або зміни) позицію», ротаційні трійки тощо [8; 6;7].

Думки більшості вчених збігаються у потребі розмежування навчальних та тренувальних тренінгів. Ми погоджуємося з таким розмежуванням, бо використання тренінгових технологій обіймає площину як навчання, так і розвитку здібностей, набуття компетентностей, оволодіння певним видом професійної або будь-якої іншої діяльності. Окрім того, в організації та процедурі проведення навчальних і тренувальних тренінгів викладачі часто припускаються методичних помилок, що призводить до знецінення самого заняття, а також до зниження рівня мотивованості вивчення дисципліни з боку студентів. Нерідко трапляється нівелювання цієї технології з боку самих педагогів, яке має витоки у негативному досвіді її впровадження. Розуміння викладачами тренінгу як форми дресирування, форми тренування є дещо спрощеним і не відповідає сучасним завданням вищої освіти. Самі ж викладачі нерідко не можуть відійти від менторського тону проведення тренінгу, обираючи традиційно авторитарний стиль його проведення, чим припускаються помилки. Тож попри визнання переваг тренінгів у формуванні компетентностей, вивчення наукових досліджень та аналіз стану впровадження в навчальний процес тренінгових технологій дає підстави твердити, що залишаються не до кінця вирішеними питання методики проведення тренінгів на заняттях з української мови, ролі викладача на різних етапах тренінгів, ефективності добору методів і форм роботи на тренінгових заняттях із зазначеної дисципліни.

Метою статті є обґрунтувати ефективність впровадження тренінгових технологій під час вивчення студентами дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», з'ясувати роль викладача у тренінгах за тематикою навчальної програми зазначеної дисципліни, надати методичні рекомендації щодо впровадження тренінгових технологій на заняттях з української мови у закладах вищої освіти.

Міністр освіти і науки України Л. Гриневич в інтерв'ю «Голосу Америки» на початку 2019 року точно і лаконічно окреслила головне завдання освіти: «Якщо раніше людину треба було «напакувати» знаннями – якнайбільше чітких професійних знань, то зараз ми повинні навчити шукати потрібні знання, вирішувати складні проблеми, критично переосмислювати вал інформації і навчитися це перевіряти». [14] На нашу думку, одним із шляхів у вирі-

шенні цих завдань є впровадження на заняттях у закладах вищої освіти тренінгових технологій.

Проаналізувавши визначення науковців поняття тренінгу (С. Торп, Дж. Кліффорд, В. Плешаков) [12; 10], тренінгові технології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у закладі вищої освіти розуміємо як такі, що дозволяють створити умови для саморозкриття особистості студента з метою реалізації його комунікативних україномовних компетентностей у змодельованих ситуаціях майбутньої професійної діяльності.

Вивчення української мови за професійним спрямуванням забезпечує набуття студентами за класифікацією А. Хуторського комунікативних, загальнокультурних, навчально-пізнавальних компетентностей [13]. Варто також наголосити на ролі виховного впливу вивчення української мови за професійним спрямуванням. Навчальна програма дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» обіймає площину терміносистеми, проблем діловодства, питання правопису та слововживання, калькування та редагування текстів конкретної спеціальності. У зв'язку зі скороченням кількості годин на вивчення цієї дисципліни тренінгові технології виявляються продуктивними, бо відзначаються структурованістю подання матеріалу і відпрацювання конкретних компетентностей, наступністю та системністю у підборі завдань (від легкого до складного), наочністю (графічні засоби, комп'ютерна техніка), різноманітністю форм роботи (колективні, групові, індивідуальні) тощо.

Навчальні і тренувальні тренінги на заняттях з української мови за професійним спрямуванням проводяться з метою набуття та розширення комунікативних україномовних компетентностей шляхом залучення студентів до активного навчання задля успішної майбутньої професійної комунікації. Зазвичай тренінгове заняття короткотермінове, обмежене часом академічної пари. Але за потребою можна проводити багаторазові (циклічні), коли викладач вбачає необхідність повторного відпрацювання проблемних питань програми. У цьому є діагностична і контролююча функції викладача.

Тренінг у студентській групі, як і в будь-якій іншій соціальній групі, має свої особливості. В умовах обмеженості в часі організатор (викладач) може спростити процедуру його проведення на організаційному етапі, наприклад, не потребує знайомства, представлення учасників. Організаторові простіше також в тому, що академічна група зазвичай об'єднує однорідних за її складом уча-

сників, добре знайомими між собою, вони приблизно однакового віку, об'єднані в межах академічної групи задля оволодіння одним фахом. Ці та інші психо-фізіологічні особливості скорочують час на адаптацію та знайомство, які є необхідними елементами тренінгів в групах з іншим складом учасників.

Між тим такий елемент тренінгу як «Вироблення спільних правил роботи», «Очікування» у студентській групі є надто важливими, адже є потреба у з'ясуванні очікувань студентів, їх заохоченні до спільної діяльності, мотивації (що виявляється у демонстрації конкретної ситуації практичної реалізації у майбутній професійній діяльності), регламентації поведінки тощо.

Заслугує особливої уваги на початковому етапі тренінгу самооцінка власних здібностей. Існує багато способів проведення цієї вправи. Як варіант провести її можна у вигляді схеми із зображенням драбинки, на якій кожен студент має позначити рівень власної обізнаності з порушеною проблемою. Не менш важливо буде провести вправу повторно, у кінці тренінгу за цією темою. Порівняння рівня досягнень кожного студента ним самим засвідчить ефективність обраних методів і форм роботи під час тренінгового заняття.

У вищій школі ефективними є трансформаційні, питально-відповідні, імітаційні та репродуктивні мовленнєві тренінги (класифікація Є. Пасова) [9, 42]. Їх особливість полягає у короткотривалості проведення. Наприклад, міні-тренінг «Постав наголос», «Упіймай помилку», «Звертання» можна розглядати і як систему вправ, спрямовану на формування конкретної мовленнєвої компетенції продуктивного спілкування в обраній професії, і як тренінг, якщо ця система вправ відповідає критеріям зазначеної технології.

Тренінг передбачає невелику теоретичну частину. В умовах економії часу цей момент є виграним. Тож не зайвим буде на початку основної частини тренінгу нагадати основні правила правопису та пунктуації за темою тренінгу, або наголосити на ключових моментах відповідної теми практичного заняття.

Програмою з української мови за професійним спрямуванням передбачено теми, які допомагають розвивати усне професійне мовлення майбутніх спеціалістів у контактному (безпосередньому) сприйнятті інформації (завдяки впровадженню таких форм організації навчання як робота в парах, трійках, інтерактивні вправи «Карусель», «Акваріум» тощо) та дистанційне, яке на заняттях може частково імітувати майбутню професійну діяльність у діалогах (телефонна розмова, скайп-

нарада, селекторна нарада, інтернет-конференція тощо). Тож залежно від кількості учасників на основному етапі тренінгу доцільно організувати діалогічне (бесіда з одним співрозмовником); монологічне (доповідь, промова, лекція); полілогічне (дискусія) мовлення. Маючи мету відпрацювання компетентностей міжперсонального та публічного спілкування, позитивно сприймаються студентами ділові та рольові ігри (нарада, колоквиум, виступ на зборах, конференції тощо).

Під час вивчення особливостей наукового тексту на основному етапі тренінгу довели свою ефективність вправа «Ми можемо бути науковцями», де основним видом діяльності є читання та аналіз наукового тексту, створення тез доповіді на актуальну для обраного фаху тему. Критеріями для оцінювання роботи студентів під час виконання вправи є здатність логічно, аргументовано, науково, грамотно викладати думки.

Вправа «Згода – незгода – оцінювання» дає добрі результати під час вивчення більшості тем. Методика проведення вправи: користуючись шаблонами, висловити власну точку зору щодо запропонованої викладачем фрази, вислову, цитати. Таким чином формується критичне мислення, власна оцінка на основі життєвого та невеликого професійного досвіду.

Формуванню потреби навчання протягом життя допомагають вправи «Жива бібліотека» та «Історія з торбинки». Предметом дослідження зазвичай є науковий, офіційно-діловий текст. Мета – зацікавити конкретною публікацією, мотивувати до ознайомлення з нею, спонукати до її обговорення. Систематичне використання на тренінгах цих вправ надолужить втрачене поколінням сучасної молоді вміння і бажання читати та аналізувати тексти, а також сприяє розвитку мовлення, емоційному розвантаженню на етапі рефлексії тренінгу.

Для розвитку компетентності спілкування державною мовою в основній частині тренінгу варто передбачити вправи на орфоепічну, орфографічну вправність, на подолання суржику в мові, на формування мислення українською мовою, на вміння послуговуватися етикетними формулами тощо.

Ефективним є використання в тренінгах з української мови інформаційно-комунікаційних технологій (тренінги відповідної тематики онлайн «Пиши правильно», «Говори правильно», «Відредагуй речення»; рольова гра «Проведення наради (переговорів)» за допомогою скайпу; ділове листування за допомогою електронної пошти тощо).

Окремої уваги заслуговує тема самопрезентації, що розглядається у контексті вивчення таких ділових паперів як заява, автобіографія, резюме. Метою проведення тренінгу «Мистецтво успішної самопрезентації» є освоєння студентами основ самопрезентації, виявити і подолати причини невпевненості при співбесіді. Комплексом вправ, передбачених тренінгом, потрібно змусити студентів працювати над розвитком упевненості в собі, спонукати до осмислення основних бар'єрів здійснення публічної та соціальної взаємодії. Від самопрезентації викладача-тренера, який надихає своїм прикладом, залежить подальша робота над самопрезентацією студентів. Тому викладач має докласти зусиль, щоб дібрати виражені, переконливі (та навіть вражаючі) факти зі своєї професійної діяльності. Міні-лекцію про самопрезентацію та її місце в професійній кар'єрі можна запропонувати провести студенту, можливо, який має власний досвід з порушеної теми (працевлаштування, співбесіда, резюме). Ігрові методи під час тренінгів завжди дієві, адже в ігри люблять грати як малі, так і дорослі учасники. Тож такі вправи як «Казкова презентація» (влаштувати самопрезентацію від імені казкового героя), «Карусель» (рухаючись двома колами за годинниковою стрілкою учасники представляються один одному), «Поміняйтеся місцями» (взаємодія учасників з однаковими ознаками або уміннями), «Комплімент» (не дивлячись на адресата, учасник говорить йому комплімент, завдання інших – угадати адресата), «Двійник» (учасники шукають свої унікальні якості та здібності), «Гасло життя» (мета вправи: виявити орієнтації та цінності студентів, спрямувати на професійний розвиток, самоудосконалення) забезпечать активність студентів, не залишать осторонь обговорюваних питань жодного з них.

Заключний етап рефлексії важливий для тренінгів в цілому, а для тренінгів з мови особливо, бо дозволяє викладачеві та студентові усвідомити дійство, яке щойно відбулося з позиції практичного його застосування, свою роль в ньому, перспективи власних дій щодо удосконалення набутих компетентностей тощо. Тож такі вправи як «Коли я буду згадувати це заняття, то в першу чергу згадаю...», «Не хочу хвалитися, але я...», «На мою думку, краще було б зробити так...» спонукають до самооцінки та подальшого саморозвитку студента. Та етапі рефлексії відбувається зіставлення власних досягнень зі своїми попередніми досягненнями, розвиток умінь самоаналізу; закріплення орієнтації на успіх, а не на уникнення невдач; засвоєння способів поведінки, типових для професіонала, вивчення конкретних прикладів, як

поводяться колеги в тих чи інших ситуаціях; надання міжособистісної підтримки.

Відповідь на питання «Чи кожен викладач може опанувати тренінговою технологією» лежить у площині володіння методикою організації та проведення тренінгів, яка вимагає від організатора певних особистісних рис та якостей, таких як емпатія до учасників тренінгу, урівноваженість, креативність, прогностичність, творча уява, інтелектуальні здібності, відкритість, спрямованість на результат, увага до здобутків кожного з учасників дійства тощо. Відповідно до функцій викладача, який впроваджує тренінгові технології на заняттях, можна назвати інструктором, тренером, коучем, керівником групи, організатором, модератором, тайм-менеджером, експертом, аналітиком, посередником, ведучим. У деяких з цих назв простежується певна опосередкованість між тим, хто проводить тренінг, і тими, хто бере в ньому участь. Тож визначення ролі і функцій ведучого сучасним терміном «коуч», що означає консультант, який рекомендує, радить, спонукає до спільного пошуку правильного рішення, обравши при цьому демократичний стиль спілкування, на наш погляд, найбільш правильно та всебічно висвітлює сутність діяльності викладача.

У контексті впровадження компетентнісної парадигми освіти тренінгові технології є ефективними та перевіреними інструментами роботи викладача в умовах інтенсифікації та економії аудиторного часу. Тренінгові технології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у закладі вищої освіти розуміємо як такі, що дозволяють створити умови для саморозкриття особистості студента з метою реалізації його комунікативних компетентностей у змодельованих ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Вивчення української мови за професійним спрямуванням за допомогою тренінгових технологій допомагає забезпечити набуття студентами комунікативних україномовних, загальнокультурних, навчально-пізнавальних компетентностей. При цьому роль і функції викладача можна визначити загальним поняттям коуч, що включає в себе широкий набір функцій та особистісних рис. Впровадження в навчальний процес навчальні і тренувальні тренінги з української мови за професійним спрямуванням забезпечує активне навчання студентів задля успішної майбутньої професійної комунікації. Тож перспективними напрямками подальших наукових розвідок вбачаємо висвітлення методичних питань щодо впровадження зазначеної технології в навчальний процес ЗВО задля забезпечення комунікативної складової підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2006. 213 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. 2-е изд. перераб. и доп. / И. Вачков. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
3. Дівінська Н.О. Формування міжкультурної компетентності викладача засобами інтерактивних технологій навчання / Н.О. Дівінська /// III Международные Севастопольские Кирилло-Методиевские чтения. Севастополь, 2009. Т.1. С. 320–327.
4. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. Киров, 1995. 152 с.
5. Матвієнко Ю. Використання тренінгових технологій на підготовчому етапі виховання соціально активної особистості в системі студентського самоврядування // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 8 (Ч. 2), 2013. 231 с.
6. Мельникова І.М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання: навч.посібник / І.М. Мельникова, Ю.М. Кравченко. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. 174 с.
7. Мельничук І.М. Загальна методична характеристика тренінгів / І.М. Мельничук // *Освітні інновації: філософія, педагогіка, психологія: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (16–16 квітня 2008 року, м. Суми)*. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 249 с.
8. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів / Н. Лук'янчук // *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 1. С. 272–279. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_1_36
9. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. М.: Просвещение, 1967. 96 с.
10. Плешаков В. А. О тренинге как психолого-педагогической технологии // *Проблемы педагогического образования: Сборник научных статей*. Вып. 34 // Под ред. В.А. Сластинина и Е.А. Левановой. М. : МПГУ, МОСПИ, 2009. с. 53–55.
11. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. СПб.: Питер, 2001. 208 с.
12. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг. Руководство для тренера и менеджера. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
13. Хуторской А. Образовательные компетенции и методология дидактики. <http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm>
14. Цюпин Б. Інтерв'ю міністра освіти Л. Гриневич «Голосу Америки», 29 січня 2019 року. Режим доступу <https://ukrainian.voanews.com/>

References

1. Bondarieva L.I. (2006) Navchalnyi treninh yak zasib profesiinoi pidhotovky maibutnih menezheriv orhanizatsii v ekonomichnykh universytetakh: dys...kand. ped. nauk: 13.00.04/ Instytut pedahohiky i psykhohohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. K.
2. Vachkov Y.V. (2007) Osnovy tekhnolohyy hruppovoho trenynha. Psykhotekhnky: uchebnoe posobyе. – [2-e yzd. pererab. y dop. / Y. Vachkov. M.: Eksmo, 416 s.
3. Divinska N.O. (2009) Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti vykladacha zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii navchannia / N.O. Divinska /// III Mezhdunarodnye Sevastopolskye Kyryllo-Mefodyevskyе chtenyia. Sevastopol, T.1. 320–327.
4. Marasanov H.Y. (1995) Metody modelyrovaniya y analiza situatsyi v sotsyalno-psykholohycheskom trenynhe. Kyrov. 152 s.
5. Matviienko Yu. (2013) Vykorystannia treninhovykh tekhnolohii na pidhotovchomu etapi vykhovannia sotsialno aktyvnoi osobystosti v systemi studentskoho samovriaduvannia // *Problemy pidhotovky suchasnoho uchytelia*. № 8 (Ch. 2). 231 s.
6. Melnykova I.M. (2013) Pedahohichni zadachi i metodyka yikh rozviazannia: Navch.posibnyk /I.M. Melnykova, Yu. M. Kravchenko. – Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. 174 s.
7. Melnychuk I.M. (2008) Zahalna metodychna kharakterystyka treninhiv / I.M. Melnychuk // *Osvitni innovatsii: filosofia, pedahohika, psykhohohii: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (16–16 kvitnia 2008 roku, m. Sumy)*. Sumy: VTD «Universytetska knyha». 249 s.
8. Luk'ianchuk N. (2013) Klyasyfikatsiia vydiv treninhiv / N. Luk'ianchuk // *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny*. Vyp. 1. S. 272–279. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_1_36
9. Passov E.Y. (1967) Kommunykatyvnye uprazhneniia. M.: Prosveshchenye. 96 s.
10. Pleshakov V. A. (2009) O trenynhe kak psykhologo-pedahohycheskoi tekhnolohyy // *Problemy pedahohycheskoho obrazovaniya: Sbornyk nauchnykh statei*. Vyp. 34 // Pod red. V.A. Slastenyina i E.A. Levanovoi. M. : MPHU, MOSPY. s. 53–55.
11. Torp S., Klyfford Dzh. (2004) Kouchnh. Rukovodstvo dlia trenera y menezhера. SPb.: Pyter. 224 s. S.114.
12. Torn K., Makkei D. (2001) Trenynh. Nastolnaia knyha trenera. SPb.: Pyter. 208 s.
13. Khutorskoi A. (2001) Obrazovatelnye kompetentsyy y metodolohiia dydaktyky. <http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm>
14. Ciupin B. Interviu ministra osvity L. Hrynevych «Holosu Ameryky», 29 sichnia 2019 roku. <https://ukrainian.voanews.com/>

Олена Долгопол. Тренінгові технології на заняттях по українському мові по професійно-направленню

В статтє рассматривается целесообразность использования тренинговых технологий во время изучения студентами дисциплины «Український мові по професійно-направленню. Доказано, что обучающие тренинги по українському мові способствуют формированию языковых и речевых ком-

петентностей студентов. Определена роль преподавателя на каждом этапе обучающего тренинга по украинскому языку. Статья содержит методические рекомендации по внедрению тренинговых технологий на занятиях по украинскому языку в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: коммуникативные компетентности, украиноязычные компетентности, тренинговые технологии, занятия по украинскому языку, тренинговое занятия, роль преподавателя в тренинге.

Olena Dolgopol. Training technologies in Ukrainian for Specific Purposes

The purpose of the article is to substantiate the use of training technologies in the process of study rig the subject « Ukrainian for Specific Purposes», find out the role of a teacher in the trainings, provide methodological recommendations for the introduction of training technologies in Ukrainian language classes in higher education institutions.

Training technologies in anon creating conditions for self-disclosure of the student's personality in order to implement his communicative Ukrainian language competencies in the simulated situations of future professional activities.

Educational and training sessions have been differentiated. The peculiarities of conducting trainings in academic student groups that consist of homogeneous members acquainted with each other, of the same age, combined in one academic group for mastering one specialty. Such a membership allows reducing its organizational part. Instead, the emphasis is placed on the main part of the training session, where there is active interaction while training certain competence.

For each tags of short-term and multiple (cyclical) trainings in the Ukrainian language, methodical recommendations for didactic exercises of some topics of the discipline curriculum in Ukrainian for Specific Purposes classes are provided. Examples of interactive exercises that are effective at the main and final stages of the training session are given.

The functions of a teacher at the training session have been analyzed with regard to such terms as instructor, a trainer, a coach, a group leader, an organizer, a moderator, a time manager, an expert, an analyst, a negotiator and an announcer. According to the author of the article, the coach is the most suitable concept that corresponds to the purpose, stages and methodology of conducting a training session.

The conclusion has been made on the expediency of introducing training technologies in the conditions of reducing the auditorium time to study the discipline «Ukrainian for Specific Purposes».

Key words: communicative competences, Ukrainian-language competencies, training technologies, classes in the Ukrainian language, training sessions, role of the teacher in the training.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-85-89

УДК 37.034:172.3

Олена ДРОЗД

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: olenadrozdz0509@ukr.net

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті порушується актуальна проблема формування толерантної особистості, аналізується сучасний стан та перспективи означеної проблеми, розглядаються ефективні шляхи поліпшення міжособистісних взаємин молоді в умовах закладу вищої освіти. Значна увага приділяється аксіологічному підходу, завдяки якому краще усвідомлюється значення толерантності в умовах формування європейської свідомості. Наголошується на пріоритетних цінностях-домінантах, які слід виховувати в студентському середовищі, а також пропонуються ефективні для цього методи. Автор підкреслює, що саме в поліетнічному суспільстві, яким виступає Миколаївщина, людина найкраще усвідомлює унікальність кожного етносу, культури, мови і неповторність особистісних цінностей.

Ключові слова: аксіологія, ціннісні орієнтації, толерантна особистість, юнацький вік, формування особистості, заклад вищої освіти, поліетнічне суспільство.

Формування «європейської свідомості» в умовах євроінтеграції передбачає, що житель того чи іншого регіону має усвідомлювати себе не тільки німцем, французом, англійцем або українцем, а, перш за все, європейцем, якого пов'язує спільність західноєвропейської цивілізації з наявними в ній унікальними рисами, що склалися в результаті спільного культурного розвитку і взаємодії народів.

Глобалізацію сьогодні не можна зупинити, тому нова стратегія розвитку суспільства має передбачати відмову від конфронтації ідеологій, легітимацію ієрархії культур, допомогу людині в адаптації в поліетнічному середовищі, щоб воно стало для неї не екзотикою, а повсякденним життям.

Молоде покоління має бути виховане за принципом «подвійної лояльності», відповідно до якого, необхідно ставитися позитивно не тільки до культурних, національних та історичних особливостей своєї країни, але й займати позицію толерантності, поваги, взаєморозуміння з представниками іншої культурної традиції.

Поліетнічне середовище надає можливість людині набутти широких культурних поглядів, актуалізувати для себе позитивне аксіологічне значення рідної культури, розвинути свої адаптивні та інтегративні здібності. У поліетнічному середовищі, де визнається рівноцінність усіх етнічних і соціальних груп, недопустимою є дискримінація людей за релігійними, статевими, майновими, національними чи віковими ознаками. Відтак, головною тенденцією освіти в сучасних умовах, зокрема в закладах вищої освіти, стає формування системи ціннісного ставлення особистості до оточуючого соціального та природного довкілля й самої себе. Саме тому, формування толерантності

є однією з найважливіших складових елементів сучасної освіти, спрямованої на формування цінностей людини, культури, світу.

Загальнотеоретичні положення проблеми формування толерантності розглядаються в наукових доробках вітчизняних і зарубіжних учених: О. Безносюк, С. Болдиревої, З. Гасанової, Л. Дробіжевої, В. Калошина, Д. Колесова, К. Уейт та ін. Філософському аспекту феномена толерантності присвячено праці А. Акулової, Є. Бистрицького, Р. Валітової, Д. Зинов'єва, Н. Золотухіної, А. Іщенко, В. Котусенко, В. Лекторського, Є. Магомедової, Л. Москальової, В. Ханстантинова, В. Швачко та ін. Психологічні основи толерантності вивчали Л. Братченко, О. Кононко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Л. Озадовська, Л. Рубінштейн, Г. Солдатова, О. Шемякіна. Дослідників соціології, серед яких Р. Дарендорф, Г. Зіммер, Л. Козер, С. Кримський, М. Мамардашвілі, цікавили рушійні сили толерантності. Аналіз аксіологічних пріоритетів сучасного українського суспільства здійснено в наукових працях С. Аваліані, О. Балакіревої, Т. Бутківської, М. Боришевського, В. Васютинського, А. Кавалерова, С. Кримського, Л. Мисіва, Є. Причепій, А. Ручки, Г. Ситніка, Ю. Сурміна та ін.

Ідея формування толерантності базується на методології гуманітарної освіти, що відображає взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії і практики формування толерантності особистості. Зокрема, ключовим ми вважаємо аксіологічний підхід, який спрямований на реалізацію завдань гуманізації суспільства, де найбільш значущою цінністю проголошується ідея різнобічно й гармонійно розвиненої особистості, яка визнає толерантність важливою морально-етичною чеснотою.

В українському педагогічному словнику зазначається, що виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій [3, 357]. Українським важливим у цьому процесі є спрямування підростаючого покоління до загальнолюдських гуманістичних моральних цінностей.

Аксіологія (теорія цінностей) – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та структурі ціннісного світу, зв'язки цінностей між собою, з соціальними і культурними чинниками, структурою особистості [3, 29]. Аксіологія консолідує не тільки етику цінностей, що охоплює її значну частину, але й такі сфери, як пізнання, мистецтво, релігія, побут. Виступаючи в якості інструмента соціального регулювання, цінності виступають тією проміжною ланкою, яка пов'язує поведінку людини з її важливими соціальними інструментами, ідеалами, інтересами і вимогами.

Духовні цінності – це основа виховання і навчання. Цінності розглядають і виділяють не тільки відносно того чи іншого часу, устрою, етносу, але і як даних природою кожній окремій людині. Ще давньогрецькі мислителі враховували притаманні людській сутності моральні якості для опису ідеальної людини (фізично і морально досконалої). Про духовні цінності йдеться і в Біблії, Корані, Торі, Левіті – там вони представлені у вигляді позитивних норм поведінки.

На нашу думку, ціннісний критерій, справді, можна вважати ключовим для нашого дослідження, оскільки він лежить в основі вибору життєвих пріоритетів людини, які розкривають мотиви її поведінки. Формування ціннісних орієнтацій – це важлива передумова появи моральних ідеалів особистості, що детермінують формування толерантності, яка згодом може стати цінністю.

Виховання в особистості почуття цінності іншої людини, її моральної самобутності, набуває у цьому зв'язку суттєвого значення і є базовим для формування толерантності. Ціннісний критерій одночасно є сутністю та умовою повноцінного існування етносу. Так, засвоєння людиною національних цінностей, передбачає наявність морального ставлення до них, на яке впливають погляди значущих для людини осіб (батьків, друзів, однолітків, педагогів). Вагомим чинником є також сила традицій, звичаїв, етнічних стереотипів, які мають не лише позитивну, а й негативну дію, тому ставлення молоді до існуючих норм спілкування, поведінки та взаємодії людей набуває винятково важливого значення для процесу формування толерантності.

Толерантність – це складна й багатоаспектна проблема. Її розглядають як внутрішню суперечність між особистісною автономією та моральною

нормативністю, як важливий складник інтелігентності, що не дозволяє відмінностям переростати в конфлікти, і у кожному із запропонованих визначень відображено головну сутність толерантності: поважати права інших бути такими, які вони є, та не допускати заподіяння їм шкоди [1, 7].

У «Трактаті про моральну поведінку» Ж. Бастид називає толерантність «безцінною чеснотою», в тому випадку, коли її засадою не є байдужість і скепсис. «Скептична толерантність» або «низькопробна» є наслідком втрати інтересу до моральних цінностей. Суспільство, де подібна толерантність стала нормою, є «замореним організмом», у якому «внутрішня цілісність зруйнована й окремі частини якого ігнорують одна одну через свій ревнивий індивідуалізм». Така толерантність, яка «не викликає довіри», є «перевернутим догматизмом» і в той же час боягузливою позицією, тому що «закриває очі та затикає вуха, щоб не бачити драматичних проблем, які лежать в основі неспокою моральної свідомості» [4, 148].

Сучасні науковці виділяють кілька рівнів існування толерантності: цивілізаційний (толерантність до різних культур і цивілізацій); міжнародний (співпраця, мирне співіснування держав); етнічний (терпимість до іншого способу життя, інших звичаїв, традицій, думок, ідей тощо); соціальний (форма партнерства між різними соціальними групами суспільства); індивідуальний (толерантність до іншої особистості). Таким чином, толерантність є базовою цінністю відкритого суспільства. У свою чергу, відкритість суспільства до власних змін та інновацій означає водночас і відкритість його назовні, тобто іншим культурним нормам і принципам. Тому толерантність, критичне мислення, свобода та відповідальність особистості в такому соціумі взаємопов'язані і становлять фундамент демократії та створюють умови розвитку, руху суспільства вперед [4, 79]. Високої оцінки заслуговують наукові пошуки Б. Гершунського, що сприяли визначенню практично-орієнтованих напрямів формування толерантності молоді: діалог рішень; діалог культур; мирне співіснування держав; розвиток людських контактів; формування менталітету толерантності [1, 6].

На думку Т. Стефаненко, саме в поліетнічному середовищі особистість має більше підстав відчувати свою етнічну приналежність. Адже поліетнічне суспільство характеризується одночасною наявністю цінностей трьох рівнів – загальнолюдських, національних і етнічних, що репрезентують ієрархію інтересів та пріоритетів у масштабі людства, нації чи етнічної групи. На думку Ю. Яковця, система цінностей будь-якого етносу визначається домінуванням ідеологічних, морально-етичних, релігійних пріоритетів і передається з покоління

в покоління через освіту, літературу, мистецтво, засоби масової інформації тощо [2, 7].

Так, наприклад, сталими для будь-якої нації залишаються такі загальнолюдські моральні уявлення: повага до старших, патріотизм, сімейна та статеві мораль, ставлення до праці, відпочинку та грошей; поняття справедливості, ввічливості тощо. При цьому важливо врахувати, що в умовах поліетнічного середовища людина знаходиться на перехресті різних культур, і перед нею постають дві архіважливі проблеми: адаптація до цього середовища та збереження своєї етнічної ідентичності. На нашу думку, саме система цінностей, яка визначає приналежність до того чи іншого етносу, спонукає до захисту своїх національних цінностей і провокує конфлікти.

Звісно, у кожного з нас виникають образи, асоціації, кольорова візуалізація, музичне звучання, руховий ритм, коли ми уявляємо представника тієї чи іншої національності. Розуміння різних етносів на символічному та знаковому рівнях розкриває нові можливості для прийняття «іншого» як норми життя у світі реальності. У цьому контексті Ч. Айтматов писав: «Сьогодні ми в одному човні, а за бортом – космічна безмежність». Усі люди плачуть однаково, сміються однаково, але грають у різні ігри, слухають різну народну музику. Чому ж не використовувати цю відмінність із користю, тобто з позицій гуманізму та плюралізму?

Ми повністю погоджуємося з думкою К. Брока, який стверджує, що вплив ніколи не буває шкідливим, якщо він не примусовий, не придушує й не ігнорує індивідуальні риси та духовну самобутність певного народу. Аналогічної думки дотримувався і філософ П. Юркевич, вважаючи, що багатонаціональність – не біда, не зайвий тягар, не тимчасова незручність чи перешкода, а величезне багатство і сила, щасливий шанс для духовної невичерпності.

Як зазначає І. Лощенова, у радянські часи таке поняття, як національні цінності, замовчувалося, заборонялося, підмінялося іншим – «моральні цінності». А це впливало на викривлене розуміння підростаючим поколінням сутності, унікальності національних цінностей, а головне – породжувало неправильне їхнє співвідношення із загальнолюдськими цінностями. Вирішення проблеми формування толерантності полягало не лише у знанні культур різних народів, а й у подоланні егоцентричних установок у ставленні до них, вихованні взаємоповаги до національної різноманітності, саморозкритті кожної особистості, самоповазі та збереженні людської гідності.

Більшість зарубіжних психологів переконана в тому, що сутність особистості найкраще розкривається в соціальній взаємодії, у широкому загальнолюдському спілкуванні. Очевидно, що реаль-

не життя особистості неможливо уявити без спілкування, діалогу – внутрішнього (із самим собою), так і зовнішнього (діалогу з іншими). Тому цілком імовірно, що розв'язання проблеми «Я серед інших» можливе саме завдяки формуванню толерантності в структурі особистості.

У контексті нашого дослідження важливо наголосити, що основними атрибутами особистості є відповідальність, свобода і творчість, що детермінують внутрішній світ особистості, її почуття й переживання, а також є тими мотиваційно-регулюючими корелятами, що визначають реальну поведінку особистості. Ми погоджуємося з В. Давидовим, якому належить вислів: «Особистість – це людина, яка наділена певним творчим потенціалом» [2]. Талановита, ерудована, досвідчена людина завжди має бути толерантною, яка дружньо і з розумінням приймає і переносить обмежені можливості оточуючих. У протилежному випадку в такій людині виникає стан фрустрації, а творча активність стає вкрай небезпечною, коли вона нівелює людські цінності, перетворюється на духовно убогу особу [4, 95].

Аналізуючи справжню духовну свободу особистості, І. Бех наголошує, що якраз сходження особистості до рівня морально-духовної творчості й заглиблення в цей процес дає їй змогу постати над етичною нормативністю як культурними приписами, перетворити її на власний морально-розвивальний потенціал. За такої умови, на думку вченого, особистість, проявляючи надситуативну активність, уподібнює себе до справжнього творця морально-духовних цінностей і дієво утверджує їх.

Так, І. Бех окреслив чотири фундаментальні особистісні цінності-домінанти, які мають скеровувати побудову майбутньої теорії духовного розвитку людини. До них він уналежнив духовну свободу, культуру гідності, моральну раціональність та альтруїзм [2, 4]. До вищезазначених цінностей Г. Кожухар додає асертивність (у пер. з англ. – упевненість у собі, своїх вчинках), як одну із форм вияву толерантної позиції особистості. У зміст поняття «асертивність» входять уміння оптимально реагувати на зауваження, критику, рішуче говорити «ні», як собі, так і оточуючим, відстоювати власну позицію та не губитися, коли у відповідь на прохання отримуєш відмову [2].

Тенденція до гармонійного поєднання інтересів учасників освітнього процесу в закладах вищої освіти має потужний виховний потенціал: по-перше, для студента, який прагне вільного саморозвитку та збереження своєї індивідуальності; по-друге, для суспільства, зусилля якого спрямовані на моральний саморозвиток особистості; по-третє, для держави, зацікавленої в тому, щоб молодь зростала громадянами – патріотами, здат-

ними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Актуальною для нашого дослідження є стратегічна мета розвитку вищої освіти, яку ми вбачаємо в таких діях: орієнтація молоді на цінності громадянського суспільства, загальнолюдські духовні пріоритети, гармонізація взаємовідносин із оточуючим соціумом, природою, самим собою; формування у студентів готовності до самостійного вибору на користь здорового способу життя, освіти, професіоналізму, самореалізації в суспільно й особисто значущій творчій діяльності, відповідальності за майбутнє своєї країни та сучасної цивілізації в цілому.

Виховний потенціал закладу вищої освіти зумовлений такими чинниками, як особливі відносини, що найкращим чином залучають кожного студента до активної перетворюючої діяльності; забезпечення можливості практичної реалізації творчих інтересів і здібностей; вільний вибір виду діяльності; реалізація відповідних освітніх технологій. Саме в університетському середовищі найяскравіше можна простежити толерантні стосунки між усіма учасниками освітнього процесу.

Пріоритетними методами підготовки студентів до толерантної взаємодії визначено такі:

- кроскультурний (паралельне вивчення етнокультур; аналіз подібностей і відмінностей);
- метод емпатії (переживання учасником освітнього процесу станів, які відчувають представники іноетнічних груп);
- метод контрасту (надання можливості учасникам освітнього процесу взяти участь у ситуаці-

ях із контрастними позиціями: добрий-злий, господар-гість, агресивний-доброзичливий тощо);

- тренінг міжетнічної взаємодії (моделювання комунікативних ситуацій між представниками різних етнічних груп);
- метод проектів (метод стимулювання творчої діяльності, наприклад, розробка творчих проектів, оригінальних новинок етнічного спрямування);
- дослідницький метод (аналіз світових витворів мистецтва, фольклору).

Толерантність розглядають як єдність у різноманітті, як внутрішню суперечність між особистісною автономією та моральною нормативністю, як важливий складник інтелігентності, як одне із найважливіших вищих почуттів, як терпимість до чужих думок і вірувань, як ціннісне ставлення до людей узагалі (незалежно від їхньої соціальної приналежності), до людей, які є представниками інших соціокультурних груп (етнічних, конфесійних, субкультурних), як психологічну готовність особистості до прояву терпимості до чужих думок, вірувань, почуттів, форм поведінки.

Як якість особистості толерантність відображає чинники виховання, досвід спілкування, культуру, цінності, потреби, інтереси, індивідуально-психологічні риси, особливості мислення. Високий рівень толерантності є свідченням здатності особистості до рефлексії та самоконтролю. Саме тому сучасне виховання має орієнтуватися на образ вільної, самостійної, відповідальної, критичної, й водночас толерантної та лояльної особистості, відкритої для змін і для творчості.

Список використаних джерел

1. Береговий Я. Педагогіка толерантності / Я. Береговий // Педагогіка толерантності. – 2003. – №1. – С. 4–8.
2. Бех І. Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех // Світ виховання. – 2007. – №5. – С. 4–8.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Кочергина З. А. Современные дискуссии по проблеме толерантности / З. А. Кочергина // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. научно- методических статей. – М., 2003. – 367 с.

References

1. Berehovy, Ya. (2003) Pedagogika tolerantnosti [Pedagogy of Tolerance] Pedagogika tolerantnosti, 1, 4–8 [in Ukrainian].
2. Beh, I. D. (2007) Tsinnisni naholosy u suchasnomu vykhovanni [World of education]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S.U. (1997) Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
4. Kocherhyna, Z.A. (2003) Sovremennyye diskussii po probleme tolerantnosti [Tolerant consciousness and the formation of tolerant relations]. Moscow [in Russian].

Олена Дрозд. Аксиологический аспект формирования толерантной личности в условиях учреждения высшего образования

В статье рассматривается актуальная проблема формирования толерантной личности, анализируется современное состояние и перспективы этой проблемы, предлагаются эффективные пути улучшения межличностных отношений молодежи в условиях учреждения высшего образования. Значительное внимание уделяется аксиологическому подходу, благодаря которому лучше осознается значение толерантности в условиях формирования европейского сознания. Отмечаются приоритетные ценности-доминанты, которые следует воспитывать в студенческой среде, а также предлагаются эффективные для этого методы. Автор подчеркивает, что именно в полиэтничном обществе человек лучше осознает уникальность каждого этноса, культуры, языка и неповторимость личностных ценностей.

Ключевые слова: аксиология, ценностные ориентации, толерантная личность, юношеский возраст, формирование личности, учреждение высшего образования, полиэтничное общество.

Olena Drozd. Axiological aspect of formation of the tolerant personality in the conditions of institution of higher education

In article the current problem of formation of the tolerant personality is considered, the current state and prospects of this problem is analyzed, effective ways of improvement of the interpersonal relations of youth in the conditions of institution of higher education are offered. Considerable attention is paid to axiological approach thanks to which the value of tolerance in the conditions of formation of the European consciousness is better realized. Priority values dominants which should be brought up in the student's environment are noted and also methods effective for this purpose are offered.

Spiritual values are basis of education and studies. Values examine and distinguish not only in relation to that or other time, mode, ethnos, but also as data by nature to separate everybody. Yet the ancient Greek thinkers took into account inherent to human essence moral internals for description of ideal man.

The author emphasizes that he in multiethnic society of people realizes uniqueness of each ethnos, culture, language and originality of personal values better. As quality of personality tolerance represents the factors of education, experience of communication, culture, values, necessities, interests, individually-psychological lines, thinking features.

It is important to mark in the context of our research, that the basic attributes of personality is responsibility, freedom and work, that determine the inner world of personality, her sense and experiencing, and also are that motivational-regulative correlates that determines the real behavior of personality. Thus, personality is a man that is provided with certain creative potential. A talented, erudite, experience person always must be tolerant that friendly and with understanding accepts and carries limit possibilities of surrounding.

Forming of the valued orientations is important pre-condition of appearance of moral ideals of personality, that determine forming of tolerance that can become a value afterwards.

In multiethnic to the environment the personality has more reasons to feel the ethnic origin. Multiethnic society is characterized simultaneous by presence of values of three levels – universal, national and ethnic that represent hierarchy of interests and priorities on the scale of mankind, the nation or ethnic group. Formation of a system of the valuable relation of the personality to surrounding social and natural the environment and itself becomes the main trend of education in modern conditions, in particular in institutions of higher education. For this reason, formation of tolerance is one of the most important components of elements of modern education directed to formation of values of the person, culture, the world.

Keywords: axiology, valuable orientations, tolerant identity, youthful age, formation of the personality, institution of higher education, multiethnic society, religion, creativity.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-90-94
УДК 378.018.43:[37.011.3-051:78]

Захар ДУБОВИЙ

аспірант кафедри педагогіки та методики технологічної освіти
Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна
e-mail: zdubovoi@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання. Проаналізовано стан проблеми самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання та шляхи її подолання. Запропоновано діагностику з розробленої нами методики стану сформованості самостійності студентів. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо втілення методичних напрацювань та їх реалізацію у розробці та впровадженні власного дистанційного курсу.

Ключові слова: самостійність, майбутній учитель музики, дистанційне навчання, діагностика, музичне мистецтво, формування, методика.

Досліджуючи питання формування самостійності майбутніх учителів музики ми виходили з того, що сьогодні музична культура загалом і музична педагогіка зокрема перебувають у ситуації незатребуваності, а музичне життя переживає свою ціннісну «переоцінку» і характеризується такими явищами, як шквал низькосортної музичної продукції, активний розвиток молодіжних субкультур, які часто мають асоціальний характер, «споживацтво» у ставленні до серйозної музики, нерозвиненість музичного смаку в дорослого населення, втратою авторитету музично-творчої та музично-педагогічної діяльності. Тож сьогодні як ніколи відчувається особливо гостро потреба в активних педагогічних кадрах, які сприяють інтенсивному творчому розвитку учнів, залученню їх до емоційного спілкування з музикою і за допомогою музики.

Метою дослідно-експериментальної роботи є розробка, апробація та перевірка ефективності методики та дотичних до неї організаційно-педагогічних умов формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася упродовж 2017–2018 рр. і передбачала констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

Мета констатувального експерименту полягала в тому, щоб визначити вихідний рівень сформованості самостійності студентів, оцінити та проаналізувати існуючі можливості дистанційного навчання в формуванні самостійності майбутніх учителів музики.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення наступних завдань: виявити головні показники, критерії та рівні сформованості самостійності майбутніх учителів музики; установити наявний рівень сформованості самостійності студентів; дослідити стан методичного та дидактичного забезпечення проблеми формування само-

стійності студентів у процесі дистанційного навчання; об'єднати та проаналізувати отримані теоретичні, експериментальні та практичні дані, виявити труднощі та суперечності в досліджуваній науковій площині.

Констатувальний експеримент здійснювався на базі Криворізького державного педагогічного університету (75 осіб) та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (125 осіб), ним було охоплено студентів 1–2-х курсів спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво) та 3–4-х курсів спеціальності 6.020204 Музичне мистецтво. Вибір контингенту мав такі підстави: усі студенти навчалися на музично-педагогічних спеціальностях; при вступі до ЗВО мали передвищу музичну освіту, усі студенти мали приблизно однаково оточуюче середовище, мали практику застосування музично-комп'ютерних технологій і були залучені до дистанційного навчання.

Під час визначення критеріїв сформованості самостійності майбутніх учителів музики ми спиралися на теоретично обґрунтовані в попередніх розділах дисертації положення стосовно змісту й сутності цього феномену. Ми розглядаємо самостійність майбутнього вчителя музики як складну його професійно-особистісну властивість, яка спонукає до активних дій та позапатерналістської поведінки у навчально-професійній діяльності. У процесі дистанційного навчання самостійність студентів передбачає певну спрямованість, здатність і спроможність активно, власними зусиллями, без сторонньої допомоги здійснювати самостійну навчальну діяльність у дистанційному середовищі. Тобто самостійно послуговуватися розмаїттям сучасних технологій, що забезпечують доставку навчальної інформації в інтерактивному режимі, її обробку й засвоєння, а також навчальну комунікації між студентом та викладачем за допомогою ІКТ.

Спираючись на визначений зміст самостійності – мотиваційно-сенсовий, актуалізаційно-пізнавальний, когнітивно-змістовий, процесуально-практичний та оцінно-рефлексивний конструкти було виокремлено мотиваційний, змістовий, діяльнісний та рефлексивний критерії її сформованості в майбутніх учителів музики в процесі дистанційного навчання.

Мотиваційний критерій визначає ієрархію та співвідношення навчальних, пізнавальних і професійних мотивів, навчальних потреб студентів у здійсненні самостійної навчальної діяльності із застосуванням нових комп'ютерно зорієнтованих засобів; систему пріоритетів як передумов до становлення готовності до мистецько-професійної самоосвіти. Особливо важливе значення має потреба та рівень активності студента у мистецько-професійному самопізнанні й самоактуалізації, у самоствердженні завдяки реалізації здібностей, талантів, музично-педагогічної діяльності.

Змістовий критерій окреслює професійну грамотність майбутніх учителів музики, у тому числі якість їх знань із фахових дисциплін, здобутих дистанційно, ступінь самостійності в прийнятті мистецьких і педагогічних явищ, а також дидактичні й методичні знання щодо видів, форм і способів і прийомів організації самостійної навчальної діяльності у процесі дистанційного навчання.

Діяльнісний критерій віддзеркалює професійні уміння та навички майбутніх учителів музики із застосування професійно профільованих знань в галузях музичного мистецтва та музичної педагогіки, із встановлення міждисциплінарних зв'язків фахових дисциплін із суміжними загальноорозвивальними, із використання системи способів, дій, методів і прийомів самостійної навчальної діяльності в дистанційному середовищі, із імпровізації як в музичній, так і в музично-педагогічній сферах, а також ступінь розвиненості в майбутніх учителів музики музичних і музично-творчих здібностей.

Рефлексивний критерій визначає ставлення студента до самого себе як до суб'єкта музично-педагогічної діяльності, ступінь самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки власних дій, у тому числі виконавської майстерності, педагогічної діяльності, музично-педагогічної творчості; здатність до аналізу та оцінки творчості інших; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність до коригування шляхів організації самостійної навчальної діяльності у процесі дистанційного навчання.

Отже, в основу побудови критеріальної бази сформованості самостійності в майбутніх учителів музики бути покладені соціально-психологічні показники їх професійного розвитку в закладі вищої педагогічної освіти, показники становлен-

ня виконавської майстерності музиканта, а також загальні показники ефективності самостійної навчальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

За яскравістю прояву зазначених показників було визначено ознаки 4-х рівнів сформованості самостійності в майбутніх учителів музики – початкового, середнього, достатнього й високого. Характеризуючи зазначені рівні, ми виходили з особливостей організації дистанційного навчання як процесу, що може мати різний ступінь реалізації й суб'єкта управління ним. Початковий рівень (потенційна самостійність) характеризується майже повною відсутністю виявів показників самостійності, репродуктивним способом вирішення студентами навчальних завдань під жорстким керівництвом викладача. Середній рівень (копіювальна самостійність) – поодиноким виявом показників, частково продуктивною діяльністю студентів у дистанційному середовищі, безпосередньо керованою викладачем. Достатній рівень (відтворювальна самостійність) – наявністю більшої частини показників, які описують дистанційне навчання як продуктивне й кероване. Високий рівень (творча самостійність) – наявність майже всіх показників сформованості самостійності, що характеризує дистанційне навчання як ефективне, творчо-продуктивне й самокероване.

Наступним етапом констатувального експерименту було виявлення рівня сформованості самостійності в майбутніх учителів музики. Для цього нами було розроблено спеціальну методичку, що передбачала до того ж і застосування засобів дистанційного навчання. Діагностика включала: визначення та аналіз показників мотиваційного критерію за результатами: анкетного опитування студентів (блок 1: загальні відомості як чинники формування досвіду самостійності у процесі дистанційного навчання, блок 2: ставлення до майбутньої професійної діяльності як ступінь вияву мотиваційної готовності до формування самостійності, блок 3: ставлення до організації самостійної навчальної діяльності із застосуванням комп'ютерно зорієнтованих та дистанційних технологій); виконання завдань-ситуацій за методикою незакінчених речень; за змістовим критерієм – робота з документацією деканатів, експертна оцінка відповідей студентів на питання діагностичної контрольної роботи, що формувалася за тематичними лініями, спрямованими на виявлення знань у галузях музичного мистецтва, методички викладання музики та обізнаності в технологіях дистанційного навчання; показники діяльнісного критерію вивчалися за результатами виконання студентами проблемних завдань із застосуванням дистанційних технологій; рефлексивний критерій досліджувався за інтегрованим виявом

загального рівня самостійності майбутніх учителів музики під час виконання спеціального тесту, а також шляхом самооцінки ними здатності до рефлексивного аналізу навчальних дій у процесі дистанційного навчання. Покажемо й проаналізуємо отримані результати.

Щоб з'ясувати наявний стан проблеми формування самостійності в майбутніх учителів музики, ми звернулися до 200 студентів 1–4-х курсів з питаннями анкети. Аналізуючи результати проведеного опитування, ми не побачили особливостей у відповідях студентів різних курсів, тож далі подаємо узагальнені результати.

Виявилось, що до вступу до ЗВО 75% студентів мали передвищу професійну підготовку, тобто закінчили музичну школу чи студію, школу мистецтв, решта – 25% займалися індивідуально з фахівцями. Усі залучені нами до експерименту студенти мали відповідний рівень сертифікатів ЗНО, витримали творчий конкурс за тою чи тою музичною спеціалізацією, тобто мали належні стартові умови для навчання, причому 30% майбутніх учителів музики до вступу в університет мали досвід музично-концертної діяльності.

Самостійно майбутню професію вчителя музики обрали 55% студентів, 40% здійснили вибір за порадою близьких, 5% – з огляду на перелік сертифікатів ЗНО. Проте, подобається майбутня професія тільки 45% майбутнім учителям музики, 40% – мають бажання пов'язати своє життя з музичним мистецтвом загалом, реалізувати власні музичні здібності чи переорієнтуватися по закінченню навчання на суміжну музичну професію, 15% – прагнуть до визнання своїх талантів та обдарувань і отримання диплома про вищу освіту. Планують працювати в сфері музично-педагогічної діяльності (вчителями чи викладачами музики) 48% студентів, не пов'язують свою кар'єру з викладанням музики – 45%, а 7% – із професійним музичним мистецтвом взагалі.

Змістом професійної підготовки задоволені лише 42% студентів, при цьому її загальний рівень 12,5% майбутні учителі музики оцінили як низький, 55% – як середній і 32,5% – як високий. На думку студентів потребує вдосконалення зміст таких напрямів професійної підготовки, як: теоретичне навчання з музикознавства (7,5%), практична музична підготовка (22,5%), методика музичного виховання і навчання (37,5%), музично-інформатична підготовка (55%) – методика організації електронного, дистанційного, мобільного навчання музичного мистецтва й естетичної культури, застосування ІКТ в музичній творчості тощо; творчий компонент професійної підготовки (22,5%) – методика розвитку дитячої музичної творчості, методика організації позакласної й позашкільної роботи з естетичної культури та мистецтва тощо.

Студенти додали також необхідність: вдосконалення змісту навчальних програм з фахових дисциплін згідно з сучасними вимогами (25%); більш широкого впровадження новітніх інтерактивних методів навчання (35%); оновлення комп'ютерної бази університету та змісту комп'ютерно зорієнтованих фахових дисциплін (32%); більшої уваги до професійного виховання майбутніх учителів музики (20%); зняття перевантаженості теоретичними і суспільно-гуманітарними дисциплінами в навчальному плані підготовки за рахунок підвищення питомої ваги фахових та дисциплін практичної підготовки (15%); збільшення ситуацій педагогічного управління замість безпосереднього керівництва чи подекуди тиску з боку викладачів на процес професійного становлення майбутніх фахівців (55%); створення розгалуженого освітнього інформаційного середовища університету, яке забезпечує підтримку самостійної навчальної діяльності студентів (70%).

Тож, на думку значної частки майбутніх учителів музики, зміст професійної підготовки має відповідати специфіці їх професійної діяльності, запитам практики, орієнтуватися на творчий розвиток студентів у музично-педагогічному напрямі, вможлилювати академічну й професійну мобільність, вільний вибір освітніх траєкторій і навчальних стратегій.

За результатами професійної підготовки 70% студентів наголосили на бажанні отримати систему професійних музично-педагогічних знань і умінь, причому за усіма напрямками підготовки. Бажання займатися самоосвітою виявили 65% студентів, потребу до самопізнання й самореалізації в музично-педагогічній діяльності – 40%, 45% орієнтується на самореалізацію в суто музичній сфері і лише 5% студентів над сенсом в самопізнанні й самореалізації не замислюється.

Наступні відповіді студентів підтвердили нашу думку про те, що дистанційні технології здатні суттєво підвищити рівень професійної підготовленості майбутніх учителів музики, змінити формат представлення, засвоєння навчальної інформації та моніторингу навчальних досягнень студентів. Зокрема, 80% опитаних вважає за доцільне використовувати дистанційні технології в професійній підготовці майбутніх учителів музики, мають відповідний досвід – 85% студентів, припускають, що цей досвід є недостатнім – 65%, помічаючи, що більшість теоретичних курсів фахової підготовки поки що викладаються традиційним шляхом, у той час як існує можливість їх засвоєння в системі відкритої дистанційної освіти. Оцінюють загалом свій рівень готовності до дистанційного навчання як високий і достатній – 45%, 25% наголошують, що він є на жаль недостатнім.

Майбутні учителі музики назвали чимало

переваг дистанційного навчання, ми об'єднали їх у такі головні напрями, як: навчання в зручному темпі будь де і будь коли (100%), реалізація академічної мобільності (85%), переадресація розлогих за часом видів діяльності (прослуховування й самоаналіз музичних творів, ознайомлення з фактами, теоріями, підходами, передовим досвідом, здобутками музичного мистецтва і педагогів-практиків тощо) ІКТ (80%), передання рутинних видів контролю й самоконтролю комп'ютерним програмам (80%), оперативна педагогічна підтримка через засоби масової комунікації (90%), розширення кола професійного спілкування, можливість навчатися в віртуальних класах у найкращих фахівців (100%). Досить вдумливо майбутні вчителі музики поставилися до створення переліку недоліків дистанційного навчання фахових дисциплін. Зокрема, були відмічені: неможливість повноцінного навчання музично-педагогічної діяльності дистанційно (100%), відсутність, у більшості випадків, персоналізованого моніторингу навчальних досягнень студентів (80%), недоступність якісних навчальних курсів для широкого загалу (75%), недостатня мотивація й організованість у ситуації вільного вибору темпу і траєкторій навчання (50%).

На думку переважної більшості студентів (75%), роль викладача в системі дистанційного навчання має полягати в консультуванні та підтримці навчальної роботи. Проте, як вказує із прикрістю 80% майбутніх учителів музики, вона зазвичай зводиться до контролю знань і темпу роботи студентів. 25% студентів відзначили, що в дистанційному навчанні фахових дисциплін переважно використовуються електронні лекції, аналогічні друкованим, тестовий контроль знань, консультації через листування та групи в соціальних мережах. Решту можливостей не дозволяє застосовувати низький рівень компетентності у новітніх ІКТ більшості викладачів. 50% з опитаних студентів не мали змоги отримати кваліфіковано допомогу з адаптації у дистанційному середовищі.

Отримані нами вище фактичні дані щодо рівня сформованості самостійності майбутніх учителів музики були доповнені результатами виконання ними завдань-ситуацій. Це дозволило з'ясувати ієрархію та співвідношення навчальних, пізнавальних і професійних мотивів, навчальних потреб студентів у здійсненні самостійної навчальної діяльності із застосуванням технологій дистанційного навчання, їх мотиваційну готовність до роботи в дистанційному середовищі відповідно до року підготовки.

Як бачимо найбільш високий рівень мотиваційної готовності майбутніх учителів музики характерний для галузі музичного мистецтва, а найменший – для методичної. Звісно, що показники

коливаються за роками навчання й трішки покращуються після проходження системи педагогічних практик, проте більшості студентів імпонує формування самостійності переважно для успіху в сфері музичного мистецтва, не пов'язаною з педагогічною діяльністю.

Дослідження вихідного рівня сформованості самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання виявило ряд *труднощів*, серед них: нестача компетентного педагогічного управління цим процесом, неналежний рівень готовності та спеціальної компетентності в більшості викладачів щодо організації самостійної навчальної діяльності студентів із застосуванням ІКТ, брак належних заходів із дидактичної адаптації студентів до дистанційного середовища, неузгодженість дій, відсутність інтердисциплінарної координації змісту й засобів дистанційного навчання у межах фахово зорієнтованих курсів. Як наслідок, недостатній рівень сформованості самостійності в понад 50% майбутніх учителів музики, суттєві прогалини в знаннях у 10% студентів. Отримані дані дозволяють стверджувати: студенти – майбутні вчителі музики у процесі професійної підготовки в більшості характеризуються низькою навчально-професійною активністю, вузькістю інтересів (нерідко ці інтереси – виключно до музичного виконавства), нерозвиненістю мотиваційної готовності (64%), самоосвітніх і рефлексивних навичок (72%), творчою пасивністю й несамостійністю. Тож, багатий виховний, освітній і розвивальний потенціал музичного мистецтва у подальшому повністю не актуалізується в шкільній дійсності.

Організація вчителем музики активної, особистісно-значущої для школярів музичної діяльності, досить часто підміняється формальним вивченням основ теоретичного музикознавства, обмежується розучуванням пісенного програмного репертуару, що, урешті-решт, віддаляє дітей від живого, емоційного спілкування з музикою і за допомогою музики.

Можна погодитись з думкою про те, що основною причиною кризового становища музичної освіти є соціально-економічна нестабільність в країні і як наслідок, відсутність професійної активності вчителів музики і студентів музично-педагогічних спеціальностей. Однак фактором, не менш вагомим в цій ситуації, є невирішеність в галузі професійної музично-педагогічної освіти низки актуальних проблем теоретичного та організаційно-практичного характеру, що стосуються, зокрема, застосування новітніх засобів і методів музичної педагогіки, наступності в роботі системи безперервної музично-педагогічної освіти; організації професійного виховання, адже не секрет, що серед музикантів-фахівців укорінився погляд на професію шкільного вчителя музики як

на другорядну, порівняно з професіями музиканта-виконавця, музикознавця або диригента.

Такий стан речей можна змінити шляхом залучення майбутніх учителів музики дистанційного навчання, яке дозволить їм досягнути ціннісних

інформацію, що міститься в музиці, підвищити зацікавленість студентів – майбутніх учителів досягненнями як класичної спадщини, так і сучасного музичного мистецтва, сформувати належний рівень самостійності в професійній сфері.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання. Київ : ІСДО, 1993. 220 с.
2. Бермус А. Г. Методологические основы модернизации высшего профессионального образования в парадигме качества. Славянская педагогическая культура. 2005. № 4. С. 77–79.
3. Паламарчук В. Ф. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України. Вісник післядипломної освіти. 2005. Вип. 1. С. 154–167.
4. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / О. С. Андреев та ін. ; за ред. В. Н. Кухаренка. Харків : Міськдрук, 2013. 212 с.

References

1. Aleksyuk A. M. Pedagogika vy'shhoi shkoly' : kurs lekcij : modul'ne navchannya. Ky'yiv : ISDO, 1993. 220 s.
2. Bermus A. G. Metodologichesky'e osnov moderny'zacy'y' vsshego professy'onaln'ogo obrazovany'ya v parady'gme kachestva / A. G. Bermus // Slavyanskaya pedagogy'cheskaya kul'tura. 2005. № 4. S. 77–79.
3. Palamarchuk V. F. Tendenciyi rozvy'tku innovacijny'x procesiv u vy'shhij osviti Ukrainy'. Visny'k pisl'yady'plomnoyi osvity'. 2005. Vy'pusk 1. S. 154. – 167.
4. Pedagogichni aspekty' vidkry'togo dy'stancijnogo navchannya : monografiya / O. Andryeyev ta in. ; za red. O. Andryeyeva. Harkiv : Mis'kdruk, 2013. 212 s.

Захар Дубовой. Методика формирования самостоятельности будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения

В статье отражены основные результаты исследования проблемы формирования самостоятельности будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения. Проанализировано состояние проблемы самостоятельности будущих учителей музыки в процессе дистанционного обучения и пути ее преодоления. Предложена диагностика по разработанной нами методике по данной проблематике. Определены пути дальнейшей научной работы по воплощению методических разработок и их реализацию в разработке и внедрении собственного дистанционного курса.

Ключевые слова: самостоятельность, будущий учитель музыки, дистанционное обучение, диагностика, музыкальное искусство, формирование, методика.

Zakhar Dubovyi. Forming of the independence of future music teachers in the process of distance learning.

The article reflects the main results of the study of the problem of forming the independence of future music teachers in the process of distance learning. The state of the problem of independence of future music teachers in the process of distance learning and the ways of overcoming it are analyzed. The advantages and disadvantages of distance learning are characterized, and it is being argued that nowadays the combined training has attained mass character, and the development and application of distance courses in the field of training future music teacher is not an everyday reality. The diagnostics of the developed methodology of this problem is offered. It is determined, that independent educational activity of the future teacher of music in the remote environment is interpreted as a form of external and internal activity of the individual, activity is largely structured by the students themselves, which is subject to procedural control and correction, carried out with the advisory assistance of the teacher, taking into account the psychological peculiarities and personal interests of the future teachers, is a means of their professional development, provides an intensification of processes of professional self-determination, self-education and self-regulation, and, in conclusion, forms the independence of the future music teacher. The main tool of distance learning is devised and developed, the main attention is paid to the issues of self-organization of the future teacher of music in the remote environment. The theoretical elaboration of the main provisions of the methodology for forming of the independence of future music teachers creates the optimal grounds for further practical testing. The main reason for the crisis situation in music education is the socio-economic instability in the country and as a consequence, the lack of professional activity of music teachers and students of music and pedagogical specialties. However, a factor of no less importance in this situation is the unresolved problem in the field of professional music education in a number of topical problems of a theoretical and organizational-practical nature, concerning, in particular, the use of modern means and methods of musical pedagogy, continuity in the work of the system of continuous musical and pedagogical education; organization of professional education, because it is not a secret that among professional musicians the view on the profession of school teacher of music was rooted in as a secondary, compared to the profession of musician-performer, musicologist or conductor. The ways of further scientific work according the implementation of methodological achievements and their realization in the development and introduction of own distance course are outlined.

Key words: independence, future music teacher, distance learning, diagnostics, musical art, forming, methodology.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-95-100
УДК 37.374.3(410)

Тетяна ЗОРОЧКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: zvezdochcina@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглядається підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у Великій Британії. Висвітлюються критерії щодо підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів Великої Британії. Курси підвищення кваліфікації вчителів проводяться в різних навчальних закладах: при інститутах педагогіки вищих навчальних закладів, при незалежних консультативних групах, при Департаменті освіти і науки, при вчительських центрах, при місцевих органах освіти, при школі.

Короткострокові курси підвищення кваліфікації поділяються на: одноденні; триденні; п'яти- шестиденні курси; канікулярні курси. До довгострокових курсів відносяться трирічні курси підвищення кваліфікації.

Під час проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів займаються науково-дослідною діяльністю під керівництвом тьюторів університету. Головним консультативним і аналітичним органом з питань кваліфікації вчителів є Королівська інспекторська служба. Вона має широко розгалужену мережу по країні в складі місцевих відділів освіти.

Інспекторська служба покликана на основі аналізу якості освітніх програм визначати тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації, прогнозувати наслідки запланованих проектів, а також готувати для Міністерства освіти і науки рекомендації за визначенням найбільш актуальні та перспективні напрямки вдосконалення системи управління професійними стандартами вчителів.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, вчителі початкової школи, Велика Британія, ЗВО.

Важливою ланкою неперервної педагогічної освіти Великої Британії є її післядипломний рівень [1]. Система підвищення кваліфікації вчителів обслуговує визначну систему народної освіти. Розуміння необхідності організації масової перепідготовки вчителів в Британії стало рости в педагогічних колах з минулого століття, коли інтенсивно розвивалася початкова освіта. З тих пір і по сьогоднішній день не вщухають дискусії про найбільш раціональні шляхи оновлення системи удосконалення вчителів. Йде напружена робота, теоретична і на законодавчому рівні, спрямована на оптимальне регулювання професійної компетентності педагогів [2].

Проблемою підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії займаються такі вчені: В. Гаргай, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, Ю. Онищенко, Д. Сабірова тощо.

Мета дослідження: схарактеризувати інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у Великій Британії.

Цілі підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії акцентується на двох напрямках: удосконалення наявних умінь і навичок; придбання нових знань, формування нових умінь та навичок [3].

Щоб досягти високої ефективності підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, які знаходяться у сфері постійних змін у Великій Британії, діяльність комісії відбувається

на основі здійснення партнерства за різними інститутами освіти, організаціями, від яких залежить така ефективність.

Зрештою підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів Великої Британії місцеві відділи освіти щорічно подаючи до комісії передбачувані програми навчання, які розглядають служби комісії і роблячи їх оцінку відповідно до критеріїв: відповідність проекту програми змісту навчання; актуальність, оригінальність програм запланованого професійного зростання; кваліфікація осіб, що беруть участь у виконанні освітніх програм; ефективність технологій оцінки очікуваних результатів; перспективи подальшого розвитку проекту [2].

Як зазначає Ю. Кіщенко, участь учителів у системі підвищення кваліфікації (INSET) розцінюється як один із професійних обов'язків. Система INSET включає значну кількість різних форм. Розглянемо їх особливості. Перш за все слід зазначити, що вчителі, які зайняті на роботі повний день, мають право на 5 робочих днів звільнених від занять, з яких 3 дні присвячені підвищення кваліфікації та вдосконалення педагогічної майстерності. Система INSET включає внутрішні форми підвищення кваліфікації (індивідуальна підготовка в школі, методологічні семінари, конференції, дискусії, круглі столи в школі, тьюторські консультативні групи, візити в інші школи) і зовнішні фор-

ми (курси різного терміну при навчальних центрах або ВНЗ, Організація творчих груп при центрах, керівництво дослідницькою роботою вчителів, проведення регіональних семінарів та конференцій тощо [3].

Курси підвищення кваліфікації вчителів проводяться в різних навчальних закладах і установах освіти: при інститутах педагогіки вищих навчальних закладів (наприклад, при Інституті педагогіки Лондонського університету) при незалежних консультативних групах, при Департаменті освіти і науки, при вчительських центрах, при місцевих органах освіти, при школі.

За тривалістю курси діляться на короткострокові та довгострокові. Найбільш поширені курси, що проводяться при інститутах педагогіки – одноденні, триденні, – п'ять шестиденні і канікулярний. Всі ці види курсів є, зокрема при Інституті педагогіки Лондонського університету. Вони організуються при Інституті, який являє собою інформаційний центр для забезпечення послуг в галузі підвищення кваліфікації місцевих органів освіти та підзвітних їм школам. Інформація про заплановані на наступний рік курси направляються в місцеві органи освіти, які доводять ці відомості до шкіл. Щорічно організовується до 40 одноденних курсів, на яких присутні від 30 до 300 вчителів. Заняття проводяться з 10 до 16 години.

Організація триденних курсів відрізняється тим, що вони будуються за типом «сендвіч-моделі». Вчителі звільняються від уроків.

Кожне заняття відділяє від іншого тижневої перерви. Це дозволяє на практиці застосовувати теоретичні знання, отримані на курсах, і здійснювати в класі наукове дослідження, тематика якого розробляється спільно з університетськими викладачами.

П'яти – шестиденні курси організують також за типом «сендвіч-моделі» з тижневими перервами. Вони, на відміну від одно-триденних, не вимагають звільнення від роботи, так як проводяться ввечері і розраховані на 2–3 години занять, що економить не тільки час, а й кошти. За один навчальний рік при Лондонському університеті проводиться від 15 до 20 таких 3-денних і 5–6 денних курсів, кожні з яких відвідує 25 вчителів.

До числа короткострокових курсів відносяться канікулярні курси. Вони проводяться один раз на рік під час Пасхи протягом 3–5 повних днів без перерви. Займаються на них від 15 до 40 осіб, які приїжджають з різних місць. Перевага їх полягає в економічності, так як вчителів, що підвищують кваліфікацію під час канікул, не вимагають замінити в школі.

Всі короткострокові курси в Великій Британії є платними. Оплата перед відвідуванням курсів повністю здійснюється вчителем. Школа відшкодовує йому витрати по пред'явленню сертифікату про закінчення курсів в тому випадку, якщо поїздка на них включена в план підвищення кваліфікації викладачів школи, що складається її координатор зі схваленням директора [4].

Отже, короткострокові курси підвищення кваліфікації поділяються на: одноденні; триденні, що будуються за типом «сендвіч-моделі»; п'ятишестиденні курси – за типом «сендвіч-моделі»; канікулярні курси.

Нам імпонують короткочасні триденні та 5–6 денні курси за типом «сендвіч-моделі», бо перерви між заняттями дозволяють вчителям застосовувати в класі набуті на курсах теоретичні знання, а також проводити наукове дослідження спільно з викладачами університету.

До довгострокових курсів відносяться трирічні курси підвищення кваліфікації. Вони організуються при Інституті педагогіки Лондонського університету для досвідчених вчителів, які завершили освіту 10–15 років тому. Ці курси дають можливість вчителю отримати ступінь бакалавра без відриву від роботи за рахунок відвідування вечірніх занять. На відміну від короткострокових курсів, довгострокові – спрямовані на вирішення однієї з конкретних проблем в роботі вчителя, результати довгострокового курсу більш міцні. Вони надають можливість працюючому вчителю за рахунок неперервної самоосвіти постійно бути в курсі сучасних досягнень психології, педагогіки, і предметів викладання [4].

Під час проходження довгострокових курсів крім обов'язкових модулів, студентам пропонується і велика їх кількість на вибір. Теми модулів мають, в основному, прикладний характер і знайомлять студентів із новітніми досягненнями в педагогіці, шляхами ефективного вирішення проблем, психологічними особливостями школярів тощо.

Систему післядипломної педагогічної освіти Великої Британії є відображає організація навчальних курсів підвищення кваліфікації. У країні існує розгалужена система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Гнучкість та ієрархічність курсів дає змогу покращувати майстерність та здобувати додаткові знання вчителям із різним стажем роботи і професійним рівнем [1].

У Лондонському університеті організована подальша освіта на рівні курсів у магістратури. Це магістерська програма дає студентам критичне уявлення про ряду теорій та підходів до вивчення політики та практики у професійній освіті і навчання та методику їх застосування на робочому місці.

Наводимо для прикладу одну з програм. Студенти вивчають модулі вартістю 180 кредитів. Програма складається:

З двох основних модулів (60 кредитів):

- Професійний розвиток;
- Професіоналізм та експертизи: теорія та перспективи;

З додаткових модулів (90 кредитів):

- Освіта дорослих;
- Навчання в міжнародних контекстах;
- Перспективи грамотності, мови та чисельності дорослих;
- Професійне навчання: політика і практика.

Що стосується наукової роботи, проекту, що всі студенти проводить незалежний дослідницький проект, наукову роботу – 20 000 слів (60 кредитів) або роблять доповідь з 10 000 слів (30 кредитів).

Викладання здійснюється як особисто, так і в он-лайн, і включає в себе лекції, практичні дискусії, роботу в малих групах та навчальні посібники. Крім того, он-лайн-студенти використовують дошку, аудіоканал, текстовий чат, опитування, дискусійні групи. Оцінювання здійснюється шляхом письмових завдань, портфоліо та наукової роботи або звіту. Це програма дає можливість особам, що проходять описані магістерські курси, отримати знання, навички та впевненість у ефективній творчій роботі в різних установах та організаціях [5].

При Лондонському університеті існує ще одна модель довгострокового підвищення кваліфікації – регіональні річні курси, які організуються силою університету, місцеві органи освіти і школи регіон і спрямовані на вирішення соціальних проблем Лондона і його передмістя. Заняття проводяться блоками від 10–15 до 2–3 днів. Перерви між заняттями може становити кілька місяців.

До довгострокового з присудженням ступеня бакалавра відноситься вечірні трирічні курси. Отримання вчителем ступеня бакалавра тягне за собою зміну його соціальний статус, просування по службових сходах і обов'язкове поліпшення матеріального становища, що не гарантовано проходження короткострокових курсів.

Ще одна форма неперервної педагогічної освіти – підвищення кваліфікації в школі без відриву від роботи. Університети організують так звані незалежні консультативні групи для вчителів, що володіють досить багатим педагогічним досвідом, стаж роботи і високий рівень культури, здатний займатися самоосвітою. Це нетрадиційна модель удосконалення педагогічної майстерності. Замість відвідування звичайних курсів підвищення кваліфікації вчителя займаються науково-

дослідницькою діяльністю під керівництвом тьюторів університету, які виконують функції консультантів. Планування роботи, вибір змісту і методів наукового дослідження здійснюються в залежності від інтересів вчителів і координуються потребами школи.

Ми відмічаємо, як позитивне те, що під час проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів займаються науково-дослідною діяльністю під керівництвом тьюторів університету. Цей позитивний досвід необхідно розумно впроваджувати в діяльність вітчизняної педагогічної школи.

До числа моделей підвищення кваліфікації, сконцентрованих на шкільній проблемі відносяться учительські центри – освітні установи, які займаються професійним розвитком вчителя і надають йому підтримку у вирішенні конкретних проблем, пов'язаних зі шкільною практикою. Вони здійснюють зв'язок між школою і адміністрацією місцевих органів освіти, якими фінансуються. Для діяльності вчительських центрів не існує загальний регламент. Їх розміри, число на даний регіон і особливості функціонування визначаються місцевими органами освіти і масштабами фінансування [4].

По завершенні курсів учителям присуджуються: Сертифікат у галузі освіти вищого рівня (Advanced Certificate in Education), Диплом у галузі освіти (Diploma in Education), ступінь бакалавра філософії у галузі освіти (Bachelor of Philosophy in Education). Якщо вчителі відвідують курси з метою присвоєння їм академічного диплому, ступеню для просування спеціальної кваліфікації, вони здають іспити, захищають курсові або дипломні роботи [1].

Одним з основних вимог курсу підвищення кваліфікації вчителя є ведення особливого журналу – «журналу професійних успіхів» («Професійний Файл») як документ, в якому вчитель розмірковує над своєю практичною діяльністю, можливості її вдосконалення, одночасно оцінюючи її і себе з позицією формування професіонала [6].

Нам імпонує система післядипломної освіти вчителів у Великій Британії є досить гнучкою та послідовною, адже вона побудована таким чином, що успішне завершення попереднього рівня дає змогу продовжити навчання. До навчання допускаються фахівці з різноманітними кваліфікаційними рівнями, що дозволяє підвищувати професійну майстерність та отримувати престижні дипломи широкій когорті вчителів. Необхідною умовою прийому на навчання є дворічний досвід роботи за спеціальністю.

Але часто ради факультетів залишають за собою право в окремих випадках, якщо кандидат

не має стажу роботи в освітньому закладі до навчання на курсах [1].

За Ю. Кіщенко [3] суть структури системи підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії полягає у наступному: обов'язкові державні курси підвищення кваліфікації; спеціальні внутрішні (школи); індивідуальні (самі вчителі). Зміст курсів забезпечується комплексом альтернативних програм: обміну учителями, двобічні європейські обміни, ознайомлюючі візити, програма Оріон.

На нашу думку, до структури програми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів доцільно включити: стажування випускника ВНЗ в школі; короткострокові курси; довгострокові курси. При цьому враховуються різні види курсів, передбачені програмою підвищення кваліфікації вчителів початкової ланки.

Д. Сабірова наголошує на тому, що підвищення кваліфікації для педагогів зі стажем включає в себе всі зміни, внесені в програму стажування молодих вчителів, з метою більш глибокого осмислення напрацьованого досвіду. Для цього існують такі три можливості: доступ до короткострокових курсів і отримання сертифікату про проходження курсів підвищеного кваліфікаційного характеру; використання матеріалів програми дистанційного навчання; використання нової програми стажування; створена Рада з розробки Національного навчального плану [4].

В роботі «проблеми формування педагогічної майстерності вчителів у системі післядипломної освіти Англії та Уельсу» Ю. Кіщенко надає коротку характеристику програм, які сприяють підвищенню кваліфікації.

Обмін вчителями. Ця програма існує вже біля 90 років і забезпечує подвійний ефект – залучення міжнародного досвіду та можливість допомогти нашим дітям рости з розумінням інших культур та образу життя.

Двобічні Європейські обміни. Британські вчителі мають можливість стажуватися в різних європейських країнах на протязі 3–4 тижнів. В цій програмі приймають участь Австрія, Данія, Франція, Німеччина, Іспанія, Швейцарія та Росія. Кожного року подібні стажування проходять біля 70 вчителів Англії та Уельсу і така ж кількість вчителів з Європейських країн стажується в Великій Британії. Завданням таких стажувань є: обмін досвідом, набуття позитивного професійного досвіду, встановлення контактів, обмін інформацією та навчальними матеріалами, вивчення культури та традицій країни перебування, ознайомлення її із своєю культурою, країною, її традиціями і т.п.

Ознайомлюючі візити. Цю програму було розроблено для адміністраторів, директорів шкіл. Її

завданням є ознайомлення з різними системами освіти, обмін досвідом, обговорення спільних проблем і т.п.

Програма Оріон була створена для обміну педагогічною інформацією та навчальними матеріалами на території Європейського Товариства. Вона надає можливості ознайомитися з дослідженнями в країнах Європи, аналізу спільних проблем і завдань в галузі освіти Європейського Товариства. На території Великої Британії координатором програми Оріон виступає Центральне бюро обмінів та візитів.

Усі перелічені програми є формами підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності, оскільки вони дають не лише інформацію та знання про європейські країни, їхню культуру та мови, але й дозволяють вивчити інші системи освіти, інші методи та педагогічні прийоми, ознайомитися з іншими методологіями, педагогічними концепціями, філософськими підходами.

Особливістю механізму підвищення кваліфікації вчителів являє собою наявність «системи підтримки» – непедагогічних закладів, що надають підтримку розвитку педагогічної освіти [3].

Коротко зупинимось на визначенні ролі королівської спектроскопії сезону, яка визначає тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації на основі аналізу якості освітніх програм.

Головним консультативним і аналітичним органом з питань кваліфікації вчителів є Королівська інспекторська служба. Вона має широко розгалужену мережу по країні в складі місцевих відділів освіти. Як місцеві, так і загальнонаціональні органи цієї служби активно беруть участь в аналізі та оцінці ефективності всієї роботи, спрямованої на підтримку і розвиток професійної майстерності шкільних педагогів. Інспекторська служба покликана на основі аналізу якості освітніх програм визначати тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації, прогнозувати наслідки запланованих проектів, а також готувати для Міністерства освіти і науки рекомендації за визначенням найбільш актуальні та перспективні напрямки вдосконалення системи управління професійними стандартами вчителів.

Королівська інспекторська служба також розробляє нормативні і методичні документи, спрямовані на поширення ефективних освітніх ініціатив, розроблених на місцевому рівні. Щорічно органи інспекторської служби інформують через засоби масової інформації громадськість і зацікавлені державні органи про хід і підсумки виконання в країні загальнонаціональних і місцевих пріоритетів в галузі підвищення кваліфікації вчителів.

З метою розробки більш якісної стратегічно важливі пропозиції з розвитку національної системи підвищення кваліфікації Королівська інспекторська служба, за завданням Міністерства освіти і науки, активно співпрацює з численними державними і приватними науковими установами та центрами.

Серед них Суспільство педагогічних досліджень, Комітет майбутнього, Комітет «Людство у 2000 році» та ін. Основне завдання співпраці – прогнозувати майбутні системи підвищення кваліфікації, перспективні вимоги до професійних стандартів вчителів, спираючись на тенденції економічного і соціального розвитку країни [2].

Проведення дослідження дозволяє зробити висновки: післядипломна освіта – важлива ланка неперервної педагогічної освіти. Курси підвищення кваліфікації вчителів проводяться в різних установах освіти: при інститутах педагогіки ЗВО Великої Британії, При департаменті освіти, при

вчительських центрах, в місцевих органах і освіті, при школі; підвищення кваліфікації – це різні види коротко- та довгострокових курсів. Розгалужена система підвищення кваліфікації вчителів дає можливість підвищувати педагогічну майстерність, здобувати додаткові знання, займатися науково-дослідною діяльністю під керівництвом тьюторів університету. По завершенні курсів в учителям присуджуються певні кваліфікації: сертифікат в галузі освіти вищого рівня (Certificate in Education), диплом в галузі освіти (Diploma in Education), ступінь бакалавра філософії в галузі освіти (Bachelor of Philosophy in Education).

До структури програми підвищення кваліфікації вчителів доцільно включити: стажування випускника ВНЗ в школі; короткострокові курси; довгострокові курси. Активну участь в аналізі якості освітніх програм її оцінці ефективності роботи, спрямованої на розвиток професійної майстерності вчителів бере Королівська інспекторська служба.

Список використаних джерел

1. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Задорожна Ірина Павлівна ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 307 с.
2. Гаргай В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.) : дисс. д-ра. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики, Новосибирск / Гаргай Виктор Богданович – 2006. – 446 с.
3. Кіщенко Ю.В. Проблеми формування педагогічної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти Англії та Уельсу <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/295/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B2%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F.pdf>
4. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): дисс. ... на соискание ученой степени доктора педагогических наук 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2008. – 465 с.
5. Professional Education and Training MA <https://www.ucl.ac.uk/ioe/courses/graduate-taught/professional-education-training-ma?collection=drupal-ioe-postgraduate-taught-courses&sort=title&>
6. Онищенко Ю. Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании : конец XX – начало XXI вв. : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Юлия Юрьевна Онищенко. – Москва : РГБ, 2007. – 183 с.

References

1. Zadorozhna I. P. Osoblyvosti metodychnoyi pidhotovky vchyteliv anhliys'koyi movy u Velykiy Brytaniyi : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Zadorozhna Iryna Pavlivna ; Ternop. derzh. ped. un-t im. V. Hnatyuka. Ternopil', 2002. 307.
2. Harhay V. B. Razvytye systemy povysheniya kvalyfykatsyy uchytel'ey v Velykobrytanyu (konets XIX – konets XX vv.) : dyss. d-ra. ped. nauk: 13.00.01 – obshchaya pedahohyka u ystoryyya pedahohyky, Novosybyrsk / Harhay Vykto' Bohdanovych. 2006.446.
3. Kishchenko YU.V. Problemy formuvannya pedahohichnoyi maysternosti vchytelya v systemi pislyadyplomnoyi osvity Anhliyi ta Uel'su <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/295/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B2%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F.pdf>
4. Sabyrova D. R. Obespechenye kachestva nepreryvnogo pedahohycheskogo obrazovaniya v velykobrytanyu (vtoraya polovyna XX v.): dyss. ... na soyskanye uchenoy stepeny doktora pedahohycheskykh nauk 13.00.01 – obshchaya pedahohyka, ystoryyya pedahohyky u obrazovaniya. Kazan', 2008. 465.
5. Professional Education and Training MA <https://www.ucl.ac.uk/ioe/courses/graduate-taught/professional-education-training-ma?collection=drupal-ioe-postgraduate-taught-courses&sort=title&>
6. Onyshchenko YU. YU. Formyrovanye professyonalizma uchytelya v systeme pedahohycheskogo obrazovaniya v Velykobrytanyu : konets XX – nachalo XXI vv. : dyss. ... kandydata pedahohycheskykh nauk : 13.00.01 spets. 13.00.01 – obshchaya pedahohyka, ystoryyya pedahohyky u obrazovaniya / Yulyyya Yur'evna Onyshchenko. Moskva : RHB, 2007. 183.

Татьяна Зорочкина. Инновационные подходы к повышению квалификации учителей начальной школы в Великобритании

В статье рассматриваются подходы к повышению квалификации учителей начальной школы в Великобритании. Освещаются критерии по повышению квалификации и переподготовки педагогических кадров Великобритании. Курсы повышения квалификации учителей проводятся в различных учебных заведениях при институтах педагогики высших учебных заведений, при независимых консультативных группах, при Департаменте образования и науки, при учительских центрах, при местных органах образования, при школе.

Краткосрочные курсы повышения квалификации делятся на: однодневные; трехдневные; пяти-шестидневные курсы; каникулярные курсы. К долгосрочным курсам относятся трехлетние курсы повышения квалификации.

Во время прохождения курсов повышения квалификации учителей занимаются научно-исследовательской деятельностью под руководством тьюторов университета. Главным консультативным и аналитическим органом по вопросам квалификации учителей является Королевская инспекторская служба. Она имеет широко разветвленную сеть по стране в составе местных отделов образования.

Инспекторская служба призвана на основе анализа качества образовательных программ определять тенденции развития системы повышения квалификации, прогнозировать последствия запланированных проектов, а также готовить для Министерства образования и науки рекомендации по определению наиболее актуальные и перспективные направления совершенствования системы управления профессиональными стандартами учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации, учителя начальной школы, Великобритания, ЗВО.

Tetiana Zorochkina. Innovative approaches to improving qualifications of the primary school teachers in the Great Britain

The article examines the approaches to improving the skills of primary school teachers in the UK. Criteria for upgrading and retraining UK teaching staff are highlighted. Teacher training courses are held at different educational institutions: at institutes of pedagogy of higher educational institutions, with independent advisory groups, with the Department of Education and Science, at teacher centers, with local educational authorities, at school.

Short-term advanced training courses are divided into: one-day; three days; five to six day courses; vacation courses. Long-term courses include three-year advanced training courses.

During the courses of advanced training teachers are engaged in research activities under the direction of university tutors. The main advisory and analytical body for teacher qualifications is the Royal Inspection Service. It has a widespread network across the country, comprised of local education departments.

The inspectorate service is intended, based on the analysis of the quality of educational programs, to identify trends in the development of the system of advanced training, to predict the effects of planned projects, and to prepare recommendations for the Ministry of Education and Science to determine the most relevant and forward looking directions for improving the system of professional standards for teachers.

The teacher education system serves a prominent system of public education. Understanding the need for organizing mass retraining of teachers in Britain has been growing in pedagogical circles since the last century, when intensive primary education was developing. Since then and to this day, discussions about the most rational ways of updating the teacher education system are not dying.

The main advisory and analytical body for teacher qualifications is the Royal Inspection Service. It has a widespread network across the country, comprised of local education departments. Both local and national authorities of this service are actively involved in the analysis and evaluation of the effectiveness of all work aimed at supporting and developing the professional skills of school teachers. The inspectorate service is intended, based on the analysis of the quality of educational programs, to identify trends in the development of the system of advanced training, to predict the effects of planned projects, and to prepare recommendations for the Ministry of Education and Science to determine the most relevant and forward looking directions for improving the system of professional standards for teachers.

Key words: advanced training, elementary school teachers, UK, institutions of higher education.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-101-106
УДК 378:159.98

Анжеліка ІВЕРШИНЬ

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: asus56137@gmail.com*

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті акцентовано увагу на понятті «креативність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку». Зауважено, що саме від креативного потенціалу педагогів дошкільної освіти залежить креативний розвиток вихованців. Зазначено, що креативність є складним багатокомпонентним явищем, яке охоплює інтелектуальну сферу людини, особистісні якості, життєву позицію та спрямовує особистість на творчість. Запропоновано структуру креативності майбутніх вихователів, яка складається з наступних компонентів: мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, та рефлексивно-творчого. Запропоновано діагностувальний інструментарій щодо визначення ступеня розвитку компонентів креативності майбутніх вихователів та проведено констатувальний зріз розвитку креативності студентів бакалаврату.

Ключові слова: креативність, майбутні вихователі дітей дошкільного віку, діагностика.

Сучасні глобальні зміни, що пов'язані зі стрімким науково-технічним прогресом, зміною життєвих цінностей, переглядом стандартів життя, ставлять перед вищою школою завдання з формування людини з розвиненими творчими здібностями, прагненням до постійного самонавчання, креативності, готовності до роботи у висококонкурентному середовищі.

Не випадково, що сьогодні питання творчого розвитку підростаючого покоління виходять на рівень державної політики. Так, у доповіді Британського Національного консультативного комітету з творчої і культурної освіти (NACCE) відзначається, що «розвиток творчих здібностей має фундаментальне значення в рішенні проблем економічного розвитку, оскільки нові ідеї, інновації та винахідливість у розробці продуктів і послуг стають все більш важливими для економічної конкурентоспроможності компаній і країн» [1, 15].

Джозеф Бойс висловив актуальність теми творчого розвитку в лаконічній фразі: «Creativity is a national income» (Творчість – це національний дохід) [1, 61].

В освітніх програмах багатьох країн світу (США, Англії, Польщі, Японії, Китаю та ін.) особлива увага приділяється створенню умов для прояву творчого, креативного потенціалу молоді. Такого роду програми вже в повній мірі реалізуються в контексті гуманітарних і природничо-наукових спеціальностей у зарубіжних університетах, таких як Політехнічний університет Ренселаер, Стенфордський університет (США), Університет Гонконгу (Китай), Університет Варшави (Польща) та ін.

В Україні проблема креативності має визнання на державному рівні – у «Національній доктрині

сучасного розвитку освіти в Україні» творчий розвиток людини відноситься до однієї з пріоритетних цілей освіти, вказується на необхідність розвитку креативності особистості [8]. Однак, не до кінця вирішеними залишаються питання розвитку креативності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Мета статті – дослідити ступень розвитку креативності майбутніх вихователів.

Завдання: розкрити сутність феномену креативності, визначити структурні компоненти, розробити діагностувальний інструментарій щодо визначення ступеня розвитку компонентів креативності майбутніх вихователів та проаналізувати результати експериментального дослідження.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати, що теоретичні і методологічні аспекти розвитку креативних якостей особистості розкрито в працях В. Андрєєва, В. Загвязинського, В. Риндак, І. Калюшина, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Розуміння творчості як механізму розвитку особистості представлено в працях Я. Пономарьова, Д. Сімсона, А. Тряпціної, Едварда де Боно. Питання творчої самореалізації особистості в освіті розглянуто І. Зязюном, Г. Ільїним, В. Вишнякової, О. Листопадом, А. Морозовим, А. Мелік-Пашаєвим, Б. Неменським, А. Хутрським та ін. Проблема креативності та креативних здібностей досліджена Т. Баришевої, Л. Єрмолаєвої-Томиної, Дж. Гілфордом, П. Торренсом, Б. Едвардс і ін. [2,4,5,6,9].

В дослідженнях авторів (І. Зязюн, Т. Баришева, Л. Єрмолаєва-Томина, Дж. Гілфорд, О. Листопад, П. Торренс, Б. Едвардс і ін.) креативність визначена як інтегральна творча здатність, яку можна і треба розвивати. Фонд наукових знань з цієї про-

блеми постійно поповнюється, сучасні дослідження в галузі креативності далеко не вичерпують цієї проблеми, що має велике значення для творчого розвитку особистості.

Досліджуючи природу творчості, вчені (Д. Сімпсон) запропонували називати здатність, яка реалізується у творчій діяльності, креативністю. [6, 156].

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що у поняття креативності, як і у будь-якого складного психологічного феномена, не існує єдиного визначення. Так, Великий психологічний словник визначає креативність – (від англ. Creativity) як «рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості» [3, 217].

П. Торренс виокремлює наївну креативність, притаманну дітям, у яких відсутній життєвий досвід, і культурну креативність, суть якої у подоланні межі буденної свідомості, відхіду від шаблонів [9].

В інтерпретації К. Роджерса, креативність – це здатність виявляти нові способи вирішення проблем і нові способи вираження думки [9].

Британський дослідник Філіп Картер (Carter), вважає, що креативної особистості притаманне таке: чутливість до проблеми, тобто можливість відчувати тонкі, невизначені, складні особливості навколишнього світу; розвинуте мислення, яке характеризується швидкістю, гнучкістю, спритністю, здатністю до структурування; у практичній діяльності особистість виявляє оригінальність, винахідливість, продуктивність; незалежність у судженнях, упевненість, самодостатність поведінки, почуття гумору. [9].

Л. Ермолаєва-Томіна зазначає, що у формуванні креативності обов'язковим є самопізнання і пошук індивідуального стилю діяльності з опорою на психофізіологічні особливості. [4]. У дослідженнях Н. Баришевої, Ю. Жигалова, Н. Лейтеса визначено зміст, компонентні складові креативності особистості та пропонується різні моделі її реалізації.

Так, Н. Лейтес виділяє у структурі креативності:

- інтелектуальні передумови творчої діяльності, які дозволяють створювати щось нове, раніше невідоме, а також знання і вміння, необхідні для створення нового;
- особистісні якості, які допомагають продуктивно діяти в ситуаціях невизначеності, виходити за рамки передбачуваного, виявляти спонтанність;
- життєву позицію людини, що припускає відмову від шаблонності, стереотипності в судженнях і діях, бажання сприймати і створювати нове, змінюватися самої і змінювати світ на-

вколо себе, розуміє високу цінність творчості, активності і розвитку [9].

Т. Баришева психологічну структуру креативності розглядає як систему, системоутворюючими параметрами якої є: мотиваційні (творча позиція); інтелектуальні (дивергентність мислення, здатність до перетворень); естетичні (образність, асоціативність, перфекціонізм); екзистенційні (модель світу, яка відкрита, мобільна, здатна до реконструкції); комунікативні параметри [2].

Зміни, що відбуваються в сучасній дошкільній освіті, висунення в якості пріоритетних проблеми розвитку креативної особистості ставить перед університетською освітою завдання становлення і розвитку майбутнього вихователя як творчої особистості. На вихователя дітей дошкільного віку покладена важлива місія – формування у нового покоління креативних якостей творця. Саме від креативного потенціалу педагогів ЗДО залежить креативний розвиток вихованців дошкільного віку (О. Зайцева, В. Карих) [5].

Під креативністю майбутніх вихователів дітей дошкільного віку розуміємо якість особистості, яка ґрунтується на потреби в самореалізації, характеризується гнучкістю і оригінальністю мислення і проявляється в здатності до творчої діяльності.

Підготовка педагогів дошкільної освіти має свою специфіку у розвитку креативності студентів. На основі аналізу теоретичного матеріалу з проблеми дослідження була визначена структура креативності майбутніх вихователів, яка складається з таких компонентів: мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-творчого. Так, *мотиваційний* компонент креативності майбутніх вихователів характеризує потреби до творчої діяльності; прагнення до творчих досягнень, саморозвитку; інтерес; *емоційно-ціннісний* компонент становить естетичне ставлення до дійсності, емоційність, асертивність, ціннісне ставлення до творчості; *когнітивний* – розвинені уява і фантазія, художньо-творчі здібності, оригінальність і швидкість мислення, рівень творчої активності, наявність професійних знань, умінь і навичок, що сприяють успішній професійній діяльності, здатність використовувати їх в практичній діяльності; *рефлексивно-творчий* обумовлює саморегуляцію навчально-професійної діяльності, потребу в творчій самореалізації.

Для визначення рівня розвитку креативності майбутніх вихователів було проведено педагогічний експеримент, в якому брало участь 54 студента першого курсу факультету дошкільної педагогіки і психології Державного закладу «Південно-українській національний педагогічний університет імені К. Ушинського».

За діагностичною програмою дослідження було проведено: анкетування, аналіз творчих проєктів студентів; опитування за авторськими методиками, які спрямовані на діагностику параметрів креативності майбутніх вихователів.

По-перше, проводилось анкетування майбутніх вихователів. На запитання, як вони розуміють поняття «креативна особистість» 73% висловились таким чином: «вміння незвично бачити»; «здатність створювати щось оригінальне»; «здатність творчо вирішувати проблеми»; «добре розвинена фантазія, уява», «здатність бачити світ по-своєму», «незалежність поглядів», тобто студентами розкривалося дане поняття на основі його окремих аспектів. Більшість майбутніх вихователів ототожнюють поняття «креативність» і «творчі здібності». Також висловлювалися припущення про зв'язок креативності з мисленням, його характеристиками: гнучкістю, побіжністю, продуктивністю. Найбільш повне тлумачення поняття дали 22% респондентів, пов'язавши його також з різними особистісними якостями; 5% респондентів не дали відповіді. Питання про необхідність креативності в педагогічній праці виявило дві групи відповідей: «за» висловилися переважна більшість респондентів (72%), «проти» 28%, які вважають, що це якість необхідна людям тільки творчих професій.

Думку про генетичну обумовленість до творчості підтримують 75% майбутніх вихователів. Однак, 15% вважає, що гени не мають значення і розвивати креативність можливо за допомогою впровадження в освітній процес спеціальних умов: створення творчого середовища (55%), збагачення змісту навчання знаннями з даної проблеми (25%), використання методів і засобів навчання, які формують креативність (20%). Більша частина респондентів (94%) висловила свій позитивний інтерес до більш докладного вивчення креативності; 6% студентів заявили, що ця проблема їх не приваблює. Отже, інтерпретація отриманих в ході анкетування даних показала, що майбутні вихователі не в повній мірі розуміють сенс поняття «креативність».

Компонентна структура креативності вивчалася за допомогою авторських методик, а саме: мотиваційний компонент за допомогою методики Е. Рогова «Мотивація саморозвитку»; для дослідження когнітивного компоненту обрано адаптований тест креативності Е. Торренса «Фігурна форма» (Figural forms), «Завершення картинок» (Complete Figures). Емоційно-ціннісний компонент досліджувався за методиками Е. Торршолової, Т. Морозової «Геометрія в композиції», «Матісс», «Ван Гог»; рефлексивно-творчий визначався за тестовою методикою Е. Туніка «Самооцінка творчих здібностей».

Аналіз отриманих даних проводився за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 25 і базувався на кількісній та якісній інтерпретації творчих результатів.

Потреби, як джерело активності людини, посідають у мотиваційній сфері особистості провідне місце. Тому у мотиваційному компоненті креативності майбутніх вихователів виявлялися потреби у творчому саморозвитку бакалаврів, мотивація до творчої діяльності, прагнення до творчих досягнень. Майбутнім вихователям було запропоновано тест «Мотивація саморозвитку» (Е. Рогов). Залежно від ступеня вираженості характеристик студенти мали можливість набрати від 15 до 75 балів. Високий рівень відповідав 55-75 балам, достатній рівень – 36-54; низький рівень складає 15-35 балів.

Результати опитування зафіксовано у табл. 1.

Таблиця 1 – Результати діагностики креативності майбутніх вихователів за мотиваційним компонентом

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
Високий (55-75 балів)	3	8%	4	12%
Достатній (36-54 балів)	12	50%	15	48%
Низький (35-15 балів)	9	42%	12	35%
Σ	24	100%	31	100%

Аналіз табличних значень показує, що більшість студентів обох груп набрали від 38 до 50 балів, що за результатами шкалювання відповідає показникам достатнього рівня (ЕГ – 50%, КГ – 48%), На високому рівні в КГ – 12%, у ЕГ – 8% майбутніх вихователів. На низькому рівні – 42 % майбутніх вихователів в експериментальній групі і 35% у контрольній.

Когнітивний параметр досліджувався за адаптованою методикою Е. Торренса «Фігурна форма тесту» і «Завершення картинок», де оцінювалися такі фактори розвитку мислення: «швидкість», «оригінальність», «гнучкість» і «розробленість».

Показник швидкості відображає «здатність до породження великого числа ідей» [7; 9]; оцінювався як швидкість виконання тестових завдань і визначався підрахунком числа завершених малюнків, запропонованих студентом. Гнучкість характеризує здатність до висунення різноманітних ідей, розглядання різних аспектів проблеми, використання нових стратегій вирішення проблем. Цей показник визначався кількістю різних категорій відповідей (оцінювалися як самі малюнки, так і їх назви). Показник оригінальності мислення «характеризує здатність до висунення ідей, що

відрізняються від очевидних, банальних» [7; 10]. Максимальна оцінка за оригінальність відповіді дорівнювала 2 балам для відповідей з частотою менше 2%; 0 балів для відповідей з частотою 5% і більше, також 1 бал зараховували за відповіді, що зустрічались у 4% випадків. Дані про оцінку категорії та оригінальності відповіді визначалися за допомогою таблиць. [7; 30–37].

Успішність виконання тесту не залежала від образотворчих здібностей студентів. Показник розробленості, деталізації ідей у нашому дослідженні використовувався як ступінь виразності зображення малюнка (складність зображення, ретельність розробки малюнка, кількість доповнень до основного елементу) [7, 20].

Всі показники творчого мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) піддавалися аналізу відповідно до даних за Т-шкалою. Результати тестування оброблялися методом медіан, які відповідають трьом рівням: високий (значення 50 + за Т-шкалою), достатній (значення 40 + 10 за Т-шкалою) і низький (значення 35 – за Т-шкалою). Результати тестування подано у табл. 2.

Таблиця 2 – Результати діагностики креативності майбутніх вихователів за когнитивним компонентом

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
Високий	–	–	–	–
Достатній	12	50%	16	48%
Низький	12	50%	15	52%
Σ	24	100%	31	100%

Аналізуючи результати табличних значень, виявлено студентів з низьким рівнем прояву креативності у ЕГ – 50%, у КГ – 52%). На достатньому рівні у ЕГ – 50%, у КГ – 48%). На високому рівні студентів немає в обох групах.

У роботах А. Мелік-Пашаєва, З. Новлянської, Н. Сакулиной, Е. Фльориной підкреслюється, що психологічною першоосновою художньо-творчої обдарованості людини є естетичне сприйняття і осмислення прекрасного у природі, у житті людини. Це особливе естетичне сприйняття становить основу художнього пізнання дійсності і виражається через естетичне ставлення людини до світу. Під естетичним ставленням розуміється таке ставлення до світу, коли людина сприймає предмети і явища як вираження їх внутрішнього стану, настрою, характеру, неповторної індивідуальності [6].

Естетичне ставлення є ядром емоційно-ціннісного компонента, у ньому максимально виражається усвідомлене прагнення до повного і всебічного розвитку сутнісних сил людини. Дослідження проводилося за методиками Е. Тор-

шілової, А. Морозової [7], адаптованих нами для студентської аудиторії. Так, за умовами тесту «Геометрія в композиції» на виявлення почуття форми необхідно співвіднести геометричну подібність композиційної побудови на картинній площині з будь-якою геометричною фігурою. Були обрані картини: Ван Стрек «Закуска», А. Брейгель «Натюрморт з фруктами» – композиційна побудова у трикутнику; Ван Альст «Натюрморт з папугою», Ван Ейк «Сім'я Арнольдфіні» овальна композиція; К. Монари «Натюрморт з письмовим приладдям», І. Машков «Натюрморт з жіночою фігурою», – композиція у квадраті. Вищий бал – 6, по 2 бали за кожну правильну відповідь.

Тест «Матіс» (Е. Торшілова, А. Морозова) застосовувався для діагностики почуття стилю, розуміння художньої манери автора. Майбутнім вихователям пропонувався набір з дванадцяти творів художників П. Сезанна, П. Пікассо і А. Матісса. Правильне виконання завдання пов'язане з умінням бачити особливості художньої манери майстрів, виразних засобів художнього образу. Вищий бал – 12, по 1 балу за кожну правильну відповідь.

Тест «Ван Гог» (Е. Торшілова, А. Морозова) використовувався з метою виявлення у майбутніх вихователів естетичного ставлення до творів мистецтва. Діагностичний матеріал – 10 пар ілюстрацій, де до вибору пропонуються твори з різним ступенем вираженості художнього образу. Правильність вибору оцінювалася в 1 бал. Максимальна кількість балів – 10. Залежно від набраного сумарного балу, результати тестування оцінювалися таким чином: високий рівень відповідає 7–10 балам, достатній рівень – 4–6; низький рівень – 1–3 балів.

Таблиця 3 – Результати діагностики креативності майбутніх вихователів за емоційно-ціннісним компонентом

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
Високий	1	4%	–	–
Достатній	11	46%	15	48%
Низький	12	50%	16	52%
Σ	24	100%	31	100%

За результатами табличних значень більшість майбутніх вихователів показало низький рівень прояву креативності за емоційно-ціннісним компонентом (ЕГ – 50%; КГ – 52%). На достатньому рівні в ЕГ – 46%, КГ – 48%. На високому рівні – 4% студентів в ЕГ, у контрольній групі – відсутні. Особливу складність викликав тест «Ван Гог», де необхідно було визначити високохудожні твори, усвідомити доцільність застосованих засобів виразності для розкриття художнього образу.

Рефлексивно-творчий критерій досліджувався за тестовою методикою Е. Туніка «Самооцінка творчих здібностей» і був спрямований на визначення розвитку допитливості, уяви, складності розумових процесів особистості, схильності до ризику.

Таблиця 4 – Результати діагностики креативності майбутніх вихователів за рефлексивно-творчим компонентом

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Число	Відсоток	Число	Відсоток
Високий	4	16%	4	12%
Достатній	14	59%	16	52%
Низький	6	25%	11	36%
Σ	24	100%	31	100%

За результатами табличних значень за досліджуваним параметром виявлено, що більшість студентів знаходиться на достатньому рівні (ЕГ – 59%; КГ – 52%). На низькому рівні (ЕГ – 25%, КГ – 36%). На високому рівні 12% у КГ і 16% студентів у ЕГ.

Отже, проведене дослідження компонентів креативності майбутніх вихователів показало такі проблеми: низька самооцінка творчих здібностей

студентів, нерозвинене творче мислення за категоріями швидкість, гнучкість, оригінальність; слабе розуміння художнього образу. Недостатній розвиток художнього сприйняття, відсутність теоретичної бази не дозволяють студентам розуміти почуття стилю, художню манеру автора. Проведене анкетне опитування підтвердило той факт, що більшість майбутніх вихователів не мають чіткого уявлення про сутність поняття «креативність», не володіють навичками її розвитку. Однак, є інтерес до проблеми креативності особистості; студенти виявляють бажання ознайомитися з навчально-методичною літературою, відвідати майстер-класи.

Усе це вказує на необхідність розробки ефективних заходів щодо розвитку креативності майбутніх вихователів в умовах освітнього процесу у вишу. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці низки завдань з розвитку процесів художнього сприйняття, творчого мислення у процесі опрацювання дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою викладання у ЗДО».

Список використаних джерел

- All Our Futures: Creativity, Culture and Education. Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport. May 1999, 229 p. – Режим доступу: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности: [учеб. пособие] / Т. А. Барышева., Ю. А. Жигалов. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 268 с.
- Большой толковый психологический словарь. – М: Вече-Аст, 2000. – 591с.
- Ермолаева-Томина Л. Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека /Л. Б. Ермолаева-Томина // Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам: Сборник. – М.: Прометей, 2001. – 267 с.
- Зайцева О. Ю., Карих В. В. Креативность воспитателя как условие развития креативности детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Зайцева, В. В. Карих // Азимут научных исследований: педагогика и психология.- 2017. – № 3 (20) – С. 93–96
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин.- СПб.; Питер, 2009.- 434 с.
- Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма : Пособие для школьных психологов [Текст]. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/3009063/page:11/>
- Черкасова Л. Л. Современные методы оценки креативности /Л. Л. Черкасова //Альманах современной науки и образования. –2012. -№ 12.- С. 139–142.

Referenses

- All Our Futures: Creativity, Culture and Education. Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport.1999, May. S.229. <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Barysheva T. A., Zhigalov U. A. (2006). Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy razvitiya kreativnosti: [ucheb. posobiye]. – Psychological and pedagogical foundations of the development of creativity: [studies. allowance]. Sankt-Peterburg, Piter, 268. [in Russia].
- Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskiy slovar'. [Large explanatory psychological dictionary]. Moscow: Veche-Ast, 591. [in Russia].
- Yermolayeva-Tomina L. B. Kreativnost' kak realizatsiya potentsial'nykh vozmozhnostey cheloveka [Creativity as the realization of human potential]. Sovremennyye tekhnologii obucheniya khudozhestvenno-graficheskimi distsiplinami: Sbornik. – Modern technologies of teaching art and graphic disciplines: Collection. Moscow: Prometey, 267. [in Russia].
- Zaytseva O.U., Karikh V.V. (2017) Kreativnost' vospitatelya kak usloviye razvitiya kreativnosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta [The creativity of the educator as a condition for the development of creativity of children of senior preschool age] Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. № 3 (20), 93–96. [in Russia].
- Il'in, Y.P. (2009). Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti.[Psychology of creativity, creativity, giftedness] Sankt-Peterburg, Piter, 434. [in Russia].

7. Kratkiy test tvorcheskogo myshleniya. Figurnaya forma : Posobiye dlya shkol'nykh psikhologov.[A brief test of creative thinking. Figured form: A Handbook for school psychologists]. Moscow: INTOR, 1995, 48. [in Russia].
8. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. URL<https://studfiles.net/preview/3009063/page:11/> [in Ukrainian].
9. Cherkasova, L. L. (2012) Sovremennyye metody otsenki kreativnosti [Modern methods of creativity evaluation] Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of Modern Science and Education. Vypusk 12, 139–142. [in Russia].

Івершинь Анжеліка. Діагностика розвитку креативності личности будучих вихователів

В статті акцентовано увагу на понятті «креативність будучих вихователів дітей дошкільного віку». Зазначено, що саме від креативного потенціалу педагогів дошкільного виховання залежить креативне розвиток вихованців. Вказано, що креативність є складним багатокомпонентним явищем, яке охоплює інтелектуальну сферу людини, особистісні якості, життєву позицію і націлює на творчість. Представлено структуру креативності будучих вихователів, яка складається з наступних компонентів: мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-творчого. Описано діагностичний інструментарій для визначення ступеня розвитку компонентів креативності будучих вихователів і подано результати констатуючого срезу.

Ключові слова: креативність, будучі вихователі дітей дошкільного віку, діагностика.

Ivershin Angelika. Diagnostics of development of creativity at future educators of children of preschool age

Modern global changes related to rapid scientific and technological progress, change in living standards, revision of standards of life, set the task of higher education for the formation of a person with developed creative abilities, the desire for constant self-education, creativity. Developing of creative personality traits is of fundamental importance in meeting the challenges of economic development. New ideas, innovation and ingenuity in the development of products and services are increasingly important to the economic competitiveness of companies, and of countries.

The development of the future educator as a creative individual is important because it is from the creative potential of teachers that the creative development of the pupils depends.

For a creative person, such personal qualities are important that allow you to operate effectively in situations of uncertainty, go beyond the predictable, show spontaneity.

A creative person has a developed intellect that allows you to create something new, previously unknown. Important for a creative person is also activity, an understanding of the value of creativity and development, the desire to create something new, change oneself and change the world around oneself.

According to our impression, the creativity of future educators of preschool children is the quality of the individual, which is based on the needs for self-actualization, characterized by flexibility and originality of thinking and manifested in the ability to creative activity. The author of the article proposed the structure of creativity of future educators, which consists of the following components: motivational, emotional and cognitive, reflective.

A diagnostic methodology was selected to determine the degree of development of the components of creativity of future educators and an ascertaining experiment was conducted to determine the level develop the creativity of students. A study of the components of creativity of future educators showed the following problems: low self-esteem of the creative abilities of students; undeveloped creative thinking in categories of fluency, flexibility, originality. Students showed low and medium results; noted a weak understanding of the artistic image. The weak development of artistic perception, the lack of a theoretical basis make it impossible to understand the of style and artistic manner of a work of art.

We intend to carry out further work on the development of students' creativity in the study of the subject of «The Basics of Fine Arts».

Key words: creativity, future teachers of preschool children, diagnostics.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-107-111

УДК 378: 37.011.3-051.81.243

Юліана ІРХІНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
ДЗ: «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: vladakirilyuck@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ПРОБЛЕМА 21 СТОЛІТТЯ

У статті обґрунтовано роль органів студентського самоврядування в організації дозвілля студентів вищих навчальних закладів з метою задоволення та реалізації інтересів та потреб, розкриття творчого потенціалу, соціального виховання та активізації суспільно-громадської діяльності студентів. Охарактеризовано напрями та форми діяльності студентських об'єднань вищих навчальних закладів України. Виявлено проблеми в організації дозвілля студентів вищих навчальних закладів та окреслено можливі шляхи їх вирішення.

Ключові слова: дозвілля, студенти, органи студентського самоврядування, вищі навчальні заклади, студентські об'єднання.

Одним з головних об'єктивних факторів, що впливають на сферу дозвілля є соціальна політика держави, метою якої є створення належних умов для життєдіяльності особистості. В Україні у контексті реалізації соціальної політики існує низка невирішених проблем. Це стосується, насамперед, подолання «залишкового принципу» ставлення до вирішення проблем дозвілля та культури в цілому; зміна ставлення до формування культурної ситуації з опанування світовими культурними надбаннями; невідповідність діяльності закладів і установ культури сучасним вимогам, відсутність визначеного стандарту гарантованих державою безплатних культурних послуг; відсутність середньої та довготривалої державної політики стосовно культурного розвитку; непідготовленість кадрів соціокультурної сфери до нових економічних умов; відсутність чіткої програми підтримки культурних індустрій; відсутність єдиного інформаційного культурного простору і мережі партнерських зв'язків на вертикальному і горизонтальному рівнях; практична відсутність України як держави в європейському і світовому культурному просторі, в системі європейських культурних проєктів.

Педагогічний досвід, аналіз літературних джерел переконливо засвідчили, що праці українських дослідників (І. Бех, І. Бебешкіна, В. Воловик, І. Зязюн, І. Зверєва, А. Капська, В. Кірсанов, В. Перебенесюк, І. Петрова, В. Піча, М. Поплавський, Н. Цимбалюк, та ін.) присвячені вивченню психолого-педагогічних та соціально-педагогічних аспектів, функцій та принципів дозвілля, дослідженню основних засад його організації. Пробле-

ми формування культури дозвіллевої діяльності студентів у вищих навчальних закладах України вивчають науковці Кірсанов, С. Пішун, О. Семашко, В. Степура, А. Стоян, С. Цюлюпа, ВЛ. Сохань, В. Суїменко, Н. Черниш, О. Якуба, А. Ярова, І. Соколова, В. Тюска та інші.

Основною метою статті є розкрити важливість організації змістовного дозвілля студентів вищих навчальних закладів з метою задоволення та реалізації їх інтересів та потреб, розкриття творчого потенціалу, соціального виховання та активізації суспільно-громадської діяльності.

Нами була обґрунтована актуальність теми дослідження, сформульовані його проблема, основні характеристики наукового апарату – мета, завдання, його наукова новизна, теоретична та практична значущість.

Правильно організоване дозвілля студентів є важливим фактором формування в них демократичних цінностей і духовності, без яких не можна досягти високої якості та ефективності вищої освіти. Міністерство освіти та науки України наголошує на необхідності вжити всіх можливих заходів щодо радикальної зміни соціально-психологічного клімату навчальних закладів [5].

Основною структурою, котра організовує дозвілля студентів вищих навчальних закладів України є органи студентського самоврядування. У вищих навчальних закладах України студентське самоврядування трактується як форма організації діяльності студентів та аспірантів, що сприяє максимальному виявленню і реалізації їх творчих здібностей, формуванню моральних та професійних якостей, відповідальності за результати своєї життєдіяльності [6, 98].

Діяльність органів студентського самоврядування спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості навчання, виховання культури студентів і аспірантів, збільшення їх соціальної активності та відповідальності. Основними завданнями діяльності органів студентського самоврядування є захист прав та інтересів студентів; активізація участі студентів у роботі університету; створення різноманітних клубів та об'єднань за інтересами; організація студентського дозвілля; забезпечення інформаційної, технічної, матеріальної підтримки для проведення різноманітних заходів; надання юридичної допомоги та консультацій щодо прав та обов'язків студентів; встановлення міжвузівських та міжнародних зв'язків для обміну інформацією та набуття досвіду. У процесі реформування вищої освіти в нашій країні конструктивна роль відводиться студентським спілкам, наголошується, що студентство є повноправним партнером в управлінні вищою освітою. Болонський процес орієнтує вищі навчальні заклади на залучення студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів до формування зони європейської освітнього простору [3].

У переважній більшості вищих навчальних закладів України виконавчим органом студентського самоврядування є Студентський парламент, до складу якого входять такі відділи: навчально-науковий, соціально-економічний, міжнародних зв'язків, побутово-житловий, організаційний, культурно-масовий, спортивний. Відділи відповідно поділяються на сектори: удосконалення навчально-виховного процесу, релігії та моралі, по роботі з учнівською молоддю, волонтерський, інформаційний тощо. На увагу заслуговує досвід роботи Студентського парламенту Київського національного університету імені Тараса Шевченка як «представницького органу навчального колективу студентів та аспірантів університету». Такий статус надає йому право призначати референдуми студентів та аспірантів, опротестовувати рішення Вченої Ради та адміністрації університету з питань студентського та аспірантського життя. У складі студентського парламенту працюють: навчально-науковий, соціально-економічний відділи, а також відділи з побутово-житлових, культурно-масових питань. Відділи також поділяються на сектори: удосконалення навчально-виховного процесу, міжуніверситетських і міжнародних зв'язків, по роботі з учнівською молоддю, інформаційний тощо. На жаль, у структурі органів студентського самоврядування практично відсутні відділи зв'язків з громадськістю та інформаційні, метою котрих є інформування студентів про заходи, проекти, перспективи діяльності студент-

ської громади, пропагування активної громадської, суспільно-корисної діяльності студентів, підтримка студентської видавничої діяльності та поновлення сайтів університетів, котрі мають бути живим джерелом комунікації між студентами, викладачами, адміністрацією, різними соціальними інституціями, що сприятиме створенню позитивного іміджу університету. На нашу думку, формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості майбутнього професіонала у вищих навчальних закладах України, котрий зможе пристосуватися до нових соціально-економічних умов розвитку суспільства, сприятиме активна участь студентів у студентських клубах, гуртках, товариствах, студіях, об'єднаннях за інтересами. Простежується підвищення інтересу студентів до отримання корисної інформації на дозвіллі за допомогою телебачення, електронних видань, Інтернету, що свідчить не лише про розважальний напрям дозвіллевої діяльності, а й пізнавальний. Глобалізація комп'ютерної мережі впливає на дозвілля та змінює його, створюючи віртуальні форми дозвіллевої діяльності.

Сьогодні, професійні об'єднання, клуби за інтересами створюють власні сайти та форуми, надаючи багато корисної інформації своїм членам. Позитивним у віртуальних формах дозвіллевої діяльності є те, що вони створюють додаткові можливості для самоосвіти, самовдосконалення, отримання додаткових знань, умінь, навичок, сприяють підготовці до майбутньої професійної діяльності. Досить різноманітними за напрямками діяльності є студентські об'єднання Києво-Могилянської Академії: інтелектуальні клуби (Молодіжний гуманітарний центр, Могилянський інтелектуальний клуб, клуб «Юнеско»), студентський кіноклуб, сходознавчий гурток, клуб спортивного туризму «Стрім», літературний клуб «Літтусівка», мистецько-інформаційне товариство СМІТ. Необхідно констатувати той факт, що тільки в деяких університетах України діють екологічні клуби та об'єднання. Прикладом діяльності екологічних клубів може бути клуб «Зелена Хвиля» Києво-Могилянської академії – це екологічна організація студентів та випускників НаУКМА, що сприяє збереженню навколишнього природного середовища, проводячи освітню та інформаційну діяльність. Метою діяльності цього клубу є: надавати студентам можливість набути професійного досвіду природоохоронної діяльності; сприяти самореалізації екологічно свідомих студентів і згуртуванню студентської громади навколо принципів охорони навколишнього природного середовища; формувати імідж Академії, як «екологічно свідомого» навчального закладу України.

Як свідчить аналіз практики, поширеними формами дозвіллевої діяльності студентів в Україні є: клубна робота за інтересами, спортивно-масовий туризм, художня самодіяльність, аматорські об'єднання, драматичні гуртки, і, на жаль, практично відсутні служби соціально-психологічної допомоги; волонтерські, екологічні, суспільно-політичні, об'єднання; об'єднання, що представляють інтереси та забезпечують захист різних груп студентства – гендерні, іноземних студентів, національних та етнічних меншин, студентів з особливими потребами та функціональними обмеженнями, студентських сімей. Результати проведеного нами анкетування серед студентів психолого-педагогічного факультету Одеського національного університету свідчать, що в сучасних умовах спостерігається підвищення бажання студентів до створення молодіжних організацій соціального спрямування, котрі є адекватними інтересам та настроям молодих людей. Так, відповідаючи на запитання «Які студентські організації, ви вважаєте, необхідні в університеті?», респонденти стверджують: благодійні (65%); морально-психологічні (49%), правові (33%); спортивно-рекреаційні (29%); освітні (27%), літературно-мистецькі (29%), музичні (36 %), екологічні (21%), економічні (16%), політичні (8 %). Тіснота кореляційних залежностей ознак прояву його компонентів визначалася посередністю обчислення коефіцієнта кореляції за формулою К. Пірсона:

$$R = \frac{ENxy(x - \bar{x}) \cdot (y - \bar{y})}{\sqrt{Nx(x - \bar{x})^2 \cdot Ny(y - \bar{y})^2}}$$

Виявлено, що причинами незадоволення студентами дозвіллевими заходами, котрі проводяться в університеті є: низький рівень підготовки, оформлення та сценарію цих заходів. Можливо це спричинено недостатнім матеріально-технічним забезпеченням проведення культурно-масових заходів у вищих навчальних закладах, відсутністю співпраці вищих навчальних закладів з органами місцевого самоврядування, державними та приватними організаціями. У вищих навчальних закладах України не набула широкого розповсюдження волонтерська та благодійна діяльність студентських об'єднань. Немає розуміння студентами того, що волонтерство – це шлях отримання життєвого та професійного досвіду, оволодіння певними знаннями та вміннями, налагодження соціальних контактів, що дають поштовх для подальшого професійного росту. На думку дослідниці А. Капської, проблемою залучення студентів до волонтерської діяльності в Україні є наявність нерозуміння між фахівцями та студентами. Фахівці часто не довіряють студентам, не визнають їхньої кваліфікованості і допус-

кають волонтерів до мало значущих видів роботи, що ображає їх гідність і відштовхує від волонтерської роботи та надання допомоги [3, 251–252]. За умови відсутності організованої та ефективної системи політичної освіти зростає роль і значення культурно-дозвіллевих закладів у формуванні політичної культури студентів.

Розробка дозвіллевих програм та заходів сприяє формуванню політичних норм, традицій, установок та ціннісних орієнтацій. Велику роль у цьому процесі відіграють студентські політичні клуби та об'єднання, котрі ініціюють вибір та вирішення актуальних політичних проблем. Студенти мають активно визначати напрями, мету і завдання їх політичної діяльності, вибір форм, методів та засобів. На жаль, у діяльності суспільно-політичних студентських об'єднань вищих навчальних закладів України мало проводяться такі форми роботи як: організація ініціативних кампаній та акцій, проведення дебатів, форумів, семінарів, що дають змогу масового залучення молоді до вирішення політичних проблем.

На нашу думку, особливість формування політичної культури студентства в умовах дозвілля полягає, перш за все, в їх активній участі. Студентів необхідно залучати до розробки та реалізації довготривалих програм та проектів. Особливістю соціокультурних проектів і програм є те, що ініціаторами і безпосередніми учасниками їх реалізації є не тільки фахівці та професіонали дозвіллевої сфери, але й самі студенти або студенти спільно з представниками інших соціальних груп. Соціокультурні проекти виконують як функцію стимулювання ініціативи та творчості студентства, так і соціально-педагогічну, котра передбачає участь у процесі управління суспільством та саморозвитком, формування світогляду та усвідомлення своїх прав та обов'язків. Ми погоджуємося з висновком дослідниці І. Петрової про те, що дозвілева діяльність може бути використана для підвищення творчої активності, виявлення обдарованих особистостей і сприяння їх самореалізації. Реалізація дозвіллевих проектів і програм дозволить інтегрувати та раціонально реалізувати функції наявної інфраструктури шкіл, освітніх закладів, клубних установ, діючі кіномережі, спортивні організації [6].

Свідченням позитивних здобутків у сфері соціального партнерства може слугувати діяльність Харківського міського центру дозвілля молоді, котрий співпрацює з органами місцевого самоврядування та усіма студентськими органами самоврядування вищих навчальних закладів міста, шляхом залучення студентів до розробки та реалізації програм у сфері молодіжної політики (організація студентського дозвілля, соціально-

правовий захист студентів, зайнятість); втілення програм з вирішення соціальних проблем (волонтерство, екологічні проекти); проведення заходів освітнього, культурного, політичного спрямування (бесіди, дебати, форуми); розробка друкованих та електронних видань соціально-психологічної, соціально-педагогічної, правової та просвітницько-інформаційної спрямованості для молоді. Аналіз функціонування органів студентського самоврядування та діяльності студентських об'єднань у вищих навчальних закладах України, дозволив виявити низку проблем, пов'язаних з організацією дозвілля та розробкою програм щодо участі молоді в дозвіллевій діяльності: – невідповідність пріоритетів державної політики у сфері дозвілля сучасним вимогам; – відсутність програм підтримки розвитку діяльності дозвіллевих установ, котрі б відповідали потребам та інтересам студентів; – недостатня кількість професійних фахівців дозвіллевої сфери, які б володіли новими технологіями організації та регулювання дозвіллевої діяльності; – недостатня активність України в європейському і світовому просторі вищої освіти, в системі європейських соціокультурних проектів; – відсутність налагодженої співпраці суб'єктів дозвіллевої діяльності з адміністрацією, органами студентського самоврядування, студентськими профспілками, об'єднаннями та клубами вищих навчальних закладів; – недостатнє врахування ролі соціальних, індивідуальних, психологічних, гендерних та професійних факторів в організації дозвілля молоді; – обмеженість доступу до інформації та обміну інформацією – низька як технічна, так і матеріальна база для підтримки діяльності органів студентського самоврядування.

Сфера дозвілля у вищих навчальних закладах України виконуватиме функції розвитку та становлення особистості молоді людини лише за умови відповідності організації діяльності на дозвіллі їхнім інтересам та потребам. Це можливе в результаті співпраці цих об'єднань з державними структурами та установами, котрі не тільки покликані вирішувати певні проблеми молоді, але й надавати відповідну фінансово-матеріальну підтримку. Студентство має стати суб'єктом організації дозвілля, активним учасником, а не пасивним споживачем, а це дасть можливість розвитку нових інноваційних форм дозвіллевої діяльності, де будуть враховані усі, як колективні, так індивідуальні інтереси та потреби студентської молоді.

Виходячи з вище сказаного, висловлюємо думку про те, що у вищих навчальних закладах необхідна: – розробка нормативно-правової бази, котра забезпечить сприятливі умови для регулювання та саморегулювання діяльності студентів на дозвіллі; – створення розгалуженої інфраструктури з інноваційними типами дозвіллевих закладів, котра б відповідала сучасним запитам українського студентства; – координація та встановлення партнерських зв'язків органів студентського самоврядування з державними, приватними та громадськими організаціями; – розробка нової моделі організації дозвіллевої діяльності студентів, з урахуванням особливостей вищого навчального закладу та спеціалізації студентів, – дотримання принципів організації дозвіллевої діяльності, впровадження нових технологій з урахуванням інноваційних форм та методів та залученням усіх наявних засобів, котра сприяла розвитку особистості та формуванню фахівця на дозвіллі; – створення оптимальних умов для залучення студентів до активної участі на дозвіллі, формування культури дозвіллевої діяльності студентів, що є основною умовою інтеграції майбутніх фахівців для виконання соціальних ролей у суспільстві; – залучення студентів до активної діяльності у розробці соціокультурних проектів, реалізації програм, що має стати пріоритетним напрямом роботи вищих навчальних закладів; – розглядати студентські клуби та об'єднання не тільки, як місця для розваг студентів, а підвищувати статус видів дозвіллевої діяльності студентів з допомогою коректного регулювання та соціально-педагогічної організації створювати сферу для розвитку та саморозвитку особистості на дозвіллі; – розвиток віртуальних форм дозвіллевої діяльності (студентських форумів, чатів, блогів); створення електронних баз даних для розсилки інформації студентам; – удосконалення системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців сфери дозвілля, використовуючи як традиційні, так інноваційні технології навчання; – створення матеріально-технічного та навчально-методичного комплексного забезпечення організації дозвіллевої діяльності студентів.

Стаття не вичерпує проблему, пов'язану з вивченням процесу організації дозвілля студентів у вищих навчальних закладах України. У подальшому вбачаємо за необхідне визначити роль цього процесу в становленні творчої активності студентів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III, із змінами від 19 лютого 2009 р. - http://www/osvita.org.ua/pravo/law05/part_07.htm
2. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України: Методичні матеріали / За ред. Т. Б. Буяльської. – Вінниця: [б. в.], 2005. – 82 с.

3. Капська А. Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / Алла Йосипівна Капська // Нові технології виховання: зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДС, 1995. – С. 91–96
4. Пішун С. Г. Формування культури дозвілля студентів вищих навчальних закладів в умовах роботи студентського клубу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Пішун Сергій Григорович. – К., 2005. – 222 с.
5. Пріоритетні напрями розвитку освіти і науки у 2006 році // Освіта України. – 2006. – 20 черв. (№45/46).
6. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2002. – № 7. – С. 98–100
7. Цокур О.С. Категорія педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дисс....доктора пед. наук :13.00.01 Цокур О.С.- Одесса,1998.-520 с.

References

1. Zakon Ukraini «Pro vishiy osvity» №2984-III, uz zminami vid 19 lutogo 2009 r.-http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_07htm.
2. Evropeiskay praktika studentskogo samovryadovaniya v universitetach Ukraini: Materiali/ Za red. T. B. Buyalskoi.- Vinnitsha: [b.v.], 2005 – 28s
3. Kapska A.I. Osnovni zakonamirnosti modeluvannya vichovnogo prozesu/ A.I. Kapska// Novi technologyi vichovannya : zb. nauk. Statey/ vidn. red. C. B. Kirilenko.- K. ICDC., 1995.
4. Pishun S.Y. Formuvannya kulturi dozvilya studentiv vishich navchalnich zakladiv v umovach roboti studentskogo clubu: dis. ... kan. ped. nauk. 13.00.07. «Teoriy i motodika vichovaniya» / Pishun S.Y. –K., 2005.- 222s.
5. Prioritetni napryami rosvitky osviti i nauki //2016. rotzi.// Osvita Ukraini – 2016.
6. Poloshennya pro studentske samovryadovanniy i vishich navchalnich zakladach// Inphormatziinii vesnik vishoi osviti.- 2002- №7.
7. Tzokur O.S. Kategoriya pedagogicheskogo soznaniya v teorii I praktike professionalnoy podgatovki uchitelya: dis. ... doctora ped. nauk.: 13.00.01/ Tzokur O.S. – Odessa, 1998- 520 s.

Юлианна Ирхина. Организация досуга студентов высших учебных заведений Украины в 21 веке

В статье обоснована роль органов студенческого самоуправления в организации досуга студентов высших учебных заведений с целью удовлетворения и реализации интересов и потребностей, раскрытие творческого потенциала, социального воспитания и активизации социально-общественной деятельности студентов. Охарактеризованы направления и формы деятельности студенческих объединений высших учебных заведений Украины. Выявлены проблемы в организации досуга студентов высших учебных заведений и намечены возможные пути их решения.

Ключевые слова: досуг, досуговая деятельность, студенты, органы студенческого самоуправления, высшие учебные заведения, студенческие объединения.

Yuliana Irkhina. Students' leisure organization in higher educational institutions of Ukraine in the 21st century

One of the main objective factors affecting the sphere of leisure is the social policy of the state, the purpose of which is to create appropriate conditions for the life of the individual. In Ukraine, in the context of the implementation of social policy, there are a number of unresolved problems. This concerns, first of all, overcoming the «residual principle» attitude to solving the problems of leisure and culture in General; changing the attitude to the formation of the cultural situation to master the world's cultural achievements; the discrepancy between the activities of cultural institutions and modern requirements, the lack of a certain standard rarantovanih state free cultural services; lack of medium and long-term state policy on cultural development; lack of training in the socio-cultural sphere in the new economic conditions; lack of a clear program of support for cultural industries; lack of a single information cultural space and a network of partnerships at the vertical and horizontal levels; the practical absence of Ukraine as a state in the European and world cultural space, in the system of European cultural projects.

The main purpose of the article is to reveal the importance of the organization of meaningful leisure of students of higher educational institutions in order to meet and realize their interests and needs, disclosure of creative potential, social education and activation of social and social activities.

The sphere of leisure in higher educational institutions of Ukraine will perform functions of development and formation of the personality of the young person only on condition of compliance of the organization of activity at leisure to their interests and needs. This is possible because of the cooperation of these associations with government agencies and institutions that are not only designed to solve certain problems of young people, but also to provide appropriate financial and material support. Students should become a subject of leisure activities, an active participant, not a passive consumer, and this will enable the development of new innovative forms of leisure activities, which will take into account all, both collective and individual interests and needs of students.

Key words: leisure, students, higher educational institutions.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-112-116
УДК 372.893

Ірина КАЛМИКОВА

*вчитель-методист Харківської загальноосвітньої школи №122,
м. Харків, Україна
e-mail: sch122@kharkivosvita.net.ua*

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ-СЕМІНАРАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті розглянуто питання формування ключових компетентностей на уроках-семінарах з історії України. Семінар розглядається як спосіб організації навчання в школі та форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу. Аналіз особливостей організації та проведення, а також класифікації семінарів демонструє великі можливості його застосування на уроках історії України у старших класах. Вибір формату семінарських занять дозволяє ефективно розвивати ключові компетентності старшокласників. Наведено приклади з практики проведення семінарів з історії України у школярів-старшокласників, які демонструють можливості формування ключових компетентностей.

Ключові слова: методика викладання, урок-семінар, інтерактивне заняття, урок історії України, компетентнісний підхід, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Традиційна освіта має за мету вивчення загальноосвітніх предметів, що визначаються набором знань, умінь і навичок, якими має опанувати випускник школи – майбутній спеціаліст. На сьогодні такий підхід виявився недостатнім, тому що соціуму (професійним навчальним закладам, ЗВО, а згодом – роботодавцям, виробництву та сім'ї) потрібні випускники-фахівці, які готові активно долучитися до подальшої професійної та соціальної діяльності, здатні практично розв'язувати життєві та професійні проблеми, що постають перед ними, критично мислити та приймати відповідальні рішення. Сучасний учень школи має володіти арсеналом компетентностей, які б допомогли йому стати у майбутньому креативним, відповідальним фахівцем та творчою, всебічно розвинутою особистістю. Виклики освіти орієнтують педагогів на переосмислення своєї ролі у процесі навчання, на перегляд та відбір найбільш ефективних технологій навчання, на удосконалення професійної майстерності. Учителі сучасних шкіл часто експериментують із формами та методами роботи на уроках задля отримання якомога більшої їх ефективності. Проведення уроків у форматі семінарів у загальноосвітніх школах має позитивні сторони: забезпечує активність більшої частини учнів, дає змогу створити ситуацію успіху, допомагає вчителю проводити заняття в інтерактивному форматі тощо, що відповідає вимогам до сучасного заняття. Дослідження методики організації та проведення уроків-семінарів, що сприяють формуванню ключових компетентностей, дозволить учителям домогтися більшої ефективності від сучасного уроку.

Приблизно з 80-х років минулого століття педагоги визначили курс на інтерактивні методи та технології навчання як такі, що ставлять того,

хто навчається, в активну позицію самостійного здобувача знань, здатного проявляти цікавість до самоосвіти протягом усього життя, до критичного сприйняття та аналізу різноманітних ситуацій. Такий підхід не втратив актуальності й на сьогодні. В основу нашого дослідження покладено роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників Л. Ломако, В. Раєвського, Г. Токмань, І. Дахіна, М. Скайкіна, А. Хуторського, у яких визначено головну мету сучасної освіти – орієнтацію на компетентнісний підхід. Олена Пометун та Ольга Пироженко, презентуючи педагогічній громаді «нову філософію навчання» – інтерактивне навчання – продемонстрували інноваційний підхід до навчання і виховання молодого покоління у ВНЗ – інтерактивні технології [6, 67].

Також підґрунтям для нашої публікації стали праці дослідників інтерактивних технологій та методів навчання, адже семінар розглядаємо саме як інтерактивну взаємодію. Тож вивчення праць І. Дичківської, І. Мельничука, О. Пехоти, В. Стрельникова, Т. Хлебнікова та інших науковців, присвячених інтерактивним методам і технологіям, показало, що більшість із них розглядають потенціал інтерактивних технологій у їхньому інноваційному характері, здебільшого наголошуючи на використанні в процесі підготовки фахової підготовки студентів. Однак багаторічна практика та досвід колег підтверджують, що не менший потенціал інтерактивні технології мають у межах класно-урочної системи загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, у проведенні семінарських занять з учнями-старшокласниками на уроках історії України.

Мета статті – проаналізувати можливості уроків-семінарів з історії України у формуванні ключових компетентностей учнів загальноосвітньої школи.

Програма з історії України дає перелік ключових та предметних компетентностей, які мають бути сформовані в учня загальноосвітнього навчального закладу. Зокрема, до ключових належать: спілкування державною (і рідною, в разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [7, 12]. Уроки історії України мають за мету у загальному вигляді: формування вільної особистості, виховання громадянської свідомості, прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів [5, 23]. На наш погляд, найбільш ефективний шлях до досягнення цієї мети – проведення інтерактивних семінарських занять у всій їхній різноманітності.

Поряд із завданням озброїти учнів базовими знаннями перед педагогами постає не менш важливе завдання – навчити учнів вчитися, виробити потребу у навчанні впродовж життя, навчити використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, побутовій тощо. Здавалось би, як це можна реалізувати на уроках історії? Вирішити зазначені завдання покликаний компетентнісний підхід в освіті, який має на меті створити умови для розвитку особистості учнів і формування в них ключових, базових, основних і предметних компетентностей.

Як влучно зазначає Т. Мінова, сучасний учитель відповідно до мети заняття має змогу конструювати урок усіма наявними у його педагогічному арсеналі інструментами [9, 31]. Проведення уроків-семінарів з історії України для старшокласників не лише наближає майбутніх абітурієнтів до омріяного студентського життя, а й вчить самостійно здобувати додаткову інформацію, аналізувати її, обирати головне, опрацьовувати та презентувати/захищати її у класному колективі. На уроках історії України, проведених у формі семінарів ми забезпечуємо вирішення таких завдань: підвищуємо рівень мотивації учнів; використовуємо суб'єктивний досвід учнів; учні мають змогу ефективно та творчо застосовувати набуті знання та досвід; формуємо в учнів навички отримувати, осмислювати та використовувати інформацію; підвищуємо рівень самоосвітньої та творчої діяльності учнів; створюємо умови для інтенсифікації навчально-виховного процесу; використовуємо різні форми контролю, самоконтролю та взаємоконтролю за процесом навчання; формуємо моральні цінності особистості; розвиваємо соціальні та комунікативні здібності учнів; створюємо ситуацію успіху.

Враховуючи специфіку предмета, на уроках історії ставлю одним із завдань сформувати компетентності, яких потребує суспільство: потребу в навчанні та оновленні знань протягом життя; комунікативність; творча креативність; здатність робити вибір та нести за нього відповідальність; високий рівень самостійності особистості [8, 33].

Основою цієї системи є розвиток цінніно-емоційної сфери особистості, формування комунікативної і соціальної компетенцій, наповнення процесу навчання особистісним змістом, підтримка індивідуальності, неповторності кожного учня, формування готовності до розв'язання життєво важливих проблем. У ній акцентовано увагу на результаті освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

Уроки історії – напружена науково організаційна й результативна праця всіх учнів у співтворчості з учителями, на яких особлива увага приділяється розвитку компетентності. Як створити умови для розвитку компетентності особистості? Як домогтися урізноманітнення занять, щоб мотивувати учнів до вивчення предмету? На допомогу вчителю існує велика кількість різновидів семінарів. Наприклад, семінар запитань та відповідей, семінар-розгорнута бесіда, семінар-колективне читання, семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-«мозковий штурм» тощо [3, 9]. Таке різноманіття видів семінарів забезпечить інтерактивну взаємодію усіх учасників навчального процесу.

Роботу над формуванням ключових компетентностей на семінарському занятті починаю з визначення мети уроку (цілепокладання), яка впливає із певної теми, і як наслідок – очікувані результати – знання, уміння та навички, що застосовуються учнями у конкретній ситуації. Для цього впроваджую прийом «Мої очікування». Основні елементи педагогічної діяльності реалізую і на таких етапах: прогнозування, змістовно-пошуковому, етапі моніторингу.

Із метою виявлення потреб і запитів вихованців, рівня їх підготовки, світоглядної позиції та розвитку, обдарованості, напередодні семінару даю змогу виконати індивідуальні завдання, залучаю учнів до колективних бесід, даю підготувати міні-творчі роботи тощо.

Важливою умовою навчання і першим кроком до формування соціальної компетентності є самомотивація. Тому на етапі підготовки до семінарського заняття намагаюся дотримуватися принципів: надаю учневі право вибору навчального завдання (наприклад, детально дослідити і зробити доповідь на одне з чотирьох питань); стежу, щоб завдання відповідали віковим особли-

востям; не нав'язую навчальну мету зверху; ситуацію змагання використовую лише за потребою (наприклад, в ігрових моментах уроку), натомість постійно підкреслюю індивідуальні здобутки кожного учня (вчора не знав – сьогодні засвоїв тощо).

Під час вибору теми для семінару велику увагу приділяю мотивації, яка фіксує увагу учнів на проблемі та викликає інтерес до плану уроку. Для цього використовую методи та прийоми: «Уявімо ситуацію», «Проблемне питання», «Відстрочена відгадка», «Асоціативний кущ», «Розгадування шифрограм» тощо.

Залучення вихованців до активного пізнання формує високодуховну особистість, її життєву компетентність. Вивчаючи діяльність певної історичної особи, учні вчать давати різнобічну оцінку її вчинкам, тактиці поведінки, цим самим краще розуміючи історичне тло, обставини та оточення, в якому жила та діяла та чи інша персона.

Семінар, присвячений вивченню текстів (фрагменти літописів, пам'яток, спогадів, наукових розвідок тощо) закінчую застосуванням нетрадиційного дидактичного принципу – читанням власних творів на задану тему (прозових, поетичних). Він сприяє успішному осмисленню навчального матеріалу. Наприклад, добре зарекомендували себе творчі завдання щодо змалювання та характеристики образів історичних персон (Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Богдана Хмельницького та ін.).

Вважаю за необхідне, щоб учні брали участь у плануванні роботи на уроці, щоб крім певного обсягу знань, які вихованці повинні засвоїти, вони могли визначити й низку умінь, якими оперуватимуть. Так, майже кожен семінар починаємо зі складання переліку головних питань, які підлягають розгляду. Цей перелік може дещо відрізнятись від «первісного» варіанта, а це засвідчить, наскільки вдумливо учні підійшли до відбору навчального матеріалу, наскільки вони змогли виділити головне.

Багатство різновидів семінарських занять дає можливість дотримуватися гнучкості під час вибору інноваційних прийомів. Тож на семінарах створюю ситуації, які «оживлюють» уроки. Ефективним на цьому етапі є проблемне навчання. Для полеміки обираю ті теми, що можуть викликати труднощі в розумінні історичної ситуації або авторської позиції при трактуванні тієї чи іншої історичної події чи персони. Наприклад: проблемне питання, над яким була організована робота: «Іван Мазепа – зрадник?», «Яка місія ОУН-УПА?». Формуванню у школярів соціальних компетентностей сприяють і такі питання: «Чи живуть герої у XXI столітті?», «Що нового можна додати до оцінки останніх подій?», «Чи потрібно українському

народові історична пам'ять?», «Якщо було б можливим переписати конкретну сторінку історії, то які б події, на вашу думку, підлягали цьому?». З першого застосування великої популярності серед старшокласників набув прийом «Жива бібліотека», який часто використовуємо під час опису певних історичних подій, поясненні їх причин тощо.

Сучасні уроки-семінари з історії України не уявляю без інноваційних технологій, які сягають корінням у далекоглядні праці педагогів В.О. Сухомлинського, Є. Ільїна. Звичними на семінарах стали прийоми інтерактивного навчання. Як приклад можна навести впровадження в хід семінару роботи в групах та парах, змінних (ротаційних) трійках, які вчать учнів співпраці у команді, допомагають усвідомленню власного внеску у спільну справу.

Щоб заохотити до активності і почути думку кожного, на семінарах впроваджую прийоми «Мозковий штурм», «Продовж речення», «Мікрофон», «Дружня порада». Для формування навичок самостійного аналізу прочитаного, застосовую елементи технології критичного мислення: діаграма Вена, «Асоціативний кущ», «Обери позицію», вільне письмо, ромашка Блума тощо.

Інноваційні методи і прийоми є універсальними для розвитку життєвих компетентностей, сприяють активізації особистісних якостей учня. Семінар має можливість застосування ефективних прийомів та способів формування компетентності критичного мислення. Ними є такі: з'ясування понять, навчальний критичний аналіз, рецензування, написання есе тощо.

Ефективним для формування життєвої компетентності вважаю метод проектів, який орієнтується на самостійну дослідницьку діяльність учнів. Практикую підготовку міні-проектів як домашнє завдання та їх захист у командах на уроках, присвячених вивченню значних (оглядових) тем. Типи проектів різні: творчі (ілюстрації до творів, власні оповідання, есе); ігрові (наприклад, «Військова нарада напередодні битви за Берестечко»); інформаційні («Хто такий Богдан Хмельницький»); дослідницькі («Відкриваю сторінки про битву під Жовтими Водами») тощо. Однією з умов завершення роботи над проектом є створення презентації, зокрема комп'ютерної (у програмі Power Point), ефективним є складання опорних схем, таблиць. Результати роботи над проектами учні презентують на семінарському занятті з конкретної теми.

Наразі говорять про особливе «покоління Z» з усіма притаманними йому специфічними ознаками. Тож ми маємо справу з особистостями, які володіють новітніми технологіями та способами здобування інформації, мають інший спосіб мислення, принципово інакше підходять до оцінювання проблеми, що виникає, до організації своєї

діяльності. Використання ІКТ на семінарах з історії України дозволяє формувати та розвивати в учнів компетентності: інформаційної, комунікативної, полікультурної, саморозвитку та самоосвіти. Під час проведення уроків використовую презентації, відеоролики тощо. Після семінарського заняття за конкретною темою учні отримують домашні завдання: знайти на відповідних сайтах статті за цією темою; співставити підручник і доступні інтернет-ресурси та з'ясувати, чи існують разом із загальноприйнятою позицією інші погляди дослідників певної проблеми; знайти на сайтах та виписати п'ять виразів видатних особистостей стосовно порушеної на уроці проблеми, порівняти їх тощо.

Одним із шляхів формування соціальних компетентностей є історичне краєзнавство. Родзинкою деяких тематичних семінарських занять є зустрічі з людьми-очевидцями та учасниками подій, самобутніми митцями, записування учнями спогадів і переказів із уст рідних та знайомих людей, фольклорних скарбів, ознайомлення з книгами про рідний край, використання краєзнавчого матеріалу на уроках тощо.

Для формування та розвитку полікультурної компетенції на семінарах знайомлю учнів з різними видами творчості: відповідно до теми уроку за нагодою даю можливість самим учням добрати фрагменти музичних творів, кіно, пісні, твори образотворчого мистецтва, таким чином прищеплюючи любов до української культури.

Тож, як бачимо, семінар у його різноманітних формах має великі можливості для формування в учнів ключових компетентностей.

Впровадження в освітній процес загальноосвітньої школи семінарських занять дозволяє забезпечити формування ключових компетентностей особистості учнів, робить навчання цікавим, мотивованим, інноваційним за змістом і формою організації. Така форма організації навчання забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу, вчить учнів самостійно здобувати та презентувати знання, має багато інших переваг. У перспективі хочемо розглянути специфіку контролю та оцінювання на семінарських заняттях з історії України.

Список використаних джерел

1. Бебко Г.М. Релаксаційні вправи на уроках // *Педагогічна майстерня*. 2016. № 7 (67) липень. С. 6–11.
2. Бех І.Д. Виховна гуманістична парадигма в освітній інновації // *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2016. № 2 (91). С. 14–21.
3. Буряк Р.Р. Навчаємо граючись // *Педагогічна майстерня*. 2016. № 3 (63) березень. С. 2–17.
4. Гуманітарні дисципліни у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів [Текст]. Вип. 4 / Львів. держ. ун-т фізичної культури, Кафедра гуманітар. дисциплін. Львів : Вид-во Тараса Сороки, 2014. 192 с.
5. Ільченко В.Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як невідмінна умова ефективної освіти // *Педагогіка і психологія*. 2014. №2 (83). С.41–46.
6. Інноваційні педагогічні технології : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Дичківська. 3-тє вид., випр. К., Академвидав, 2015. 303 с.
7. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін // *Педагогіка і психологія*. 2014. №4 (85). С. 5–11.
8. Локшина О.І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи та проблеми реалізації // *Педагогіка і психологія*. 2014. №2 (83). С.33–40.
9. Мінова Т. Свобода вибору в педагогічній діяльності : лекція для психологів та педагогів/ Т. Мінова // *Психолог*. Київ, 2015. №1. С. 31–33.

References

1. Babko G.M. (2016) Relaxation exercises in the classes // *Pedagogical Workshop*. No. 7 (67) July. Pp. 6–11.
2. Bech I.D. (2016) Educational humanistic paradigm in educational innovation // *Pedagogy and psychology*. Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine. No. 2 (91). Pp. 14–21.
3. Buak R.R. (2016) Teaching playing // *Pedagogical Workshop*. 2016. No. 3 (63) March. Pp. 2–17.
4. Humanitarian disciplines in the educational process of higher educational establishments [Text]. (2014) Whip 4 / Lviv. state Unity of Physical Culture, Department of Humanities. disciplines Lviv: View of Taras Soroka, 2014. 192 p.
5. Il'chenko V.R. (2014) Kompetentnistna model' osvitynoi haluzi yak neodminna umova efektyvnoyi osvity // *Pedahohika i psykholohiya*. 2014. №2 (83). S.41–46.
6. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi (2015): pidruch. [dlya stud. vyshch. navch. zakl.] / I. M. Dychkivs'ka. 3-tye vyd., vypr. K., Akademyvdav, 303 s.
7. Kremen' V.H. (2014) Problemy yakosti ukrayins'koyi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiynykh zmin // *Pedahohika i psykholohiya*. №4 (85). S. 5–11.
8. Lokshyna O.I. (2014) Kompetentnistna ideya v zarubizhnyi osviti: uspihy ta problemy realizatsiyi // *Pedahohika i psykholohiya*. №2 (83). S.33–40.
9. Minova T. (2015) Svoboda vyboru v pedahohichniy diyal'nosti : lektsiya dlya psykholohiv ta pedahohiv/ T. Minova // *Psykholoh*. Kyiv. №1. S. 31–33.

Ирина Калмыкова. Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках-семинарах по истории Украины

В статье проанализирован вопрос формирования ключевых компетентностей на уроках-семинарах по истории Украины. Семинар рассматривается как способ организации обучения в школе и форма субъект-субъектного взаимодействия участников учебного процесса. Анализ особенностей организации и проведения, а также классификации семинаров демонстрирует большие возможности его применения на уроках истории Украины в старших классах. Формат семинарских занятий позволяет эффективно формировать ключевые компетентности старшеклассников. Приведены примеры из практики проведения семинаров по истории Украины со старшеклассниками, которые демонстрируют возможности формирования ключевых компетентностей.

Ключевые слова: методика преподавания, урок-семинар, интерактивное занятие, урок истории Украины, компетентностный подход, субъект-субъектное взаимодействие.

Iryna Kalmykova. Formation of key competencies of urges on study-seminars of Ukraine's history

The article is devoted to the actual theme of the formation of key competencies of students. The list of key competencies, which according to the program «History of Ukraine» is to be mastered by graduates of comprehensive educational institutions, is analyzed. In order to achieve this goal, the author convincingly proves the expediency of organizing lessons-seminars with high school students on the example of the subject «History of Ukraine». Examines the seminar as a way of organizing school education and the form of subject-subject interaction of participants in the educational process. The analysis of the peculiarities of the organization and the methods of conducting shows the great possibilities of its application in the history lessons of Ukraine in the upper classes. The author emphasizes that such varieties of seminars as a question and answer seminar, a seminar-unfinished conversation, a seminar-collective reading, a seminar-discussion, a seminar-conference, a seminar-»brainstorming» meet the demands of modern education for interactive lessons. The format of seminars allows you to use interactive methods and exercises: «Let's imagine a situation», «Problem issue», «Deferred guess», «Associative bush», «Cryptogram solving». According to the author, conducting lessons-seminars stimulates students to become independent in gaining additional knowledge, encourages the formation of critical thinking, teamwork, and other necessary competencies. Examples from the practice of carrying out seminars on the history of Ukraine among high school students are shown, which demonstrate the possibilities of forming key competencies. In the prospects of scientific research of the author of the article – the study of the specifics of control and evaluation of student achievements in seminars on the history of Ukraine.

Key words: method of teaching, lesson-seminar, interactive lesson, history of Ukraine, competence approach, subject-subject interaction.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-117-121
УДК 378.147.88:811.111

Ірина КАМІНСЬКА

доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри іноземних мов Державного університету телекомунікацій, м. Київ, Україна
e-mail: irina717@ukr.net

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У ВИБОРІ СТУДЕНТАМИ СТРАТЕГІЙ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Висвітлено теоретико-методологічні підходи зарубіжних учених до розробки проблеми застосування навчальних стратегій, зокрема під час вивчення іноземної мови. Проаналізовано перелік чинників, здатних визначити вибір навчальних стратегій студентами вищих навчальних закладів. Встановлено ступінь та обсяг впливу таких факторів, як мотивація, навчальна автономія, саморегулювання власного навчання, попередній досвід опанування мов, погляди та переконання учнів щодо навчання та індивідуалізацію вибору ними оптимальних стратегій оволодіння мовами та ефективність їхнього застосування.

Ключові слова: навчальні стратегії, вивчення іноземних мов, індивідуальні якості студентів, саморегульоване навчання, мотивація.

Освітні реалії сьогодення, зокрема в галузі навчання іноземних мов, переконливо засвідчують направленість навчального процесу на оволодіння студентом іноземними мовами як вагомим компонентом фахової підготовки. Актуальним завданням вищої школи є розвиток у студентів здатності до самостійного навчання та його регулювання. Важливо навчити учнів брати відповідальність за результати власного навчання та займати проактивну позицію щодо навчального процесу. Відтак, у фокусі сучасного лінгводидактичного пошуку знаходиться дослідження методів навчання учнів способам віднаходження та добору дієвих способів вивчення іноземної мови. Одним з таких методів, або інструментів, вважаються навчальні стратегії.

У переважній більшості студентів вітчизняних університетів наявний широкий репертуар навчальних стратегій, становлення й розвиток яких відбувався не лише на заняттях з іноземних мов, а й під час вивчення інших дисциплін. Цей самобутній доробок варто інтегрувати у навчальний процес з іноземних мов у вищих освітніх установах з метою його оптимізації.

В роботах українські педагогів, що досліджують застосування студентами навчальних стратегій, зокрема під час опанування іноземних мов, докладно проаналізовані види та типи використовуваних стратегій, створені відповідні номенклатури та класифікації, здійснені розвідки щодо способів та шляхів застосування загальних навчальних стратегій, зокрема метакогнітивних та когнітивних, у навчальному процесі в університетах та школах. Вагомі результати аналізу теоретико-методологічних основ навчальних стратегій містяться у працях Н. Білоножко, І. Задорожної, Є. Іжко,

Т. Литнєвої, В. Лучкевич, О. Любашенко, О. Мисечко, С. Ніколаєвої, І. Семенишин, О. Сторонської.

На основі аналізу вказаних вище робіт встановлено, що недостатньо вивченими лишаються питання персоналізації вибору оптимальних навчальних стратегій студентами під час оволодіння іноземними мовами; мотиваційний базис здійснення учнем вибору тієї чи іншої стратегії, а також ступінь та обсяг впливу індивідуальних характеристик та якостей суб'єктів навчання на продуктивність застосування ними навчальних стратегій. Проте, деякі аспекти цих питань досліджувалися зарубіжними вченими, тому розгляд думок та суджень вчених з інших країн видається доцільним.

Мета статті – на основі різних теоретико-методологічних підходів проаналізувати та визначити ступінь та обсяг впливу індивідуальних якостей та рис студентів на вибір ними стратегій під час навчання іноземних мов.

Незважаючи на істотну кількість наукових розвідок, проведених з метою з'ясування чинників, здатних впливати на вибір стратегій навчання, дотепер мотиваційний базис надання учнем пріоритету певній стратегії та лишається недослідженим. В роботах Chamot, A., Cohen, A., Dornyei, Z., Ellis, R., Fillmore, C., Griffiths, C., Hong-Nam, K., Oxford, R., Rahimi, M. вказується на те, що стратегії безпосередньо пов'язані з іншими факторами, які визначають перевагу окремої навчальної стратегії. Так, Rahimi, M. пропонує враховувати всі чинники, що визначають вибір учнем стратегії для того, щоб мати чітке та цілісне уявлення щодо перебігу застосування ним навчальних стратегій [9].

Кожна особистість є унікальною з огляду на способи й стилі діяльності, поведінки й мовлення.

Саме тому ретельний аналіз усіх елементів, що зумовлюють добір стратегій, є дещо нереалістичним завданням для виконання саме через значну кількість структурних компонентів процесу підбору та істотний обсяг можливих комбінацій. Дослідник Horwitz, E. наголошує, що «ті, хто вивчає іноземні мови, є індивідуумами, які оволодівають мовами у свій власний унікальний спосіб» [5, с. 558]. Отже кожен учень формує індивідуальні методи опанування предмета. Вчені зазначають, що такий «унікальний спосіб», можливо, є найважливішим аспектом, який слід аналізувати в царині навчання стратегій, оскільки сучасна освіта має забезпечувати суб'єктів навчання необхідними інструментами для досягнення успіху, незалежно від специфічних характеристик індивідуума. Проте, ступінь врахування згаданих особливих й самотніх рис у процесі навчання задля підвищення його ефективності не є докладно дослідженим.

Навчальні стратегії включають в себе сукупність поведінкових моделей та видів діяльності, зумовлених персональними рисами учня, застосовуваними ним навчальними стратегіями, мотивацією, цілями та завданнями навчання. Вибір навчальних стратегій, свідомий або підсвідомий, визначається низкою зовнішніх та внутрішніх чинників. Численні елементи, що здатні встановити пріоритет стратегій, широко обговорюються у педагогічному науковому середовищі. Студенти застосовують широкий спектр стратегій на різних етапах навчання. Проте, кількість комбінацій факторів, здатних впливати на добір стратегій, є істотною. Вчені Parks, S. та Raymond, P. стверджують, що успіх в оволодінні іноземними мовами передусім розглядається як «питання індивідуальної ініціативи, зокрема щодо використання стратегій та особистісної мотивації» [6 с. 375]. Дослідники Tseng, W., Dörnyei, Z. та Schmitt, N. доводять, що діапазон навчальних стратегій, використовуваних учнем, може бути встановлений виключно за умов урахування усвідомлених намірів і творчої діяльності кожного окремого індивідуума [13]. Іншими словами, суб'єкти навчання несхожі між собою й різняться своєю мотивацією, навчальними цілями, ставленням до навчання та інтересами. До того ж, за спостереженнями вищезгаданих вчених, такі аспекти, як наявний рівень володіння іноземною мовою, етнічна приналежність, вік, стать, стиль навчання, мотивація до навчання, погляди й переконання здатні суттєво впливати на вибір стратегії. В роботах Anderson, N. наголошується на доволі частому застосуванні широкого діапазону стратегій студентами з високим рівнем володіння іноземними мовами та мотивацією [1]. Цей висновок також підтверджується розвідками

Reacock, M. та Ho, B., які встановили, що невміле використання стратегій корелює із низьким рівнем мотивації. До того ж вчені з'ясували, що успішні учні надають перевагу когнітивним та метакогнітивним стратегіям, тоді як менш компетентні – соціальним та афективним [7].

Значна кількість внутрішніх та зовнішніх чинників здатна впливати на добір стратегії, тому немає підстав стверджувати, що запровадження у вжиток однакових стратегій здатне призвести до ідентичних результатів, позитивних чи негативних. Крім того, взаємодія особистісних якостей суб'єктів навчання та умови, в яких відбувається вивчення ними іноземних мов, є складною та комплексною і потребує подальшого дослідження педагогічною спільнотою.

Загально визнаним є те, що мотивація є провідним чинником, здатним обумовити не лише навчальний процес з іноземних мов, а й загалом позначитися на навчанні студента. Мотивація також виступає одним з найбільш вагомих факторів, який актуалізує вибір стратегій, застосовуваних учнями, оскільки вона стимулює виконання навчального завдання, або вчинення певних дій. Вчений Ellis, R. зазначає, що мотивація окреслює тип поведінки суб'єкта навчання, а також відіграє ключову роль у становленні наполегливості індивідуума [4]. З ним погоджується Dörnyei, Z., наголосуючи, що без відповідної мотивації навіть вправні учні не зможуть досягти довгострокових навчальних цілей; також за таких умов спостерігатиметься суттєве зниження наполегливості [3]. На думку дослідника, існує три різні стадії мотивації. На початковому етапі варто сприяти породженню мотивації, що зумовить встановлення навчальної мети. На другій стадії згенеровану мотивацію слід підтримувати й убезпечувати. В останній, третій, фазі виконується ретроспективне оцінювання отриманих результатів. Такий аналіз зумовлюватиме дії, які учень виконуватиме у майбутньому, а отже мотивація виступатиме постійною рушійною силою.

Мотивація не є сталим та стійким явищем. Вона постійно змінюється протягом усього процесу навчання. Її можна посилити або згасити, чи навіть зовсім втратити під час навчання.

Вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах є інваріантною складовою навчальної програми. Проте, нерідко рівень мотивації студентів до оволодіння іноземними мовами є недостатнім для застосування ними навчальних стратегій, адже відсутній стимул до витрачання власних ресурсів на опанування навичок, які виходять за межі вимог навчального курсу. Отже кількість стратегій, застосовуваних учнями з низьким та високим ступенем мотивації, суттєво різняться.

Внутрішньо мотивовані студенти виявляють бажання та насагу засвоювати нові способи й методи навчання та використовувати їх задля власного інтелектуального розвитку. Крім того, мотивація також зумовлює вибір завдань, видів діяльності та стратегій їхнього виконання, оскільки мотиваційні фактори здатні суттєво посилюватися або слабшати в залежності від пріоритету, наданого певному навчальному завданню з іноземної мови. Отже є підстави встановити наявність лінійної взаємозалежності між мотивацією та навчальними стратегіями: мотивація виступає провідним фактором обрання стратегії студентами вищих навчальних закладів під час вивчення іноземних мов, а також детермінує тип стратегій, якими скористалися, та частоту їхнього застосування.

Проблема використання навчальних стратегій невіддільна від інших чинників, здатних впливати на вивчення іноземних мов, як, наприклад, автономне навчання. Мотивація не лише відіграє помітну роль у становленні навчальної автономії, а й подекуди передує їй. Тобто мотивація підводить учня до випробовування різноманітних підходів до навчання, у тому числі й автономії. Студенти мають бути достатньо мотивованими для того, щоб здобути й розвинути незалежний підхід до навчання.

Дослідник Thornbury, S. тлумачить автономію як «можливість нести відповідальність за результати власного навчання та контролювати його як в рамках навчальної установи, так і в умовах повної незалежності від вчителя чи навчального закладу» [12, с. 22]. Іншими словами, автономія не призводить до ізоляції учня від вчителя та товаришів по навчанню. Автономія – це початок реалізації проактивної ролі у навчанні. Студенти, що набули автономії, застосовують широкий діапазон вмій та навичок, зокрема мовних та мовленевих, захоплені навчанням, виявляють цікавість до галузі знань, яку опановують, сконцентровані на навчанні та активно здобувають знання, а також мають на меті продовжувати наполегливо навчатися навіть у разі невдачі чи неуспіху. Учні, які є автономними у навчанні, беззастережно беруть відповідальність за власне навчання, а саме, визначають цілі навчання, планують власну навчальну діяльність та виконують заплановане, контролюють та оцінюють ефективність свого навчання. Вчений Smith, R. зазначає, що «учні мають силу та право навчатися для себе» [11, с. 29]. Нажаль, у навчальному процесі з іноземних мов така насага спостерігається зрідка. Студенти звикли значною мірою покладатися на аудиторні заняття та заохочувальну діяльність вчителя навіть у випадку, коли рішення про доцільність ви-

вчення мови приймалася ними усвідомлено. Учні вважають, що класної роботи цілком достатньо для оволодіння іноземною мовою, та не зважають на важливість самостійного навчання. Опанування іноземної мови передбачає виявлення ініціативи щодо власного навчання, тобто встановлення цілей, окреслення змісту, аналіз здобутків і, як відповідно, добір навчальних стратегій для оптимального досягнення визначених результатів [2].

Застосування навчальних стратегій та автономне навчання тісно взаємопов'язані. Суб'єкти навчання свідомо та цілеспрямовано добирають стратегії задля досягнення власних навчальних цілей. Для того, щоб повною мірою скористатися перевагами застосування стратегій студентам слід виявляти самостійність щодо власного навчання.

Задля успішного опанування іноземної мови учень має докладати певний обсяг власних зусиль, вміти концентруватися та бути наполегливим. Студентам варто розвивати здатність контролювати власне навчання та погодитися з тим, що успіх у навчанні значною мірою залежить від них самих, а не від оточуючих. Коли учні усвідомлюють, що саме вимагається від них задля досягнення ефективності навчання, та виявляють відповідальне ставлення до власного навчання, у них починає формуватися саморегульована поведінкова модель. Дослідник Sinclair, B вказує, що передумовою початку роботи над мовою та упорядкування навчальної діяльності є розуміння студентом навчального процесу та його результатів з тим, щоб керувати власним навчанням та приймати зважені рішення щодо його оптимізації. [10].

Вивчення питання саморегулювання бере свій початок в галузі освітньої психології. Вчений Pintrich, P. визначає саморегульоване навчання як «активний, конструктивний процес, в рамках якого учні окреслюють цілі навчання, а потім докладають зусиль для його моніторингу, регламентування та контролю за власною пізнавальною діяльністю, мотивацією та поведінковими моделями, зумовленими попередньо встановленими цілями та ситуативними характеристиками навчального середовища» [8]. Іншими словами, це активний процес, який охоплює когнітивні, мотиваційні та контекстні елементи, завдяки яким учні приймають належні рішення, послуговуються відповідними стратегіями задля їхнього втілення. Саморегуляція тлумачиться дослідниками педагогічної галузі як масштабний конструкт, який включає в себе різного роду явища, серед яких автономія, мотивація та навчальні стратегії.

Навчальні стратегії виступають невід'ємним складником саморегульованого навчального про-

цесу, в якому учні спрямовують свої ментальні процеси на досягнення власних навчальних цілей. Zimmerman, B. та Schunk, D. вказують, що учні, які керуються принципами саморегульованого навчання «краще визначають навчальні цілі, аналізують та контролюють власні досягнення, вміло організують навчальне середовище, частіше звертаються за порадою за необхідності, докладають зусилля та працюють більш наполегливо, добирають дієвих стратегій, а також ставлять нові цілі у разі досягнення попередніх» [15, с. 1].

Відтак, за умов саморегульованого навчання студенти виявляють самостійність й ініціативність, отримують можливість застосовувати широкий спектр навчальних стратегій задля виконання індивідуально визначених навчальних завдань та підвищення ефективності навчання. Тобто саморегульоване навчання само по собі можна вважати окремою стратегією.

Проте, ступінь навчальної саморегуляції учня зумовлює кількість застосовуваних ним навчальних стратегій. У своїх роботах вчені Azevedo, R., Cromley, J., Kostons, D., Paas, F. вказують на брак у студентів основних стратегій, необхідних для здійснення саморегульованого навчання та підтримання мотивації учнів на належному рівні. Отже стратегії варто включити у загальний навчальний процес та навчати учнів індивідуально визначених навичок задля практичного втілення саморегульованого навчання. На думку дослідників, цього можна досягти завдяки взаємодії трьох аспектів, а саме, самоспостереження, самоаналізу та самокорекції, що уможливить здійснення студентами контролю продуктивності свого навчання, оцінювання власних навчальних досягнень та життя заходів щодо наявних результатів.

Є підстави вважати, що впливовим фактором, який здатен зумовлювати підбір учнем навчальних стратегій є попередній досвід вивчення ним іноземних мов. Хоча зазначене навчання студента не обов'язково є позитивним, дослідження науковців Schneider, W. та Pressley, M., Thompson, R. та Zamboanga, B., Wharton, G., Jones, B. свідчать про те, що учні із тривалим, але не зовсім вдалим, досвідом оволодіння іноземними мовами розуміють та пам'ятають більший обсяг навчального матеріалу та інформації, вміють виконувати ширший діапазон завдань, ніж студенти із менш довгочасним процесом взаємодії з мовою. Це здійснює визначальний вплив на рівень мотивації, тривожності, добір навчальних стратегій, а відтак, і на академічні досягнення. Також у нагоді стають загальні навчальні навички, яких студенти набувають протягом навчання у закладах початкової та середньої освіти.

Окрім збагачення репертуару навчальних стратегій студентів, які вивчають іноземні мови, попередній навчальний досвід значною мірою зумовлює та формує погляди та переконання суб'єктів навчання щодо процесу оволодіння іноземними мовами. В учнів породжується власне бачення стосовно труднощів опанування мов та шляхів їхнього подолання. Крім того, студенти створюють очікування щодо процедури, за якою має здійснюватися навчання іноземних мов, та сподіваються на втілення власних уявлень. Вчені Victori, M. та Lockhart, W. визначають погляди та переконання учнів як «загальні припущення студентів щодо самих себе як суб'єктів навчання, стосовно факторів, що впливають на результативність вивчення іноземних мов, а також сутності та характеру навчання мов» [14, с. 24]. Отже, вибір студентами стратегій навчання залежить від їхнього власного розуміння теорій навчання, природи та специфіки оволодіння іноземними мовами, сприйняття власного навчального досвіду та обізнаності із способами виконання завдань. Тому вчителю варто враховувати відповідні погляди учнів задля оптимізації викладання.

Аналіз робіт науковців Abraham, R. та Vann, R., Breen, M., Hong, K., Horwitz, E. показав, що якість та обсяг попереднього навчального досвіду, культурна приналежність та походження, поняття, уявлення, переконання та очікування учнів щодо вивчення іноземних мов, їхнє ставлення до навчання здатні суттєво вплинути на продуктивність навчального процесу та його кінцевий результат. А отже, дослідження взаємозв'язку між поглядами студентів на навчання іноземних мов та вибором ними певних навчальних стратегій може стати механізмом до кращого розуміння шляхів підвищення ефективності навчання іноземних мов.

Дослідження засвідчило, що вибір та застосування учнями навчальних стратегій під час вивчення іноземних мов зумовлюється значною кількістю факторів, а саме, рівнем мотивації суб'єкта навчання щодо оволодіння мовами, ступенем автономії студента у навчальному процесі, здатністю до саморегульованого й самостійного іншомовного навчання, наявністю попереднього навчального досвіду, його якістю та обсягом, а також сформованістю поглядів, переконань, уявлень та очікувань учнів щодо процесу оволодіння іноземними мовами.

Проте, певна кількість аспектів, здатних вплинути на ефективність опанування іноземних мов лишилася поза увагою представленої статті. Так, подальшого вивчення потребує ступінь та обсяг впливу вищевказаних факторів на мотиваційний базис оволодіння іноземними мовами та внутрішня взаємодія цих чинників.

References

1. Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing courses. *ELT Journal*, 54(2), 109–117.
3. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
5. Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557–576. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)
6. Parks, S., & Raymond, P. (2004). Strategy use by non-native English speaking students in an MBA program: Not business as usual. *The Modern Language Journal*, 88(3), 374–389.
7. Peacock, M., Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179–200.
8. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
9. Rahimi, M., Riaz, A., Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *CJAL*, 11(2), 31–60.
10. Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4–14). Harlow: Longman.
11. Smith, R. (2008). Learner autonomy (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, 62(4), 395–397.
12. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan.
13. Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78–102.
14. Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, pp. 223–234.
15. Zimmerman, B., & Schunk, D. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 1–30). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ірина Каминская. Роль личностных характеристик при выборе студентами стратегий изучения иностранных языков

Освещены теоретико-методологические подходы зарубежных учёных к разработке проблемы применения учебных стратегий, в частности в процессе изучения иностранного языка. Проанализирован ряд факторов, определяющих выбор учебных стратегий студентами высших учебных заведений. Установлена степень и объём влияния таких факторов, как мотивация, учебная автономия, способность к самостоятельному регулированию обучения, предыдущий опыт овладения языками, убеждения и взгляды учеников на обучение, а также индивидуализацию выбора оптимальных стратегий овладения языками и эффективность их применения.

Ключевые слова: учебные стратегии, изучение иностранных языков, индивидуальные качества студентов, самостоятельное регулирование обучения, мотивация.

Iryna Kaminska. The role of students' individual differences in language learning strategy choice

In the article, theoretical and methodological approaches of modern scholars to the issue of implementing learning strategies into the process of teaching foreign languages are ascertained. The development of strategies and the strategy repertoire along with factors that influence the choice of strategies and their transfer to different learning contexts is considered. Strategy instruction and its impact on language learners are observed. The variety and diversity of factors affecting the choice and the use of learning strategies, namely, motivation, learner autonomy, self-regulation, prior learning experience and students' beliefs, which determine individual choice of language learning strategies by students of higher education establishments are analyzed. The transfer of general learning strategies to new learning contexts, notably to learning foreign languages, and the predictive value they have in language achievement is defined. The value and importance of learning strategies and the relationship between success, achievement and performance are examined. The teaching of the wide scope of strategies to language students to help them become more efficient, effective and productive is addressed. Possible differences in learning strategy types and frequency of strategy use in low and high strategy users as well as high and low achievers of foreign language learners are identified.

Research needs to be conducted to find more efficient ways of training learners to use language learning strategies effectively. The length, the amount and the type of strategy instruction that has more impact on the students' adoption of learning of strategies should be scrutinized. The type of strategies that learners are more susceptible to accept and adopt not only in the short term but also in the long term should be analyzed. No study has been conducted in the general set of strategies which beginner learners of English transfer from their general repertoire of strategies to language learning as the primary tools to face language learning and the extent to which these strategies will help them in attaining success in language learning.

Key words: learning strategies, teaching foreign languages, students' differences, self-regulated learning, motivation.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-122-126
УДК 377:159

Олександр КАПІНУС

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
e-mail: oskap@ukr.net

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті аналізується психолого-педагогічна проблема розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Формування та розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ як інтегральної професійно важливої якості відбувається в процесі набуття військової освіти під час навчання у ВВНЗ, безпосередньо пов'язується з навчальною та військово-професійною діяльністю, усвідомленням і сприйняттям її цілей і результатів, осмисленим сприйняттям притаманних потреб професії цінностей і засобів їх реалізації. В подальшому розвиток здійснюється під час виконання службово-бойових завдань у військових частинах як офіцерів ЗСУ.

Ключові слова: суб'єктність, професійна суб'єктність, вищий військовий навчальний заклад, навчально-виховний процес, майбутній офіцер.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, обумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності. В ситуаціях невизначеності, притаманних умовам виконання службових та особливо бойових завдань, проявляється провідне протиріччя військово-професійної підготовки курсанта – майбутнього офіцера у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), яке полягає у сформованості професійної компетентності на основі стандартів військової діяльності, що визначає підготовленість, здатність і готовність до вирішення певного обмеженого кола стандартних завдань в типових умовах військової діяльності, в той час як досвід виконання завдань військової служби, в першу чергу в умовах залучення до бойових дій, вимагає від офіцера пошуку нестандартних варіантів дій, управлінських рішень, що виходять за рамки визначених шаблонів.

Підвищення ролі сучасного офіцера вказує на нагальну потребу цілеспрямовано формувати та актуалізувати його суб'єктні якості з метою оптимальної реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу як суб'єкта військово-професійної діяльності. У зв'язку з цим очікуваним результатом вищої військової освіти щодо майбутніх офіцерів є не просто формування їх компетентностей як військових професіоналів, а формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності. Таким чином, формування професійної суб'єктності є основою

для особистісного та професійного розвитку майбутніх офіцерів Збройних сил України (ЗСУ), сприяє перетворенню особистості курсанта – майбутнього офіцера на суб'єкт військово-професійної діяльності, що забезпечує становлення особистості військовим професіоналом.

В сучасному науковому дискурсі проблема формування суб'єктності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки досліджувалася в контексті розв'язання наступних проблем:

- суб'єкта і суб'єктності як соціально-філософського явища (О. Артем'єва, Н. Большунова, М. Белокінь, Ю. Гнідіна, Ю. Прохоренко, О. Сергієнко, О. Скачков та ін.);
- розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. Абульханова-Славська, В. Андреев, С. Максименко, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.);
- суб'єкта та суб'єктності майбутнього фахівця у процесі набуття професійної освіти (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Кущов, С. Пеліпчук, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), а також їх урахування у процесі підготовки конкретних фахівців (Г. Ісаєв, Г. Косарецький, В. Масленіков, В. Слободчиков, О. Яркіна тощо);
- розвитку суб'єкта в діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлінський, А. Осницький, В. Селіванов та ін.);
- змісту і компонентів суб'єктності студентів ВНЗ (Т. Бондаренко, В. Варданян, А. Жорнікс, Ф. Мухаметязнова, М. Енеева, С. Пеліпчук та ін.).

Аналіз домінуючих у науковому дискурсі тенденцій дозволяє прийти до висновку, що набуття суб'єктності та утвердження суб'єкта діяльності стає провідним методологічним принципом сучасних психологічних і педагогічних концепцій. У теорії та практиці вищої військової освіти накопичено значний досвід, який може стати основою

для формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ під час навчання у ВВНЗ.

Серед напрацювань науковців щодо питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності, в першу чергу заслуговують уваги напрацювання російських та українських педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандилович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоева, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко), зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

Метою статті є аналіз проблеми особливостей розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ під час навчання у ВВНЗ, оскільки проблема актуалізації професійної суб'єктності курсантів ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Методологічні основи розвитку особистості як суб'єкта, на думку К. Абульханової-Славської, В. Петровського, Т. Шамової, Г. Щукіної розкриваються через образи, зміст і структуру навчально-пізнавальної діяльності, співвідношення понять пізнавальної активності та пізнавальної діяльності, механізм розвитку творчої активності. Базовими для вивчення процесу розвитку курсанта як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності є загальні закономірності навчання і виховання, теорії розвиваючого навчання та особистісно-орієнтованого підходу, що реалізуються в педагогічному процесі (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, А. Вербицький, В. Давидов, В. Сластьонін, І. Шалаєв).

Один із основоположників теорії діяльності Л. Виготський [5, 6] зазначає, що «розвиток і навчання – це не два незалежних процеси або один і той же процес: існує єдність, але не тотожність процесів навчання і внутрішніх процесів розвитку» [5, с. 389]. Науковець підкреслює, що розвиток відбувається з іншою швидкістю, ніж навчання, кожен з цих процесів вимірюється власною мірою, має власну логіку [6].

Для актуалізації вищевикладених педагогічних аспектів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ доцільно дотримуватися основних вимог і рекомендацій суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного та системного підходів у процесі їх професійної підготовки у ВВНЗ, зокрема наступних:

- визнання командно-адміністративним та науково-педагогічним складом ВВНЗ права курса-

нта бути суб'єктом навчальної та первинної військово-професійної діяльності та сприйняття його як її повноправного суб'єкта;

- ставлення до особистості кожного курсанта як до суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності, визнання та повага його цінностей, самобутності, унікальності та свободи в окреслених специфікою ВВНЗ межах;
- створення атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії та умов для актуалізації суб'єктних якостей майбутнього офіцера;
- сприяння формуванню у курсанта активної життєвої позиції, цінностей, мотивації як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Аналіз напрацювань науковців щодо тлумачення поняття «розвиток» та з'ясування його сутності в роботах К. Абульханової-Славської [1], Л. Анциферової [3], М. Єрмолаєвої [8], В. Казанської [9], А. Огнева [11], В. Серікова [13], Б. Ельконіна [15], А. Маслоу [10] дозволяє визначити домінуючі в науковому дискурсі погляди на обумовлене поняття та його трактування.

Як зазначає К. Абульханова-Славська [1], «розвиток є становлення особистості суб'єктом власної життєдіяльності, що визначає і утримує траєкторію життєвого руху» [1, с. 35].

Б. Ельконін [15] розглядає розвиток як «подолання наявного функціонування» [15, с. 11]. Л. Анциферова [3] механізм розвитку визначає як наявні в психологічній організації особистості способи і інструменти самоперетворення [3, с. 8].

Дослідник суб'єктного підходу в психології розвитку дорослої людини М. Єрмолаєва [8] розвиток розглядає «як творчу трансформацію себе і умов свого життя, існуючу не як даність і необхідність, а як можливість» [8, с. 14].

На думку В. Казанської [9], «розвиток – це процес зміни психічних функцій і особистості в цілому під впливом взаємодії з іншими людьми і при оволодінні провідною діяльністю» [9, с. 94]. Розвиток, згідно А. Огневу [11], «саморух людини як суб'єкта активності» [11, с. 55].

Огляд наукових джерел вказує, що атрибутивною якістю суб'єкта, що має визначальне значення, на нашу думку, є активність як здатність особистості бути ініціатором на основі самомотивування. Крім активності, стосовно майбутнього офіцера ми визначаємо такі якості, як: самосвідомість, впевненість в собі і своїх можливостях, відповідальність, саморефлексія.

Узагальнюючи погляди науковців, ми приходимо до висновку, що розвиток – це передбачена зміна системи, що веде до виникнення нової якості через утворенням у системи нових елементів, властивостей і зв'язків з іншими системами. Якість, що утворилась, може бути властивістю іншої системи, що передбачає підвищення організації первинної, що, в свою чергу, породжує про-

тиріччя між ними. Основним показник розвитку, на нашу думку, є сформована якість, яка знаходиться у взаємодії з системою.

Виникнення нової якості та її розвиток передбачають наявність суб'єкта, здатного до цілепокладання, приймати рішення в конкретних умовах з огляду на визначені цілі та здійснювати необхідну перетворюючу діяльність.

Проблему професійного розвитку людини як суб'єкта діяльності досліджували І. Ващенко, М. Корольчук, В. Лефтеров, О. Малхазов, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тімченко, В. Ягупов та ін. Педагогічні та психологічні аспекти суб'єктності як професійно важливої якості фахівців серед сучасних дослідників вивчають: О. Ваньков, Н. Воляннюк, О. Галян, В. Кушов, В. Осьодло, С. Пеліпчук, Л. Хурло.

Дослідження питання професійного розвитку суб'єкта діяльності дозволило Н. Воляннюк [4] дійти висновку, що у проблемі генезису суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, більший інтерес представляють психологічні підстави цього процесу, в той час як, результати діяльності є важливими, але супутніми факторами» [4, с. 39].

Проте, аналіз наукового доробку дослідників з проблеми розвитку суб'єктності фахівців вказує на низку актуальних напрямків досліджень, що потребують ґрунтовного опрацювання. Так, в сучасній педагогічній науці має місце недостатньо адекватне розуміння питання розвитку суб'єктності та суб'єктності фахівців зокрема. Як зазначає О. Галян [7], «В педагогічній науці «суб'єктність» не завжди була представлена як наукова категорія, але семантично вона стала визначальним елементом таких теоретичних конструктів, як людиноцентризм, дитиноцентризм, особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання, розвитку, гуманістична і цілісно-гуманітарні педагогічні парадигми [7, с. 24]», що обумовлює відкритість на сьогоднішній день питання шляхів розвитку суб'єктності та професійної суб'єктності.

Становлення суб'єкта, на думку науковців, є процес оволодіння індивідом власним духовним життям, а суб'єктивність – базова категорія антропологічної психології, що визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосереднього самобуття людини; як форма буття і спосіб організації людської реальності, суб'єктивність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності і знаходить своє вище вираження в рефлексії [14, с. 372].

Актуалізація і прояв суб'єктності у професійній ситуації забезпечується взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного інтегрування, що представляють у своїй сукупності єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [12].

У процесі розвитку і становлення особистості період навчання у закладах вищої освіти та ВВНЗ для майбутніх офіцерів, на нашу думку, має визначальне значення, так як, в першу чергу, є етапом отримання освіти та професіоналізації особистості, і в другу чергу, є періодом освоєння специфічних соціальних функцій і ролей, сприйняття культури військової діяльності.

Однією із визначальних умов розвитку професійної суб'єктності курсанта є сформована суб'єктність інших учасників освітньо-виховної діяльності ВВНЗ, і в першу чергу науково-педагогічних працівників, оскільки суб'єктність, на думку С. Рубінштейна [12], виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному ставленні людини до світу, скільки у ставленні до інших людей. На думку науковця, це «ідея взаємозалежності мене й іншого, ідея становлення суб'єкта через ставлення до іншого, ідея ставлення до іншого як факту становлення його сутності» [12, с. 20].

Специфічні особливості військово-професійної діяльності та вимоги до курсанта як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності основними напрямками діяльності науково-педагогічних працівників щодо розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, на нашу думку, визначають наступні:

- міжособистісну активну суб'єкт-суб'єкту взаємодію у системі «науково-педагогічний працівник – курсант» на протигагу класичній суб'єкт-об'єктній;
- постійний пошук шляхів підвищення ефективності та змісту військово-професійної підготовки, який повинен включати, на нашу думку, такі компоненти: ціннісний, який має надати сукупність ціннісних орієнтацій для навчальної та первинної військово-професійної діяльності та забезпечувати усвідомлення й сприйняття майбутнім офіцером її норм, правил і цінностей;
- когнітивний – забезпечення системою професійних знань щодо військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ;
- праксеологічний – сприяє формуванню й постійному вдосконаленню умінь використовувати творчі специфічні методи, технології, методики, прийоми, форми і засоби військово-професійної діяльності;
- суб'єктний – сприяє самопізнанню курсантом самого себе як творчої особистості та суб'єкта військово-професійної діяльності;
- стимулювання творчої навчальної та первинної військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів шляхом застосування таких методів, технологій і засобів навчання та міжособистісної взаємодії в процесі виконання обов'язків військової служби, які створюють оптимальні умови для встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між курсантами, адміністративно-командним та науково-педагогічним складом як суб'єктами визначених видів діяльності.

Можливість змін у курсанта безпосередньо визначається якістю та рівнем розвиненості професійної суб'єктності науково-педагогічних працівників, що потребує створення у ВВНЗ культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на самоактуалізацію курсанта в цьому середовищі, формування цінностей військово-професійної діяльності як військовослужбовця та як офіцера. Суб'єктність курсантів у навчальній та первинній військово-професійній діяльності передбачає їх активність, яка при цьому повинна мати свідомий характер, що сприяє цілеспрямованій діяльності й безпосередньо проявляється в її культурі.

Розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ під час навчання у ВВНЗ, на наше переконання, визначається з огляду на наступні методологічні положення щодо професійної суб'єктності майбутніх офіцерів:

- професійна суб'єктність майбутнього офіцера обумовлена ціннісними орієнтаціями, мотивами і відносинами, які визначають його суб'єктну позицію та військово-професійну спрямованість як військовослужбовця, як офіцера та як професіонала окремого напрямку професійної діяльності;
- вона безпосередньо обумовлена цілями та специфікою військової служби та професії офіцера, а також особливостями військово-професійної діяльності;
- професійна суб'єктність майбутнього офіцера є важливою передумовою успішної професійної адаптації у військовому середовищі, а також необхідною умовою і інтегральним показником його професійного буття як суб'єкта військово-професійної діяльності – офіцера ЗСУ;
- зміст та прояв професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ визначають особливості її формування, розвитку і вдосконалення на етапах отримання професійної освіти у ВВНЗ та початкової військово-професійної діяльності як курсанта.

Вищевикладені методологічні положення характеризують професійну суб'єктність майбутніх офіцерів як складне, системне та динамічне явище, яке має ряд чітко обумовлених стадій щодо формування, розвитку, вдосконалення і розпаду.

Вирішальним етапом формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є етап отримання вищої військової освіти у ВВНЗ,

так як на цьому етапі у курсанта як майбутнього офіцера формуються основні складові його професійної суб'єктності. Серед них, на наше переконання, провідними є ціннісне ставлення до військової служби та професії офіцера ЗСУ зокрема, сенс і мотивація військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ, позитивне ставлення до самого себе як до військовослужбовця, як до офіцера та як до спеціаліста окремого напрямку військової діяльності, сприйняття себе та інших військовослужбовців як суб'єктів та готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними.

Недостатнє усвідомлення актуальності потреби суб'єктного спрямування процесу підготовки майбутніх офіцерів, неврахування обумовлених положень створює передумови до того, що, з одного боку, майбутні офіцери будуть неспроможними вирішувати складні завдання у сфері професійної діяльності адекватно до викликів та потреб, а з іншого – вони не будуть готові до формування та проявів суб'єктної поведінки, суб'єктних вчинків колег та підлеглих, до прийняття їх суб'єктності як об'єктивного факту.

Реалізація завдання із формування та розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера вбачається можливим шляхом усвідомлення, прийняття і відповідного ставлення науково-педагогічних працівників, командно-адміністративного складу до курсанта як до суб'єкта процесу навчання та первинної військово-професійної діяльності, суб'єкта пізнання та діяльності, як до творчої особистості, а не як до об'єкта впливу.

Інтегральним завданням військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ є формування суб'єктного ставлення до всіх видів діяльності: спочатку – до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів ВВНЗ, потім – до військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ як офіцерів, що вимагає від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища.

Подальшими перспективами дослідження вбачається вироблення комплексної методики формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Москва, 1981. С. 19–45.
2. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна. *Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы к 100-летию со дня рождения*. Москва, 1989. С. 175–200.
3. Анцыферова Л.Ж. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. *Психологический журнал*. 1995. Т. 2. №2. С. 6–12.
4. Волянюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности. Физическое воспитание студентов творческих специальностей: сб. научн. тр. под ред. Ермакова С.С. Харьков, 2003. № 2. С. 37–47.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва, 1991. 480 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Москва, 1983. Т.3. 362 с.
7. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття: постановка проблеми. *Scienceand Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. №111(22). S. 23–26.

8. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы): учеб. пособие. Воронеж, 2006. 200 с.
9. Казанская В.Г. Педагогическая психология: краткий курс: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 366 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
11. Огнев А.С. Субъектогенетический подход в обучении: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998. 237 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2002. 720 с.
13. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция, технологи. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
14. Слободчиков В.И. Психология человека. Москва, 1995. 384 с.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 560 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaja K.A. Razvytye lychnosty v protsesse zhyznedeiatel'nosti. Psykholohiya formirovaniya y razvytyia lychnosty. Moskva, 1981. S. 19–45.
2. Abulkhanova-Slavskaja K.A. Prynysyp sub'yekta v fylosofsko-psykholohycheskoi kontseptsyy S.L. Rubynshteina. Serhei Leonydovych Rubynshtein: Ocherky, vospomynaniya, materyaly k 100-letyiu so dnia rozhdeniya. Moskva, 1989. S. 175–200.
3. Antsyferova L.Zh. O dynamycheskom podkhode k psykholohycheskomu yzucheniyu lychnosty. Psykholohychesky zhurnal. 1995. T. 2. №2. S. 6–12.
4. Volianiuk N.Iu. Professonolnoe razvytye sub'yekta deiatel'nosti. Fyzycheskoe vospytanye studentov tvorcheskykh spetsyal'nostei: sb. nauchn. tr. pod red. Ermakova S.S. Kharkov, 2003. № 2. S. 37–47.
5. Выготский Л.С. Pedahohycheskaia psykholohiya. Moskva, 1991. 480 s.
6. Выготский Л.С. Sobr. soch. v 6 t. Moskva, 1983. T.3. 362 s.
7. Halian O.I. Subiektnist osobystosti shkoliara u pedahohichnomu dyskursi XX stolittia: postanovka problemy. Scienceand Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. №111(22). S. 23–26.
8. Ermolaeva M.V. Sub'yektnyi podkhod v psykholohyy razvytyia vzrosloho cheloveka (voprosy y otvety): ucheb. posobyie. Voronezh, 2006. 200 s.
9. Kazanskaia V.H. Pedahohycheskaia psykholohiya: kratkyi kurs: ucheb. posobyie. Sankt-Peterburh: Pyter, 2003. 366 s.
10. Maslou A. Motyvatsiya y lychnost. / A. Maslou. Sankt-Peterburh: Evraziya, 1999. 478 s.
11. Ohnev A.S. Sub'yektohenetychesky podkhod v obuchenyy: ucheb. posobyie. Voronezh: Yzd-vo Voronezh. hos. un-ta, 1998. 237 s.
12. Rubynshtein S.L. Osnovy obshchei psykholohy. Sankt-Peterburh, 2002. 720 s.
13. Serykov V.V. Lychnostnyi podkhod v obrazovanny: kontseptsyia, tekhnolohy. Volhohrad: Peremena, 1994. 152 s.
14. Slobodchykov V.Y. Psykholohiya cheloveka. Moskva, 1995. 384 s.
15. Элконин Д.В. Yzbrannyye psykholohycheskye trudy. Moskva, 1989. 560 s.

Александр Капинус. Проблема развития профессиональной субъектности будущих офицеров Вооруженных сил Украины

В статье анализируется психолого-педагогическая проблема развития профессиональной субъектности будущих офицеров Вооруженных сил Украины во время обучения в высших военных учебных заведениях. Формирование и развитие профессиональной субъектности будущих офицеров ВСУ как интегральной профессионально важного качества происходит в процессе приобретения военного образования при обучении в вуза, непосредственно связывается с учебной и военно-профессиональной деятельностью, осознанием и восприятием ее целей и результатов, осмысленным восприятием присущих потребностям профессии ценностей и средств их реализации. В дальнейшем развитие осуществляется при выполнении служебно-боевых задач в военных частях как офицеров ВСУ.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, высшее военное учебное заведение, учебно-воспитательный процесс, будущий офицер.

Olexander Kapinus. The problem of the development of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine

The article analyzes the psychological and pedagogical problem of determining the goals and principles of the formation of the professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine during training in higher military educational institutions. The urgency of the problem of the formation of the professional subjectivity of the future officer is due to the challenges facing the Ukrainian state in preserving its territorial integrity and inviolability. The Armed Forces of Ukraine need officers who are able to effectively and successfully manage military teams, make informed decisions and bear conscious responsibility for them. One of the defining tasks for the VNUZ, which trains future officers, is to form a complex of professionally determined competencies for a graduate. In addition, a modern officer must be able to quickly adapt to different conditions of military professional activity, change it and improve on the basis of independently acquired knowledge, find ways to successfully solve military professional tasks in any non-standard situations, including when performing combat tasks.

In situations of uncertainty inherent in the conditions of performance of service and especially combat tasks, the leading contradiction of the military professional training of a cadet, a future officer, manifests itself in the development of professional competence based on the standards of military activity, which determines the preparedness, ability and readiness to solve a certain limited range of standard tasks in typical conditions of military activity, while the experience of performing tasks of military service, first alternate in the terms of engagement for military action, requires the officer find creative options for action, management decisions, beyond certain patterns.

Key words: subjectivity, professional subjectivity, higher military educational institution, educational process, future officer, military professional activity.

Елла КАРПОВА

*доктор педагогічних наук, професор, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 65020, вул. Старопортофранківська 26, м. Одеса, Україна
e-mail: karpovaella74@gmail.com*

Світлана ГВОЗДІЙ

*доктор педагогічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 65082, вул. Дворянська 2, м. Одеса, Україна
e-mail: spgvozdiy77@onu.edu.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМПОНЕНТІВ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до створення безпечного для життя і здоров'я середовища в особистому житті і професійній діяльності. Наводиться огляд напрямків вирішення цієї проблеми в сучасних наукових дослідженнях, формулюється визначення феномена «культура безпечної життєдіяльності», характеризується склад компонентів культури безпечної життєдіяльності та методика їх діагностування. Описано педагогічні умови, за яких здійснювалось формування у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей культури безпечної життєдіяльності, результати експериментального дослідження та їх обговорення.

Ключові слова: культура безпечної життєдіяльності, компоненти культури безпечної життєдіяльності, педагогічні умови, взаємозв'язок компонентів, фахівці соціономічних спеціальностей.

У сучасну епоху завдяки науково-технічного прогресу джерелом небезпек стає все, що оточує людину і забезпечує її комфортне життя: діяльність у побуті і на виробництві; стихійні лиха і техногенні катастрофи, війни та міжособові конфлікти тощо. Неухильно зростаючий рівень природних і техногенних небезпек, ризики в буденному житті та в професійній діяльності вимагають нової орієнтації вищої освіти України щодо якості підготовки майбутніх фахівців з питань безпеки, зумовлюють потребу суттєвих змін у всіх ланках підготовки і забезпечення безпеки життя і діяльності людини, оновлення змісту освіти, форм і методів його опанування щодо безпеки життя та діяльності.

У відповідь на виклики сьогодення науковці звертаються до визначення: мети і змісту навчання майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності й охорони праці у вищих навчальних закладах України (В. Березуцький, О. Дашковська, В. Михайлюк, Л. Хофрейтер, З. Яремко та ін.); безпеки професійної діяльності фахівців різних галузей (О. Вінокуров, В. Гафнер, О. Ігнатюк, О. Кобилянський, М. Усачев та ін.); професійних ризиків діяльності (А. Березовський, Л. Віткін, О. Дейнеко, С. Лапач, Е. Прокопенко та ін.); особливостей підготовки майбутніх учителів до викладання безпеки життєдіяльності в загальноосвітній школі (У. Ахмадулін, О. Гнатюк, М. Жовнірович, Г. Кондрацька, Л. Сидорчук, Л. Шестопалова та ін.). В якості самостійних феноменів досліджуються культура безпеки (С. Вершилов, А. Ключев, В. Мошкін, С. Тевлін, Ю. Фетісова та ін.), культура безпеки життєдіяль-

ності та її складники (Т. Дронова, Р. Дурнев, О. Кулікова, Т. Петухова, Л. Толмачова та ін.), особливості культури безпечної життєдіяльності в контексті навчання школярів, дітей-сиріт, майбутніх учителів (В. Євтеєв, Т. Іванова, П. Кайгородов, О. Снегирьов та ін.) тощо.

Проблема підготовки молоді до безпеки життя і професійної діяльності привертає увагу науковців у контексті: підготовки майбутніх фахівців технічних (В. Березуцький, О. Запорожець, В. Захматов, Е. Маслов, О. Третяков, Б. Халмурадов та ін.), економічних (М. Ігнатович, О. Кобилянський, В. Худoley та ін.), педагогічних (Д. Ступак, А. Зенін, М. Квітко, С. Литвиненко, Є. Чернишова та ін.) спеціальностей; навчання дітей і учнівської молоді основ безпечної поведінки на дорогах, під час пожеж тощо (С. Асянова, М. Головка, О. Голубь, В. Євтеєв, Т. Іванова, Л. Карнаух, Ю. Науменко та ін.).

У рамках підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей переважно більшість досліджень присвячено підготовці майбутніх учителів (І. Бікмаєв, Н. Герман, П. Ломаско Г. Лукашина, Л. Михайлов, М. Петрова, Т. Петухова, В. Смирнов, О. Старостенко, К. Степанов, А. Цина та ін.). Незначну кількість досліджень присвячено підготовці до безпеки життя і професійної діяльності менеджерів з туризму (С. Карьєнов, Г. Дехтярь та ін.), майбутніх учителів і офіцерів запасу (Ю. Пономарьова), керівників (у тому числі освітніх закладів) (О. Померанцева, Л. Вольхіна та ін.), майбутніх менеджерів (О. Балашов, О. Кобилянський та ін.) тощо.

Важливо, що у дослідженнях наголошується, що на сучасному етапі людині загрожує значно більше небезпек, ніж у попередні роки, тому перед закладами освіти постає нагальне завдання підготовки особистості до безпеки життя і професійної діяльності, формування в неї таких якостей, що дозволять запобігати небезпечним ситуаціям, а в разі виникнення – мінімізувати та ліквідувати їх наслідки. При цьому здатність дотримуватися норм і традицій безпечної життєдіяльності, застерігати та захищати себе й інших від небезпек, що можуть виникнути під час надзвичайних ситуацій, учені пов'язують з наявністю в особистості культури безпечної життєдіяльності.

Мета статті – схарактеризувати особливості взаємозв'язку компонентів культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, що формуються у ЗВО за результатами цілеспрямованої підготовки до безпеки життя і професійної діяльності

Системний підхід, з позицій якого проводилось дослідження, орієнтує на необхідність розгляду процесу підготовки особистості до безпеки життя і професійної діяльності як цілісної педагогічної системи та передбачає виокремлення в досліджуваному об'єкті системоутворювальних характеристик, що визначають його внутрішню природу і якісну своєрідність, принципи його побудови, відображають структурування і моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності.

Аналізуючи культуру як об'єкт дослідження, було встановлено, що людина опановує культуру як сферу самовираження і самоствердження себе у світі (Ю. Бойчук, О. Давиденко, Т. Лапіна, А. Селіванов та ін.). Серед численних визначень, культуру розглядають як особистісну характеристику, яку кожна людина створює і перетворює у вимірах власної життєдіяльності і відповідно до якої функціонують її здібності, творчі прояви, досвід комунікації з іншими партнерами в історичному і конкретному соціокультурному контексті. Розуміння феномена «культура безпечної життєдіяльності майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей» у дослідженні зорієнтовано на визначення, у якому культура – це передані і спеціально створені сутності й моделі цінностей, ідей та інших символічно значимих систем, що є чинниками, за якими формується людська поведінка, а також продукти такої поведінки і діяльності [10; 12]; культура є складним утворенням, що містить в собі знання, вірування, мистецтво, моральність, право, звичаї, вміння та навички, набуті людьми як членами суспільства [14]. Відтак, під культурою безпечної життєдіяльності майбутніх фахів-

ців соціономічних спеціальностей розуміємо як складний, багаторівневий, динамічний феномен, що характеризує особливий, суспільно визнаний спосіб організації людиною власного життя і включає: знання щодо безпечного життя та професійної діяльності (стандарти, норми, правила, закони, системи цінностей тощо); сформовані вміння та навички професійної діяльності і поведінки (неухильне виконання правил безпеки, намагання мінімізації ризиків взаємодії «людина-людина», ризиків професійної діяльності, тощо); варіативність у запобіганні небезпек різного походження, які оточують особистість протягом її життєдіяльності; здатність адекватно і швидко реагувати на небезпеки; ціннісне ставлення до життя, норм і традицій безпечної життєдіяльності.

За структурую культура безпечної життєдіяльності як результат підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності складається з соціально-імперативного, діяльнісно-виконавчого і особистісно-ціннісного компонентів. Соціально-імперативний компонент складається з показників, що виявляють: обізнаність особистості з нормами й алгоритмами безпеки життя в повсякденні, з нормативно-правовою базою і алгоритмами безпеки професійної діяльності, розуміння сутності культури безпечної життєдіяльності тощо. Діяльнісно-виконавчий компонент складається з показників, що виявляють наявність в особистості умінь і навичок мінімізації ризиків повсякденного життя та професійної діяльності, наявність умінь і навичок надання допомоги в небезпечних та надзвичайних ситуаціях, варіативність дій у запобіганні небезпек, умінь приймати рішення в небезпечних і надзвичайних ситуаціях. Особистісно-ціннісний компонент є проявом таких показників як-от: визнання безумовної цінності безпеки життя, здоров'я людини, життєва усталеність, визнання цінності ненасильства, готовність до подолання невизначеності.

У дослідженні підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності, зорієнтована на формування відповідної культури, здійснювалась як цілеспрямоване і спеціально організоване навчання способів запобігання небезпек і дотримання умов безпеки людей, взаємодія і спілкування з якими передбачено професійними обов'язками; свідомого використання у професійній діяльності норм безпеки життя. При цьому розгортання освітнього процесу відбувалось поетапно, за принципом спіралі, на матеріалі вивчення циклу нормативних навчальних дисциплін про безпеку людини й охорону праці. За своїми цілями виділені етапи виконували мотиваційно-стимулятивну, пізна-

вально-збагачувальну і дієво-імітаційну функції. Експериментальний характер підготовки забезпечувався відтворенням в освітньому процесі педагогічних умов, що передбачають:

- відображення у змісті навчальних дисциплін про безпеку людини наскрізної ідеї безпечної життєдіяльності як сенсоутворювального чинника;
- прагматичної орієнтації навчальної діяльності студентів в процесі підготовки до безпеки життя і професійної діяльності;
- набуття майбутніми фахівцями в процесі підготовки у ЗВО досвіду організації безпечної професійно-зорієнтованої діяльності.

Отже підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життєдіяльності відбувалась як складний, динамічний процес, який функціонує в умовах впливу різних чинників зовнішнього середовища та неминучих змін внутрішнього стану майбутніх фахівців, що мають свої індивідуальні особливості. Відтак, методика діагностування сформованості культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей розроблялась відповідно до визначених компонентів і показників. До її складу увійшли дванадцять стандартизованих і спеціально розроблених методик, вибір яких зумовлений стандартизованістю, надійністю, валідністю, інтерпретованістю та практичністю діагностичних процедур. Зокрема, вона містила тестові завдання з безпеки життєдіяльності та основ охорони праці; питальник «Культура безпечної життєдіяльності – норми, сутність, дотримання традицій»; розрахункові задачі з питань безпеки життя і професійної діяльності (оцінка ризику, забруднення довкілля тощо); метод експертної оцінки надання першої долікарської допомоги; рішення ситуаційних задач; складання алгоритму дій у небезпечних і надзвичайних ситуаціях; методика оцінки «Уміння приймати рішення» (колектив авторів центру «Mindtools»), методика Ш. Шварца (ціннісний питальник), адаптований питальник С. Мадді «Hardiness Survey» (життєва усталеність), методика діагностики форм агресії А. Басса і Д. Арки, методика визначення толерантності до невизначеності Д. Маклейна та інші [1; 3].

За результатами кореляційного аналізу даних експериментальної роботи, що проводилась впродовж 2008–2016 рр. за участю 2110 студентів – майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, встановлено прямий позитивний зв'язок між компонентами і загальним рівнем сформованості культури безпечної життєдіяльності. Домінуючим в усіх групах виявився діяльнісно-виконавчий компонент ($r = 0,92$). Значущий вплив на загальний рівень сформованості культури безпечної життєдіяльності в експериментальній групі здійснив соці-

ально-імперативний компонент ($r = 0,84$). Особистісно-ціннісний компонент менше пов'язаний з загальним рівнем сформованості у майбутніх фахівців культури безпечної діяльності і зазнавав змін лише у рамках тих педагогічних умов, що були задіяні під час експерименту ($r = 0,23$).

Для виявлення якісної взаємодії та зв'язків, що впливають на процес формування у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей культури безпечної життєдіяльності, використовувався кластерний аналіз. Головна мета такого аналізу – знаходження груп подібних об'єктів у вибірці. Отже завданням кластерного аналізу в дослідженні було з'ясування за емпіричними даними, наскільки контрольовані в експерименті елементи «групується» або розпадаються на ізольовані сукупності – «кластери» (від *cluster* (англ.) – гроно, скупчення) і як вони підпорядковуються одна одній. Важливість розбиття вибірки на групи схожих об'єктів дозволяє спростити інтерпретацію даних для прийняття рішень, застосовуючи до кожного кластеру свій метод використання.

За результатами кластерного аналізу встановлено, що базовою для формування в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей культури безпечної життєдіяльності є їхня обізнаність з нормами й алгоритмами безпеки життя в повсякденні, нормативно-правовою базою й алгоритмами безпеки професійної діяльності, розуміння сутності культури безпечної життєдіяльності. Проте в єдиний кластер, тобто в цілісний феномен, культуру безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей в досліджуваних експериментальних умовах об'єднує саме особистісно-ціннісний компонент.

Звертаючись до більш детального дослідження показників особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності, ми виходили з того, що її розвиток з позиції аксіологічного підходу передбачає залучення студента в контекст культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи вироблених суспільством цінностей щодо безпеки життя і здоров'я людини. Від того, яку цінність студент вважатиме для себе за пріоритетну, залежить рівень його культури безпечної життєдіяльності. З урахування цієї тези до показників особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності були віднесені: визнання цінності безпеки життя, здоров'я людини, життєва усталеність, визнання цінності ненасильства, готовність до подолання невизначеності.

Дослідження динаміки змін цінностей в особистості у зв'язку з її життєвим досвідом відбувалось за методикою Ш. Шварца, що побудована на базі питальника М. Рокіча з удосконаленою, якіс-

но модифікованою, розширеною концептуальною базою [7]. Нагадаємо, що під цінностями Ш. Шварц розуміє потреби особистості, які вона усвідомила і прийняла залежно від культури, середовища проживання, менталітету конкретного суспільства тощо. В їх основу автор поклав модель співвідношення десяти основних людських цінностей, які поділяються на соціальні та індивідуальні. Зокрема до цінностей, за Ш. Шварцем, належать: влада – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами; досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів; гедонізм – насолода або чуттєве задоволення; стимуляція – хвилювання і новизна; самостійність – самостійність думки і дії; універсалізм – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи; доброта – збереження і підвищення добробуту близьких людей; традиція – повага і відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї; конформність – стримування дій і мотивів, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням; безпека – безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе. З усіх перелічених цінностей для культури безпечної життєдіяльності мають особливе значення цінності досягнення, універсалізм, доброта, конформність, безпека.

Наступна методика діагностування особистісно-ціннісного компонента була спрямована на визначення показника життєвої усталеності [4; 9; 13]. Відомо, що люди з високою життєвою усталеністю в стресових ситуаціях (зокрема, під час надзвичайних й небезпечних ситуацій) шукають підтримку і допомогу у близьких, і самі готові прийти їм на допомогу. Вони вважають, що ефективніше залишатися залученим у ситуацію і бути в контакт з близькими; знають, коли можуть вплинути на результат подій, і роблять це; вірять, що зміни і стреси природні. Висока життєва усталеність дає підґрунтя для зростання і розвитку особистості, більш глибокого розуміння життя, ніж ризик – загроза благополуччю. Тест на визначення життєстійкості є адаптацією опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді [11].

Крім показників, що характеризують стан сформованості компонентів культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, у дослідженні враховувались додаткові чинники, які можуть впливати негативно на безпечність поведінки людини: агресивність та ворожість. Включаючи ці чинники до низки контрольованих в експерименті ми враховували, що агресивність, як біологічна властивість організмів, є особливістю поведінки, що реалізується в певних ситуаціях для задоволення життє-

вих потреб і усунення небезпеки, яка виходить із довкілля. Але агресивність не використовується для досягнення деструктивних цілей, якщо вона не пов'язана з хижацькою поведінкою. Стосовно до людини – концепція агресивності включає поведінку (нормальну або хворобливу), що завдає шкоди, спрямована проти інших і самої себе, мотивована ворожістю, гнівом або суперництвом [6]. Зокрема, ворожість оцінюється як: 1) інтенсивне і тривале неприйняття, при якій агресивне ставлення до будь-кого (або будь-чого) проявляється активно, відкрито або прихованим чином; 2) бажання, спонукання заподіяти шкоду кому-небудь, хто сприймається як «ворог»; 3) якість особистості індивіда сприймати нейтрально або доброзичливо налаштованих до нього людей своїми особистими ворогами, особами, що представляють безпосередню загрозу власній безпеці без об'єктивних на це підстав [8].

Для визначення індексів агресивності та ворожості використовувалась методика діагностики форм агресії А. Басса й А. Даркі [6].

Ще один показник особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності вимірювався за допомогою методики визначення толерантності до невизначеності, що є адаптацією Е. Луковічкої однойменної англомовної методики Д. Маклейна [5]. Включенням толерантності до невизначеності в низку показників особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності було враховано, що це особистісна, змінна, індивідуальна схильність, здатність, яка належить до когнітивної та емоційно-вольової сфер, культуральний складник, різноманіття реакцій, характеристика індивідуальної саморегуляції та соціально-психологічної настанови [2].

Для особистості, що є толерантною до невизначеності, притаманні: пошук ситуації невизначеності; відчуття комфорту в момент перебування в ситуації невизначеності; сприйняття невизначених ситуацій як бажаних; здатність міркувати над проблемою, навіть, якщо не відомі всі факти і можливі наслідки прийнятого рішення; здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у ситуації подвійності; протистояти незв'язаності і суперечливості інформації; приймати невідоме; здатність витримувати напругу кризових, проблемних ситуацій; сприйняття нових, незнайомих, ризикованих ситуацій як стимулювальних; готовність пристосуватися до очевидно неоднозначної ситуації або ідеї [2].

Для визначення зв'язків в особистісно-ціннісному компоненті культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, показники розглядалися згідно окремих параметрів, що визначались у діагности-

люються цінностями доброти, конформізму, позитивними стандартизованими зворотними показниками агресивності та ворожості тощо. Замикають формулу кластеризації цінності універсалізму та досягнення.

Основою особистісно-ціннісного компонента виступає життєва усталеність та залученість майбутнього фахівця соціономічної спеціальності, як особистості готової прийти на допомогу, з активною життєвою позицією, впевненої у тому, що тільки діяльна людина може знайти в житті цікаве і цінне. Наступний «шар» – показник «контроль», якій являє собою впевненість у тому, що, тільки борючись і долаючи труднощі, можна змінити те, що відбувається і допомагає бути господарем своєї долі. Тільки контролюючи можна мати впевненість у тому, що боротьба за життя, здоров'я та безпеку дозволять вплинути на результат того, що коїться. Отже, особистості з розвинутим компонентом «контролю» відчують, що самі обирають свою діяльність, свій шлях. Замикає кластер «життєвої усталеності» сприйняття ризику. «Сприйняття ризику» – готовність ризикувати, переконаність в тому, що на будь-яких помилках можна вчитися. З усього, що трапляється, як позитивного, так і негативного, можна здобути новий досвід, знання. Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти при відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх й ризик, уважаючи, що спрямованість до простого комфорту й безпеки збіднює життя особистості. Цей компонент життєстійкості дозволяє майбутньому фахівцю соціономічної спеціальності бути відкритим довколишньому світу й приймати всі події як виклик та випробування.

Подальше нашарування – показник «подолання невизначеності» характеризує майбутнього фахівця як такого, хто здатний долати ситуації невизначеності, відчуває комфорт в момент перебування в таких ситуаціях, здатний міркувати над проблемою, приймати рішення та готовий пристосовуватись до очевидно неоднозначної ситуації або ідеї.

Украй важливим є те, що до перелічених вище показників долучаються цінності безпеки, конформізму і доброти, зворотні індекси агресив-

ності та ворожості. Це додає соціальної значущості сформованому феномену культури безпечної життєдіяльності через стримання дій і мотивів, що можуть зашкодити іншим, забезпечення безпеки і стабільності суспільства, збереження і підвищення добробуту близьких людей. Закривають кластерні зв'язки цінності універсалізму та досягнення, що підкреслює їх значимість для майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей: розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи та особистий успіх відповідно до соціальних стандартів.

Таким чином статистично було виявлено тісний взаємозв'язок показників особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності, сформованого у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності. Аналіз дендрограми кластерних зв'язків дозволяє стверджувати, що саме в експериментальній групі, де відбувалась цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності під впливом реалізованих в освітньому процесі педагогічних умов формується послідовне, логічне, складне за соціальною значимістю нашарування показників особистісно-ціннісного компонента.

Підсумовуючи матеріали дослідження можна констатувати, що за результатами кореляційного та кластерного аналізів встановлено зв'язки і характеризовано взаємодію структурних елементів культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей як результату підготовки до безпеки життя і професійної діяльності. Вирішальним у формуванні культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців виявився діяльнісно-виконавчий компонент. Найменшим змінам піддавався особистісно-ціннісний компонент культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Проте за результатами кластерного аналізу в умовах експерименту саме особистісно-ціннісний компонент виступає чинником, що об'єднує всі компоненти в цілісний феномен культури безпечної життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Гвоздїй С. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності : [монографія] / С. П. Гвоздїй. – Одеса : Одеський національний університет, 2016. – 420 с.
2. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований. / А. И. Гусев // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8 – С. 75–80.
3. Карпова Е. Е. Синергетичний підхід у підвищенні якості педагогічних досліджень // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : зб.наук. праць. – Вип.1 (60), лютий 2018 – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – С.98–103. – (Сер. : Педагогічні науки).
4. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Расказова – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

5. Луковицкая Е. Г. Неопределенность и толерантность к неопределенности – психологическое определение / Елена Геннадьевна Луковицкая. – Новгород, 1996. – 16 с.
6. Малкіна-Пих І. Г. Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки / І. Г. Малкіна-Пих // Психосоматика : [Довідник практичного психолога]. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
7. Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца / Тест ценности Шварца) [Электронный ресурс] // Тесты по психологии личности (название с экрана). – Режим доступа : <http://psycabi.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa>
8. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск, 2003. – 457 с.
9. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности : [монография] / А. Н. Фоминова. – М. : МПГУ, 2012. – 152 с.
10. Kroeber A. L. Culture : a Critical Review of Concepts and Definitions / Alfred Louis Kroeber, Clyde Kluckhohn. Cambridge. – Mass. : The Museum, 1952. – VIII. – 223 p.
11. Maddi, S. R. Hardiness and Mental Health / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – P. 265–274.
12. Parsons Talcott The Theory of Human Behavior in its Individual and Social Aspects / Talcott Parsons // The American Sociologist. – Winter 1996. – Vol. 27. – no. 4. – pp. 13–23.
13. Shaplavskaja Jelena Жизнестойкость у студентов-медиков в ситуации неопределенности / Shaplavskaja Jelena, Plotka Irina // PROFESINĀS STUDIĀS : teorija ir praktika – Daugavpils Universitāte. – 2010 – № 7. – P. 121–127.
14. Tylor, Edward. 1871. Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. London: John Murray. Volume 1, page 11.

References

1. Ghvozdi S. P. (2016) Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky majbutnikh fakhivciv socionomichnykh specialnostej do bezpeky zhyttja i profesijnoji dijalnosti : [monografija] , Odesa : Odeskij nacionalnij universytet [In Ukrainian].
2. Ghusev A. Y. (2007) Tolerantnostj k neopredelennosti: problematyka yssledovanyj, Praktыchna psykholohija ta socialjna robota, 8, 75–80 [In Russian].
3. Karpova E. E. (2018) Synerghetychnyj pidkhid u pidvyshhenni jakosti pedagogichnykh doslidzhenj, Naukovyj visnyk Mykolajivskogo derzhavnogo universytetu imeni V.O.Sukhomlynskogho : zb.nauk. pracj, 1 (60), ljutyj, 98–103 [In Ukrainian].
4. Leont'ev D. A. & E. Y. Rasskazova (2006) Test zhyznestojkosty, Moscow, Smysl [In Russian].
5. Lukovyckaja E. Gh. (1996) Neopredelennostj y tolerantnostj k neopredelennosti – psykholohycheskoe opredelenye, Novghorod [In Russian].
6. Malkina-Pykh I. Gh. (2005) Metodyka diagnostyky pokaznykiv i form aghresiji A. Bassa i A. Darky , Psykhosomatyka : [Dovidnyk praktychnogo psykholoha], Moscow [In Russian].
7. Metodyka Sh. Shvarca (Cennostnyj oprosnyk (CO) Shvarca / Test cennosti Shvarca) Retrieved from: <http://psycabi.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa> [In Russian].
8. Slovarj psykholoha-praktyka (2003), [cost. S. Ju. Gholovyn], Mynsk.
9. Fomynova A. N. (2012) Zhyznestojkostj lychnosty : [monografija], Moscow.
10. Kroeber A. L. & C. Kluckhohn (1952) Culture : a Critical Review of Concepts and Definitions, Cambridge, VIII, 223.
11. Maddi, S. R. & D. M. Khoshaba (1994) Hardiness and Mental Health, Journal of Personality Assessment, Oct., Vol. 63, 265–274.
12. Parsons Talcott (1996) The Theory of Human Behavior in its Individual and Social Aspects, The American Sociologist, 27, 4, 13–23.
13. Shaplavskaja Jelena & Plotka Irina (2010) Zhyznestojkostj u studentov-medikov v sytuacyy neopredelennosti, PROFESINĀS STUDIĀS : teorija ir praktika, Daugavpils Universitāte. 7, 121–127 [In Russian].
14. Tylor, Edward (1871) Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, London: John Murray, 1, 11.

Элла Карпова, Светлана Гвоздий. Особенности взаимосвязи компонентов культуры безопасной жизнедеятельности у будущих специалистов социономических специальностей

В статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов социономических специальностей к созданию безопасной для жизни и здоровья среды в личной жизни и профессиональной деятельности. Приводится обзор направлений решения этой проблемы в современных научных исследованиях, формулируется определение феномена «культура безопасной жизнедеятельности», характеризуется состав компонентов культуры безопасной жизнедеятельности и методика их диагностирования. Описаны педагогические условия, при которых осуществлялось формирование у будущих специалистов социономических специальностей культуры безопасной жизнедеятельности, результаты экспериментального исследования и их обсуждение.

Ключевые слова: культура безопасной жизнедеятельности, компоненты культуры безопасной жизнедеятельности, педагогические условия, взаимосвязь компонентов, специалисты социономических специальностей.

Ella Karpova, Svitlana Gvozdi. Features of interrelation of culture of safe living activity components at future socionomical specialties specialists.

The level of natural and man-made hazards, risks in everyday life and professional activity require a new orientation of higher education in Ukraine, the need to update the content of education, forms and methods of its development with the focus on the safety of life and activity.

The problem attracts the attention of scientists in the context of: training future specialists in technical, economic, pedagogical specialties. The ability to observe norms and traditions of safe living activity, to protect oneself and others from the dangers that may arise during emergency situations, scientists associate with the existence of a culture of safe living activity in a person.

The culture of safe life activity of future specialists of socioeconomical specialties is understood as a complex, multilevel, dynamic phenomenon characterizing a special, socially recognized way of organizing one's life. The structure of the culture of safe living consists of social-imperial, activity-executive and personal-value components.

The training of future specialists of socioeconomical specialties for safe life activity occurred as a complex, dynamic process, which operates under the influence of various environmental factors and changes in the internal state of future specialists with their own individual characteristics. According to the results of correlation and cluster analysis, the links have been established and the interaction of structural elements of the culture of safe living conditions of future specialists of socioeconomical specialties as a result of special preparation for the safety of life and professional activity has been characterized.

The activity-executive component proved to be decisive in forming the culture of safe living activity of future specialists. The personal and value component is subject to the least changes. However, in the conditions of the experiment, it is the personal-value component that acts as a factor uniting all other components into an integral phenomenon of the culture of safe living.

Key words: culture of safe living, components of culture of safe living, pedagogical conditions, interrelation of components, specialists of socioeconomic specialties.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-135-139

УДК 378:37.011.3-051:373.2:316.454.5

Ірина КНЯЖЕВА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: irina.knyazheva@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті на основі аналізу наукового фонду з'ясовано сутність понять «рефлексія» і «педагогічна рефлексія», доведено значення педагогічної рефлексії як чинника професійного становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, висвітлено її типи. Розкрито критерії розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (особистісна і пізнавальна активність студента; сформованість способів і прийомів рефлексії; наявність компонентів професійної готовності до педагогічної діяльності; динаміка розвитку «образу Я» студента; ступінь вираженості мотивації майбутнього вихователя до самопізнання, самовдосконалення та самореалізації в процесі професійної підготовки), схарактеризовано рівні розвитку і перспективи становлення в умовах професійної освіти в педагогічному закладі вищої освіти.

Ключові слова: майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, рефлексія, педагогічна рефлексія, професійне становлення, заклад вищої освіти.

Сучасний етап розвитку суспільства, системи освіти взагалі і вищої школи зокрема, характеризується яскраво вираженими суперечностями між все більш інтенсивно зростаючими вимогами до сучасних вихователів закладів дошкільної освіти та їхньою недостатньою підготовленістю до роботи в соціальних умовах, що постійно змінюються, до необхідності брати на себе особисту відповідальність не тільки за результати своєї професійної діяльності, за фізичне, психічне і соціальне здоров'я, формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку, а й за власну професійну самореалізацію і самопідготовку; між потребою у творчій, високопрофесійній особистості педагога-вихователя і сформованою традиційною «знанцевою» моделлю освіти.

На наш погляд, усуненню цих суперечностей багато в чому сприяє формування і розвиток педагогічної рефлексії в процесі професійного становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, що дозволяє формувати, розкривати і реалізовувати його здатність до прогнозування, проектування, здійснення та аналізу своєї професійної діяльності. Адже тільки вихователь, який думає, піддає сумніву власні дії, готовий до аналізу і самоаналізу, здатний відійти від шаблонів у вирішенні професійних проблем, спроможний стати справжнім майстром своєї справи, творчою особистістю, готовою до саморозвитку і самовдосконалення.

Проблема рефлексії по-своєму трактується і вирішується багатьма науками. Серед них філосо-

фія, психологія, педагогіка, соціологія, етика, культурологія. Кожна із них вивчає рефлексію, виходячи зі специфіки свого предмета. Цим і пояснюється відсутність єдності у визначенні цього поняття, що характеризується широким спектром ознак і властивостей, поліфункційністю, поліфонічністю та змістовністю.

Мета статті: на основі аналізу наукового фонду з'ясування сутності феноменів «рефлексія», «педагогічна рефлексія», доведення значення педагогічної рефлексії як чинника професійного становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, визначення критеріїв і рівнів її розвитку та перспектив становлення в умовах професійної освіти в педагогічному закладі вищої освіти.

Філософський аспект аналізу рефлексії, котрий бере свій початок від Сократа, Аристотеля, Платона, продовжений у працях Р. Декарта, Дж. Локка, І. Канта, Р. Гегеля, Н. Бердяєва, В. Зінківського та ін., досліджено в роботах П. Алексеєва, В. Лекторського, М. Мамардашвілі, М. Розова, А. Спіркіна, П. Тейяра де Шардена та ін., пов'язаний із розглядом цього феномену як смислового центру всієї людської реальності, виявленням його гносеологічної сутності, з'ясуванням співвідношення рефлексії з об'єктивним буттям особистості, соціальним буттям суспільства і особистісною свідомістю окремої людини.

У філософському словнику рефлексія (лат. reflexio – звернення назад) трактується як відображення, дослідження пізнавального акту. У різ-

них філософських системах цей термін набував специфічного змісту. Джон Локк уважав рефлексію джерелом особливого знання, коли спостереження спрямовується на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття має предметом зовнішні об'єкти. Для Р. Лейбніца рефлексія – це увага до того, що відбувається в самій людині; для Р. Гегеля – взаємне відображення одного в іншому. При цьому наголошується, що рефлексувати означає звертати свідомість на саму себе, міркувати над своїм психічним станом [7, 351].

Рівень і масштаб здійснення рефлексії визначається змістом тих особистісних сфер, які вона охоплює. Усвідомлюючи себе як цілісне «Я», людина включає в процес рефлексії все, що містить її внутрішній світ: знання, думки, почуття, цінності, смисли, свої стосунки з довколишніми і т. п.

У психології у найзагальнішому плані рефлексія розглядається в працях Л. Виготського, В. Давидова, С. Рубінштейна та ін. як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з довколишнім світом і як необхідний складник розвиненого інтелекту людини.

У сучасних психологічних дослідженнях, можна виділити низку підходів до вивчення цього феномену:

- рефлексія розглядається як рівень функціонування й особливий стан свідомості (Ф. Василюк, О. Улибіна, М. У. Brown, D. Elkins та ін.);
- вивчення рефлексії пов'язане з дослідженням творчого мислення (В. Давидов, О. Зак, В. Зарецький, І. Семенов, С. Степанов, Я. Пономарев та ін.);
- рефлексія вивчається з позиції її впливу на розвиток самосвідомості, самопізнання і саморегуляції особистості (К. Абульханова-Славська, Д. Леонт'єв, І. Кон, В. Лефевр, В. Мухіна, В. Слободчиков, Х. Хекхаузен, Г. Цукерман та ін.);
- вивчається роль рефлексії в побудові спільної діяльності людей (О. Петровський, Н. Поліванова, А. Реан, В. Рубцов, Г. Щедровицький та ін.);
- рефлексія досліджується як принцип існування індивідуальної свідомості й умова розвитку зрілої особистості (Б. Зейгарник, С. Rogers та ін.);
- як чинник становлення і саморозвитку особистості (І. Бех, М. Боришевський, О. Кононко, Н. Пов'якель, В. Семиченко, С. Тищенко та ін.).

Педагогічна рефлексія традиційно розглядається, з одного боку, як одне із системоутворювальних особистісних властивостей педагога, яка, згідно з дослідженнями Б. Вульфома [2], є результатом попередньої рефлексійної діяльності, «постійного діалогу з собою – сьогоднішнім і вчорашнім», а також позиціонується як найважливіший інструмент здійснення його професійної ді-

яльності; як, за Л. Митіною [4, 60], інструмент професійної самосвідомості особистості педагога, усвідомлення нею себе у трьох складниках простору педагогічної праці: у системі своєї професійної діяльності, у системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості. Основною формою рефлексії автор вважає самооцінку, або самооцінювання педагога, а результатом – формування «образа Я».

У сучасних дослідженнях (О. Анісімов, Б. Вульф, Ю. Кулюткін, М. Марусинець, І. Стеценко та ін.) педагогічна рефлексія розуміється як самоаналіз педагогом своєї професійної діяльності, поведінки, особистісного та професійного досвіду, розглядається в контексті інтелектуальних і комунікативних процесів, а отже, характеризується поєднанням «пізнання, дії і переживання» [4].

Цей підхід, як нам представляється, дозволяє підкреслити єдність взаємозв'язку і взаємозумовленості таких типів рефлексії (за І. Семеновим [5]), як: особистісна (забезпечує пізнання й усвідомлення людиною свого «Я», власних здібностей, потреб, почуттів, станів, сприяє особистісному самовизначенню, самопізнанню, саморозвитку); екзистенційна (зазвичай розглядається як складний, багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і коригування людиною свого цілісного образу, екзистенціальних смислів, суперечливості існування в просторі суб'єктивного розвитку); інтелектуальна (здатність думати про підстави власного мислення (В. Давидов); комунікативна (сутнісний складник спілкування та міжособистісного сприйняття, що забезпечує розуміння іншої людини й усвідомлення того, як певна особистість сприймається партнером по спілкуванню); кооперативна (вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності в зовнішню що до нього позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей).

Отже, здатність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до рефлексії дозволяє йому зайняти по відношенню до себе і власної професійної діяльності дослідницьку позицію, яка також називається «рефлексійним виходом», ініціювати який здатні проблемні ситуації, у ролі яких можуть виступати: неможливість здійснити звичний спосіб дії (А. Bandura, А. Зак, Х. Хекхаузен та ін.); душевні потрясіння і кризи, значні зміни в житті (М.У. Brown, D. Elkins, С. Rogers, І. Rainwater); парадокси «взаєморозуміння» (Г. Щедровицький, А. Тюков); неможливість спільного здійснення діяльності (В. Рубцов, Р. Гузман та ін.). Після усвідомлення (фіксації) проблемності ситуації стає можливим приступити до її аналізу та вирішення. Саме тому А. Бізяєва розглядає рефлексію в педа-

гогічній діяльності як процес уявного (що пере-
дує) або ретроспективного аналізу будь-якої про-
фесійної проблеми, у результаті якого виникає
особистісно забарвлене осмислення сутності про-
блеми та нові перспективи її вирішення [1, 62].

Здатний до рефлексії педагог-вихователь ві-
льний від зовнішніх суджень, стимулів, оцінок,
обставин, оскільки вона дає можливість не тільки
пізнати самого себе, але і зрозуміти того, хто по-
руч, усвідомлюючи при цьому й те, як він оціню-
ється та сприймається довколишніми. Це неминуче
призводить не тільки до збагачення Я-кон-
цепції майбутнього професіонала, а й до розвитку
його відповідальності перед собою та іншими, до
вивільнення особистісних ресурсів для постановки
нових завдань завдяки відмові від дій під
впливом випадкових імпульсів, від бездумного
слідування чужим вимогам та очікуванням. Гото-
вність майбутнього вихователя до рефлексії стає
найважливішою передумовою осмисленого й усві-
домленого вибору, здійснюваного в конкретних
життєвих і педагогічних ситуаціях закладу дошкі-
льної освіти, життєдіяльності в цілому, саме тому
вона виступає як підсумок «праці душі», спосіб
ставлення до життя, духовний самоаналіз і чин-
ник професійного становлення.

Критеріями педагогічної рефлексії можуть
слугувати: особистісна і пізнавальна активність
студента; сформованість способів і прийомів реф-
лексії; наявність компонентів професійної готов-
ності до педагогічної діяльності; динаміка розви-
тку «образу Я» студента; ступінь вираженості мо-
тивації майбутнього вихователя до самопізнання,
самовдосконалення та самореалізації в процесі
професійної підготовки.

Розрізняють такі рівні педагогічної рефлексії
(від нижчого до вищого):

- 1) репродуктивний – майбутній педагог-
вихователь здатний уявити послідовність
своїх педагогічних дій, проте не вміє оцінити
актуальність і складність педагогічних про-
блем; вважає будь-яку педагогічну задачу
легко вирішуваною; поведінку й інтелекту-
альний рівень своїх товаришів і дітей оцінює
суб'єктивно;
- 2) аналітичний – студент здатний проаналі-
зувати свою педагогічну і квазіпедагогічну
діяльність відповідно до того алгоритму,
який освоїв на цей момент; адекватно вико-
ристовує найбільш відомі категорії психолого-
педагогічної науки, здійснює цілеспрямоване
педагогічне спостереження, здатний здійсню-
вати дослідну роботу; уміє розробляти і кори-
гувати навчально-програмну документацію;
об'єктивно оцінює діяльність інших студен-
тів і дітей дошкільного віку;

- 3) прогностичний – майбутній вихователь
закладу дошкільної освіти демонструє здат-
ність самостійно вичленувати і сформулюва-
ти педагогічну проблему, адекватно оцінити
її актуальність і складність; уміє вибрати
методику аналізу освітнього процесу закладу
дошкільної освіти; для аналізу педагогічної,
квазіпедагогічної та навчальної діяльності
застосовує загальнонаукові методи, що до-
зволяє виокремити шляхи, засоби і методи
майбутніх педагогічних впливів і прогнозува-
ти з більшою або меншою ймовірністю їх ре-
зультати;

- 4) філософсько-конструктивний – студент
визначає соціальні, загальнолюдські сенси
своєї майбутньої професійної діяльності.

У дослідженні І. Стеценко [6] на основі методу
системного аналізу, що передбачає розгляд усіх
явища і процесів у їх взаємному зв'язку, визначені
показники сформованості готовності майбутніх
педагогів до рефлексійної діяльності: потреба в
педагогічній рефлексії, ставлення до її вдоскона-
лення, педагогічна спрямованість, рівень самооці-
нки, рівень актуалізації особистого досвіду; знан-
ня, що розкривають теоретичні основи педагогіч-
ної рефлексії, готовність до використання психо-
лого-педагогічних знань у практичних діях; про-
фесійно-педагогічні вміння щодо здійснення реф-
лексійної діяльності; емоційно-вольовий склад-
ник педагогічної рефлексії; оцінка і самооцінка
результатів рефлексійної діяльності. Слугує на
увагу розроблена автором технологія поетапного
розвитку педагогічної рефлексії, що містить: від-
бір теоретичної бази знань, розвиток мотивацій-
но-цільового компонента педагогічної рефлексії;
відтворення знань на репродуктивному рівні,
розвиток процесуально-змістовного компонента
педагогічної рефлексії (вихід у рефлексійну пози-
цію); відтворення знань за зразком у новій педа-
гогічній ситуації, розвиток процесуально-
змістовного компонента педагогічної рефлексії
проявляється в рефлексійній активності студен-
тів; творче застосування знань, розвиток емоцій-
но-вольового компонента педагогічної рефлексії;
рефлексивно-оцінний етап, розвиток контроль-
но-оцінного компонента педагогічної рефлексії [6].

Розвиток здатності майбутнього вихователя
закладу дошкільної освіти до рефлексії в умовах
фахової підготовки у закладі вищої освіти, на наш
погляд, найбільш ефективно здійснюється в про-
цесі спільної творчої діяльності викладача і студен-
та, спрямованої як на перетворення власних
установок і орієнтацій, так і на трансформацію
педагогічної реальності; у ході вирішення педаго-
гічних завдань і ситуацій, заснованих на реалізації
позитивних стратегій поведінки; у ході лекцій

дискусійного і проблемного типів; моделювання ситуацій, значущих для майбутньої професійної діяльності, покликаних стимулювати пошук її особистих сенсів і цінностей; під час проектної діяльності, що викликає потребу самостійно знаходити нові проблеми у відомому навчальному матеріалі, які вимагають постійного творчого пошуку можливостей їх вирішення. Це дозволяє студенту ставити особистісну мету у вивченні конкретної теми або розділу навчальної дисципліни, розвиває потребу в дослідницько-пошукової активності, гнучкості у використанні знань у нових умовах, розвиває здатність швидко й упевнено вирішувати нові професійні та навчальні завдання, що мають декілька варіантів рішення.

Отже, ініціювання та стимулювання рефлексивного досвіду в процесі професійно-освітньої діяльності призводить до осмислення майбутні-

ми вихователями закладів дошкільної освіти підстав власних педагогічних дій, засвоєнню і освоєнню сучасних способів здійснення освітньо-виховної діяльності та проведення їх самостійного пошуку, передбачає оволодіння студентами особистісним типом навчання, що забезпечує самостійне планування, проектування, реалізацію та оцінку себе в освітньому процесі й в умовах педагогічної та квазіпедагогічної діяльності; вироблення власної системи поглядів на процес самостановлення себе як професіонала і прагнення до здійснення цієї мети.

Подальшого дослідження потребує розроблення педагогічних умов розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Вульф В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. 112 с.
3. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект [Електронний ресурс]. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2012. № 43(1). С. 39–45. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43\(1\)_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43(1)_8.pdf).
4. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2001. 212 с.
5. Семенов И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : Учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 64 с.
6. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2006. 41 с.
7. Философский словарь. Под ред М. М. Розенталя. 3-е изд. : Изд-во политической литературы. М., 1975. С. 351.

References

1. Bizyaeva, A. A. (2004) Psihologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya [Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection]. Pskov : PGPI im. S. M. Kirova.
2. Vulfov, V. Z., Harkin, V. N. (1995) Pedagogika refleksii. Vzglyad na professionalnuyu podgotovku uchitelya [Pedagogy of reflection. A look at teacher training]. Moscow, Russia : IChP «Izd-vo Magistr».
3. Marusinets, M. M. (2012) Profesiynna diyalnist pedagoga: refleksivnyi aspekt [Professional activity of the teacher: reflexive aspect]. Psihologo-pedagogichni problemi silskoYi shkoli. № 43(1). S. 39–45. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43\(1\)_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43(1)_8.pdf).
4. Melnichuk, I. Ya. (2001) Formuvannya refleksivnih mehanizmlv tsileutvorenniya u protsesi rozv'yazannya profeslyno-psihologichnih zavdan [Formation of reflexive mechanisms of goal-setting in the process of solving professional-psychological tasks] (Doctoral dissertation). Natsionalnyi pedagogichnyi un-t im. M. P. Dragomanova.
5. Semenov, I. N. (2000) Tendentsii psihologii razvitiya myishleniya, refleksii i poznavatelnoy aktivnosti [Trends in the psychology of the development of thinking, reflection and cognitive activity] Moscow, Russia : Moskovskiy psihologo-sotsialniy institut; Voronezh : NPO «MODEK».
6. Stetsenko, I. A. (2006) Pedagogicheskaya refleksiya: teoriya i tehnologiya razvitiya [Pedagogical reflection: theory and technology of development] (avtoref. doctoral dissertation). Rostov-na-Donu.
7. Filosofskiy slovar (1975) [Philosophical dictionary]. Pod red M. M. Rozentalya. Moscow, Russia : Izd-vo politicheskoy literaturyi. S. 351.

Ірина Княжева. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального становления будущих воспитателей учреждений дошкольного образования

В статье на основе анализа научного фонда выяснена сущность понятий «рефлексия» и «педагогическая рефлексия», доказано значение педагогической рефлексии как фактора профессионального становления будущего воспитателя заведения дошкольного образования, освещены ее типы (личностная, экзистенциальная, интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная). Раскрыты критерии развития педагогической рефлексии будущих воспитателей учреждений дошкольного образо-

вания (личностная и познавательная активность студента; сформированность способов и приемов рефлексии, наличие компонентов профессиональной готовности к педагогической деятельности; динамика развития «образа Я» студента, степень выраженности мотивации будущего воспитателя к самопознанию, самосовершенствованию и самореализации в процессе профессиональной подготовки), охарактеризованы уровни развития и перспективы становления педагогической рефлексии будущих воспитателей в условиях профессионального образования в педагогическом учреждении высшего образования.

Ключевые слова: будущие воспитатели, дошкольное учебное заведение, рефлексия, педагогическая рефлексия, профессиональное становление, учреждение высшего образования.

Iryna Knyazheva. Pedagogical reflection as a factor of professional development of future teachers of preschool education institutions

Formation and development of pedagogical reflection in the process of professional development of the future teacher of preschool education institutions to the needs of society to become creative, able to take personal responsibility not only for the results of their professional activities, for their physical, mental and social health, the formation of the life competence of children of preschool age, but also for their professional self-realization and self-training, the personality of the future professional. The solution of this problem allows us to form, disclose and realize the ability of the future teacher of preschool education to forecast, design, implement and analyze their professional and quasi-professional activities.

Analysis of the scientific foundation has allowed, in the broadest terms, to characterize reflection as a mirror, research of the cognitive act, a source of special knowledge, when observation is directed to the internal actions of consciousness; as a person's ability to self-analyze, understanding and rethinking their subject-social relations with the outside world and as a necessary component of the developed human intelligence.

Pedagogical reflection in modern studies is understood as self-analysis by a teacher of his professional activity, behavior, personal and professional experience, is considered in the context of intellectual and communicative processes, and therefore, is characterized by a combination of knowledge, action and experience. They are characterized by specific features that allow to reveal certain aspects of the future teacher's reflective activity, and at the same time are interrelated and interdependent.

The article highlighted the criteria and described the levels of formation of pedagogical reflection of future teachers of preschool education institutions (reproductive, analytical, prognostic, philosophical and constructive) and gave them a qualitative characteristic.

The article suggests the forms, means and methods of organizing the educational process of the institution of higher education, contributing to the formation and development of the abilities of the future teacher of the preschool education institution for pedagogical reflection.

Key words: future educators, preschool educational institution, reflection, pedagogical reflection, professional development, institution of higher education.

Алла КОЗИР

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Стаття розглядає проблему підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до розвитку художньо-образного мислення підлітків. Виокремлено значення розвитку музичного мислення: понятійного, логічного, емоційно-образного, практичного, художнього, ейдетичного та ін. Художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати високий інтелект з розвинутою чуттєвою сферою, що допомагає йому викликати в слухацькій аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики, на основі самостійно пережитих вражень. Художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати високий інтелект з розвинутою чуттєвою сферою, що допомагає викликати в слухацькій аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики, на основі самостійно пережитих вражень. У статті наведено декілька видів образних явищ, а саме: образи сприйняття, уяви, післяобраз та ейдетичний образ. Особистістю художньо-музичної діяльності виділено значення ейдетичного образу, який характеризується суб'єктивним уявленням про предмет (чи композицію з предметів) протягом певного часу після припинення актуального сприйняття, котре має чіткість та деталізацію. Ейдетичні образи знаходяться на проміжному щаблі між чуттєвим сприйняттям та уявою.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва, учні підліткового віку, розвиток художньо-образного мислення, ейдетичний образ, художньо-музична діяльність.

Основним пріоритетом світової освітньої системи є прогресивне реформування всіх її ланок. Зміни в системі освіти за останні роки зросли до значних масштабів, тому реформування системи навчання вимагає від педагогів уміння перебудуватися в мінливих умовах, вміння застосовувати знання, отримані під час навчання у вищому навчальному закладі в своїй роботі з поколінням, яке представляє нову інформаційну епоху. М.Фуллан визначаючи основні завдання в зв'язку зі зміною парадигми сфери освіти зазначив, що прогресивні процеси пов'язані з безперервним освітою і самоосвітою на протязі всього життя особистості, а також всебічним розвитком задатків і здібностей, як учнів, так і вчителів [6].

У зв'язку з цим, ефективна методична підготовка майбутніх фахівців до роботи з учнями, створення умов максимального розвитку їх художньо-образного мислення є своєчасною і актуальною проблемою. Методична система розвитку цієї компетенції в процесі музичного навчання – це, перш за все, сукупність оптимальних методів і способів, форм і засобів, що застосовуються педагогом в навчальному процесі і спрямованих на творчий розвиток та самостійне музичне мислення. Технологічний рівень порушеної проблеми розкритий в наукових дослідженнях учених Л.Бочкарьова, Л.Виготського, В.Москаленко, Г.Падалки, В.Петрушіна, О.Рудницької та ін.

Вибір пріоритетів розвитку художньо-музичної освіти в контексті світових пріоритетів,

за визначенням Г.Падалки повинен мати мотивацію забезпечення професійної компетентності випускників, яка в сучасних умовах тісно пов'язана з дотриманням принципу культурологічності навчання, а також створення поліхудожнього простору професійної підготовки. Сміслові оновлення художнього навчання, на погляд Г.Падалки, полягає в впровадженні таких основних напрямів, як: забезпечення гуманістичних засад осягнення мистецтва; опори на національні основи художнього розвитку особистості; актуалізацію особистісно-соціальних підходів до навчання майбутніх фахівців; орієнтацію системи художнього навчання на рівноправну взаємодію його елементів; взаємоінтеграції трьох основних сфер навчальної діяльності студентів: пізнавальної, оцінювальної, творчої [6, 111].

Музика, як одна з важливих граней мистецтва і частина загальнолюдської культури, є специфічною формою невербальної комунікації і служить могутнім засобом художньо-естетичного виховання. На думку Л.Бочкарьова, будь-який музичний твір несе в собі інформацію двох видів: «семантичну (сміслову) – відображену в партитурі твору, і естетичну – пов'язану з процесом сприйняття [1]. Доведено, що учні можуть сприймати лише середню норму одночасного прослуховування музики, без її перевищення.

Постановка цієї проблеми необхідна в зв'язку з тим, що ефективність художньо-музичної роботи, спрямованої на навчання дітей підліткового

віку багато в чому залежить від розвитку музичного мислення майбутнього педагога, від взаємодії спеціальних форм і методів його навчання на вузівському етапі. Побудова науково обґрунтованої методики керівництва розвитком художньо-образного мислення майбутніх учителів, на наш погляд, неможлива без аналізу специфічної природи образів музичного мислення з позиції останніх наукових досягнень. Численні дослідження конкретних видів діяльності призвели до визнання існування у людини різних видів і форм високорозвинутого мислення: понятійного, логічного, емоційно-образного, практичного, художнього, ейдетичного та ін. Художнє мислення, яке властиво діячам мистецтва дозволяє швидко, точно, оригінально виконувати свою професійну діяльність. Музичне мислення є узагальненим, складно опосередкованим і комплексним відображенням дійсності в процесі вирішення конкретних виконавських завдань переведення «духовного змісту матеріальної системи (нотного запису) в художню» [2, 218].

Займаючи особливе місце у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати високий інтелект з розвинутою емоційністю, що допомагає йому викликати в учнівській аудиторії яскраві асоціативні образи при прослуховуванні музичних творів, на основі власних вражень.

Базою цього виду мислення є оперування образами, які виникають при прослуховуванні творів шкільного репертуару. Цей процес вимагає максимальної сформованості методами оперування художньо-музичними компетенціями, адже чим багатший запас накопичених музичних образів, тим більш повно розкривається їх зміст, що створює можливість для інших варіантів їх перетворення. Образом є чуттєва форма психофізичного явища, що динамічно діє у просторі та часі. Образ може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним. Він повинен бути найважливішим компонентом дій особистості, орієнтуючи останню у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети, що розгортає дію у просторі і часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості виконаних дій. У процесі реалізації дії вихідний образ може видозмінюватися, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії особистості із об'єктом. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів) [2].

Образне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва проявляється у таких ознаках, як:

самостійність у засвоєнні навчального матеріалу, гнучкість, швидкість, критичність при музично-виконавській діяльності тощо. При проведенні педагогічної практики в роботі вчителя музики (практиканта) необхідно розрізняти сенсорні та мисленнєві образи. Особливо у підлітковому віці єдиним та відправним для них є адекватність відображення в образах об'єктів. У сенсорному образі учня завжди є чималий процент неістотного, несистематизованого, некритичного відчуття. Тоді як у мисленнєвому образі багато ілюзорного, в ньому високий відсоток необхідного й істотного, типового і логічно спресованого, що важливо для розкриття об'єктивних закономірностей. Таким чином поняття образу є актуальним та пов'язаним із такими загально психологічними категоріями як: діяльність, мотив, спілкування. Оперуючи сенсорними образами та мисленнєвими конструкціями, використовуючи різноманітні форми пізнання, людина глибоко проникає в сутність речей та явищ.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньо-творчої діяльності з учнями підліткового віку велике значення має конкретне мислення, яке реалізується у вигляді аналізу та поєднання образів тому, що цей тип мислення є передумовою художньо-музичної творчості. Доречно підкреслити, що образне мислення розвивається, відточується у людей певних видів професійної творчої діяльності (музикантів, артистів, акторів, письменників тощо). Основною змістовою ознакою музичного мистецтва є художній образ, який є специфічним, властивим лише мистецтву, різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами – це сама сутність створення, виконання та сприйняття творів музичного мистецтва.

У цьому контексті образ – це чуттєва форма психофізичного явища, яка має просторову організацію та часову динаміку. Образ за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди при цьому чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості дії. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта з середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів) [2, 80].

У психолого-педагогічній науці розрізняють декілька видів образних явищ, серед них: образи

сприйняття, уяви, післяобраз та ейдетичний образ. Образи сприйняття – це відображення в ідеалі зовнішнього об'єкта (сцени), котрий діє на органи чуття людини. Образи уяви – є вигаданими, поданими в уяві, але аналогів у дійсності вони не мають і тому ніколи раніше вони не сприймалися органами чуття. Ейдетична уява – це здатність особистості бачити образ предмету, незважаючи на його фактичну відсутність. При цьому мисленевий образ є точним відображенням реальності, а не реконструкцією з використанням навичок пам'яті. Післяобраз – модифіковане, мимовільне сприйняття примарного об'єкта, котрий нещодавно розглядався за наявності суворо нерухомого погляду. Ейдетичний образ – чітке, детальне, повне уявлення об'єкта (сцени), на протязі деякого часу після припинення його розгляду; відрізняється від після образу незалежністю від рухів очей та стабільністю в часі.

У спеціальному (музичному) значенні поняття образу – це продукт психічної та духовної активності людини. Найфундаментальнішими з них є образи безпосередніх відчуттів. Вони не зникають без сліду з дією зовнішніх подразників, а зберігаються у пам'яті й створюють пласт образів-уявлень. Останні відрізняються від безпосередніх відчуттів певною узагальненістю. Головна прикмета образів-уявлень полягає в тому, що їх можна довільно викликати в пам'яті, порівнювати, поєднувати (асоціювати) з іншими образами, аналізувати. Подібні операції з образами лежать в основі всіх основних видів мислення: емпіричного, науково-теоретичного, містико-релігійного, художнього.

Для здійснення підлітком музично-художньої діяльності велике значення має створення ейдетичного образу, який має характеристики суб'єктивного уявлення про музичний твір (вокальний або інструментальний) протягом певного часу після прослуховування (чи виконання), яке має чіткість та деталізацію. Ейдетичні образи знаходяться на проміжному щаблі між чуттєвим сприйняттям та уявою. Ейдетичний образ є спроектованим образом, який має бути чітким, яскравим та диференційованим за формою. Е.Йенш виокремив два типи ейдетичних образів. Перший з них нагадує розтягнені в часі послідовні образи, які зазвичай

мають колір, додатковий відносно оригіналу. Другий тип нагадує посиленні образи пам'яті. В опис ейдетичних образів входять несумісні характеристики після образу та уявлення пам'яті. Виникнення ейдетичних образів лише після закінчення стимуляції, швидкоплинність та детальна чіткість роблять його схожим на післяобраз. Однак можливість дивитися на різні частини ейдетичних образів та бачити їх з однаковою чіткістю, означає, що ейдетичні образи – це образи пам'яті.

В основі ейдетики лежить напрям оптимізації процесу музичного навчання як учителів музичного мистецтва, так і учнів (особливо підліткового віку), який дозволяє майже не допускати педагогічних похибок, що особливо важливо у підлітковому віці при закріпленні творчих основ сприйняття творів музичного мистецтва. Сутність цього важливого методу полягає в ефективному розвитку образної пам'яті, переживання художньо-музичних вражень і мислення музичними образами [3]. Тому метод ейдетики в процесі музичного навчання має формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва асоціативні ряди і емоційно насичений стан на основі емоційного переживання і відчуттів. Тим самим ейдетика спрощує шлях формування виконавської майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва, які здатні ефективно розвивати художньо-естетичне мислення учнів підліткового віку.

У висновках доцільно зазначити, що специфіка музичного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується оволодінням основними професійними виконавськими навичками, детальним усвідомленням всіх виразних засобів музики, які дозволяють створити цілісний музично-художній образ та донести його до учнів. Тому вищеназвані методи доцільно впроваджувати в практику роботи факультетів мистецтв педагогічних університетів. Це допоможе, перш за все, розширити кругозір студентів, дозволить їм краще орієнтуватися в музичній літературі, розуміти різні стилі, на професійному рівні розбиратися в побудові твору і знаходити найбільш ефективні прийоми втілення художньо-музичного образу в практичній діяльності з учнями.

Список використаних джерел

1. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования /Л.С.Выготский; ред. Г.Н. Шелогурова. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с. (Философия риторики и риторика философии).
3. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: Проблемы практической психодиагностики /А.М. Матюшкин. – М.: Школа-пресс, 1993. – 128 с.
4. Падалка Г.Н. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
6. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ /Перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

References

1. Bochkarev L.P. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti. – M.: Institut psikhologii RAN, 1997. – 351 s.
2. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech': psikhologicheskiye issledovaniya /L.S.Vygotskiy; red. G.N. Shelogurova. – 5-ye izd. – M.: Labirint, 1999. – 350 s. (Filosofiya ritoriki i ritorika filosofii).
3. Matyushkin A.M. Zagadki odaronnosti: Problemy prakticheskoy psikhodiagnostiki /A.M. Matyushkin. – M.: Shkola-press, 1993. – 128 s.
4. Padalka G.N. Pedagogika mistetstva (Teoriya i metodika vikladannya mistets'kikh distsiplin) – K.: Osvita Ukraїni, 2008. – 274 s.
5. Petrushin V.I. Muzykal'naya psikhologiya. – M.: GITS VLADOS, 1997. – 384 s.
6. Fullan Maykl. Sili zmnin: vimiryuvannya glibini osvıtnikh reform /Perek. z angl. G.Shiyan, R.Shiyan. – L'viv: Litopis, 2000. – 269 s.

Алла Козырь. Подготовка будущих учителей музыкального искусства к развитию художественно-образного мышления учащихся подросткового возраста

Статья рассматривает проблему подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к развитию художественно-образного мышления подростков. Выделено значение развития музыкального мышления: понятийного, логического, эмоционально-образного, практического, художественного, эйдетического и др. Художественно-образное мышление позволяет творчески соединить высокий интеллект с развитой чувственной сферой, помогает ему вызвать у слушательской аудитории яркие образы и ассоциации в процессе полноценного восприятия музыки, на основе самостоятельно пережитых впечатлений. Художественно-образное мышление позволяет творчески соединить высокий интеллект с развитой чувственной сферой, помогает вызвать у слушательской аудитории яркие образы и ассоциации в процессе полноценного восприятия музыки, на основе самостоятельно пережитых впечатлений. В статье приведены несколько видов образных явлений, а спаме: образы восприятия, воображения, послеобраз и эйдетический образ. Личностью художественно-музыкальной деятельности выделено значение эйдетичного образа, который характеризуется субъективным представлением о предмете (или композицию из предметов) в течение определенного времени после прекращения актуального восприятия, которое имеет четкость и детализацию. Эйдетичные образы находятся на промежуточной ступени между чувственным восприятием и воображением.

Ключевые слова: будущий учитель музыкального искусства, ученики подросткового возраста, развитие художественно-образного мышления, эйдетичный образ, художественно-музыкальная деятельность.

Alla Kozyr. Preparation of future teachers of musical art for the development of artistic and imaginative thinking of adolescents

The article considers the problem of preparing students of the faculties of arts at pedagogical universities to develop the artistic and imaginative thinking of adolescents. The significance of the development of musical thinking is highlighted: conceptual, logical, emotional-figurative, practical, artistic, eidetic, etc. Artistic-figurative thinking allows you to creatively combine high intelligence with a developed sensual sphere, helps it to evoke bright images and associations in the audience's listeners music, based on self-experienced experiences. Artistic and imaginative thinking allows you to creatively combine high intelligence with a developed sensual sphere, helping to arouse bright images and associations in the audience of listeners in the process of full-fledged perception of music, based on independently experienced impressions. The article presents several types of imaginative phenomena, and spam: images of perception, imagination, afterimage and eidetic image. In psychological and pedagogical science, there are several types of figurative phenomena, among them: images of perception, imagination, after image and eidetic image. Images of perception – this reflection in the ideal of an external object, which acts on the organs of human senses. Images of imagination – are fictitious, presented in the imagination, but they do not have analogues in reality, and therefore they have never been perceived by sensory organs before. Aidetic imagination is the ability of an individual to see the image of an object, despite its actual absence. At the same time, the thinking image is an accurate reflection of reality, rather than a reconstruction using memory skills. Forward image – a modified, involuntary perception of the ghostly object, which was recently considered in the presence of a strictly immobile view. Eidetic image – a clear, detailed, complete representation of the object, for some time after the termination of its consideration; is different from the image of independence from eye movements and stability over time. The personality of the artistic and musical activity emphasizes the value of the eidetic image, which is characterized by subjective ideas about the object (or a composition of objects) for a certain time after the cessation of current perception, which has clarity and detail. Eidetic images are at an intermediate stage between sensory perception and imagination. It is noted that the specificity of the musical training of future music teachers is characterized by mastery of the basic professional performing skills, a detailed understanding of all the expressive means of music that allow creating a holistic musical and artistic image and bring it to the students.

Key words: future teacher of musical art, students of adolescence, the development of artistic and imaginative thinking, eidetic image, artistic and musical activities.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-144-149
 УДК 378.4.096.011.3(477.83-25)ТУ"1921/1925"

Оксана КОВАЛИШИН

асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
 Львівського національного університету імені І. Франка, м. Львів, Україна
 e-mail: oksana.i.yarysh@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ТАЄМНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ЛЬВОВІ (1921–1925 рр.)

У статті досліджується діяльність Українського таємного університету у Львові впродовж 1921–1925 рр. Розглянуто участь освітньо-просвітницьких організацій Галичини у піднесенні нелегального навчального закладу. Розкрито структуру функціонування УТУ у Львові, в основі якого був Сенат на чолі з ректором, декани і продекани та три виділи: філософський, правничий і медичний. Проаналізовано організаційно-педагогічні засади діяльності закладу вищої освіти, умови його становлення і розвитку. Проаналізовано внесок Наукового товариства ім. Шевченка у розвиток педагогічної думки Галичини. Визначено роль освітян кафедри педагогіки УТУ філософського виділу для розвитку української педагогічної науки. Крім того, зазначено участь педагогів О. Макарушки, М. Галуцинського та В. Калиновича у створенні педагогічних курсів «Основи виховання», «Історія педагогії від 18 в.», «Педагогічний семінар: Твори Песталоцці», «Найновіші педагогічні струї», «Виховання дома і в школі», «Пайдологія» та «Досліди на душою дитини», які базувалися на власному педагогічному досвіді, знанні та практиці науковці. Зроблено висновок, що Український таємний університет у Львові, заснований під проводом найбільшого наукового осередку Галичини Наукового товариства ім. Шевченка, відіграв важливу роль у розбудові наукового, освітньо-просвітницького та культурного життя Галичини першої третини ХХ ст.

Ключові слова: Український таємний університет, Наукове товариство ім. Шевченка, організаційно-педагогічні засади, студенти, освіта, кафедра педагогіки.

Українська освіта і наука протягом століть боролася за можливість існувати та розвиватися, формувати на рідних землях прогресивну українську інтелігенцію. Проблема творення національної системи освіти і науки особливо актуалізувалася в Галичині наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст. В період українського національно-культурного відродження в краю розгорнулася активна боротьба за українську національну школу, зароджувалися різноманітні громадські ініціативи й рухи, вислідом яких стало заснування низки приватних навчальних закладів – народних шкіл, фахових закладів, гімназій. Унікальним явищем в історії української освіти стало відкриття у Львові Українського приватного таємного університету, який діяв у 1921–1925 роках і став яскравим засвідченням генетичної тяги українців до здобуття вищої освіти.

На сьогодні проблемі діяльності Українського таємного університету (далше – УТУ) у Львові відведено чимало досліджень. Історія створення і функціонування УТУ цікавила таких науковців, як В. Виздрика, В. Качмара, Р. Кучера, П. Лазечка, В. Мудрого, В. Савенка та ін., які у своїх працях розкрили передумови заснування навчального закладу, зміст громадсько-політичних дискусій, що велися навколо його становлення, важливі віхи наукового поступу тощо.

Водночас, на наш погляд, на сьогодні у науковій літературі недостатньо висвітлена освітньо-

педагогічна складова діяльності цього українського закладу вищої освіти, внеску окремих його діячів у розвиток педагогічної теорії і практики, співпраці у цій ділянці з громадськими культурно-освітніми і науковими організаціями Галичини, зокрема Науковим товариством імені Шевченка у Львові.

За мету статті ставимо дослідження організаційно-педагогічних засад діяльності Українського таємного університету у Львові в період з 1921–1925 рр.

Ідея створення власного університету в галицьких українців систематично виникала з кінця ХІХ ст. і до початку Першої світової війни. Зокрема, в органі українського товариства учителів середніх і вищих шкіл «Учительська громада» – журналі «Наша школа», неодноразово з'являлись відозви Головної управи Товариства за підписом голови, професора Михайла Грушевського, а також меморіали українських громадських культурно-освітніх товариств – Краєвого Шкільного Союзу, Українського педагогічного товариства, товариства «Просвіта» та ін. до віденського уряду і галицького сейму у справі заснування українського університету [5, с. 77–79].

Історія започаткування діяльності УТУ розпочинається з обговорення дійсними членами Наукового товариства ім. Шевченка у Львові 19 серпня 1919 р. питання про надання освітньої допомоги українській молоді, «яка бажає щиро присвяти-

тися своїми студіями цілям досягнення потрібного їй образования...». З огляду на це, 20 вересня 1919 р. у пресі з'явилася оголошення про набір на університетські наукові курси [19, арк. 1–3].

Рішення про заснування у Львові на базі нелегальних курсів українського університету було затверджене у липні 1921 р. на Крайовому студентському з'їзді. Саме тоді і відбулося засідання викладачів університетських курсів, на якому було обрано перший Сенат УТУ, ректора і деканів виділу [13, арк. 1–2].

Структура Українського таємного університету була підпорядкована на забезпечення освітніх потреб українських студентів. Загалом у верхівці УТУ був розташований Сенат, яким керував ректор університету, на чолі кожного виділу стояв декан і продекани. Університет поділявся на три факультети: філософський, правничий і медичний. У 1922–1923 рр. до *філософського виділу* входили наступні кафедри: філософії, педагогіки, україністики, славістики, класичної філології, історії, географії, природничих наук, фізики, математики, германістики, хімії, геометрії, західно-австрійської літератури, французької мови, бібліотекарства; *правничий виділ* нараховував кафедри українського права, римського права, царського права, західно-австрійського права, теорії та філософії права, судової медицини, психології, приватного австрійського права, торговельного та земельного права, карного права, австрійської карної процедури, політичної економії, адміністративного права, статистики, міждержавного права, земельного права, загального державного права, фінансового права; *медичний виділ* складався з кафедр анатомії, чистології, біології, хімії, фізики, топографічної анатомії, ембріології, фізіології, практичної хімії, фізіологічної хімії [11, арк. 1–2]. Як бачимо, УТУ мав розширену мережу структурних підрозділів, які забезпечували належні умови для здобуття відповідної фахової вищої освіти українською молоддю галицького краю.

Варта уваги демократична система вибору ректора і деканів навчального закладу. Так, наприклад, вибори декана відбувалися шляхом зібрання і погодження рішення зі всіма т.зв. «прелегентами» – колегами виділу, після чого дане рішення повідомлялося сенату університету для здійснення майбутніх засідань всіх деканів і їхніх заступників [14, арк. 6].

Створений на базі курсів Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили та підтримуваний головним науковим осередком Галичини – Науковим товариством ім. Шевченка, Український таємний університет у Львові ставив за головну мету своєї діяльності «узмістовуватися в плеканню і подаванню знання з усіх ділянок наук і заспокоювання науково-культурних потреб свого

громадянства, а далі в підготовці фахових робітників різного типу...» [9, арк. 35].

Навчально-наукову інформацію як студенти, так і викладачі УТУ, черпали з бібліотечних фондів Наукового товариства ім. Шевченка, Національного музею у Львові, Народного Дому, Українського педагогічного товариства «Рідна школа», товариства «Просвіта», де була можливість користуватися «великим бібліотечним збором переважно з області педагогічних та філософічних наук...» [13, арк. 2], оскільки доступу до бібліотеки Університету Яна Казимира у Львові студенти Українського таємного університету не мали.

Варто зазначити, що вступниками до Українського таємного університету були абітурієнти різних категорій: колишні студенти Львівського університету, учні українських гімназій Галичини і цілої України. Адміністрація закладу збирала відомості про вступників, де майбутні студенти у «вписовій картці» мали зафіксувати наступні позиції: своє ім'я та прізвище; народність і релігію; місце і час народження; місце проживання; ім'я і прізвище, звання і місце побуту батька; останній навчальний заклад студента; відношення до військової служби; потребу у матеріальній допомозі. Крім того, студенти вказували майбутній виділ навчання в УТУ.

Специфікою діяльності Таємного університету у Львові було поважне ставлення до майбутньої діяльності студента, бо саме підтримка студентів навчального закладу шляхом збору громадських коштів, меценатської підтримки на утримання університету в українському середовищі допомагали створювати гідні умови для навчання [12, арк. 2–4]. Кожний студент мав платити за один семестр 7000 пол. марок, проте з огляду на нестабільність тодішньої польської валюти, сума до оплати визначалась кожного разу порізно [13, арк. 2 зв.]. Слід відмітити, що траплялись випадки, коли студенти просили «звільнення від оплати вписової» у зв'язку з неспроможністю українських сімей сплатити вартість навчання [16, арк. 1].

Зимовий навчальний семестр розпочинався з жовтня місяця, а літній – з квітня. Наприкінці кожного навчального семестру студенти університету складали іспити, за результатами яких видавалися як офіційні документи про завершення навчання – свідоцтва, де вказувалися дата іспиту, оцінка, склад комісії та ім'я голови, що приймав іспит [15, арк. 134]. Ця процедура загалом забезпечувала можливість подальшого продовження навчання закордоном, оскільки всі навчальні курси зараховувалися українській молоді УТУ для здобуття освіти у інших вищих навчальних закладах.

Найрозвиненішу і завершену освітньо-наукову структуру мав філософський факультет,

який міг навіть конкурувати з європейськими науковими школами. На медичному ж факультеті студентів в більшості випадків готували до навчання у вищих навчальних закладах Європи – університетах Праги, Відня, Лондона, Стокгольму, Риму) [10, арк. 1–6], позаяк цей виділ не мав всіх засобів для забезпечення на місці медичної освіти.

Окремо слід акцентувати увагу на аспектах участі Наукового товариства ім. Шевченка у діяльності Українського таємного університету. Передусім, і це найголовніше, що саме НТШ ініціювало заснування УТУ. Зі звіту Наукового товариства імені Шевченка у 1918–1920 рр., надрукованого у «Хроніці НТШ», тало відомо, що у планах наукової інституції було створення нової для Товариства Педагогічної комісії, до якої мали увійти такі члени НТШ, українські науковці, педагоги та освітньо-просвітні діячі, як С. Балей, М. Галушинський, М. Кордуба, І. Крип'якевич, З. Олеськівна, В. Радикевич, І. Раковський, О. Танчковський, О. Тиськовський. Секція мала надати підтримку університетським курсам для української молоді, якій було заборонено вступ до вищих шкіл у Львові [8, с. 8]. Організаційного становлення цієї комісії з різних причин так і не відбулося, проте її ініціатори активно долучалися до різних форм науково-педагогічної роботи як на університетських курсах, так і згодом в УТУ загалом.

На базі кафедри педагогіки як структурного підрозділу філософського виділу Українського таємного університету, були представлені численні педагогічні курси відомих освітніх діячів вчених і педагогів О. Макарушки, М. Галушинського та В. Калиновича. У контексті аналізу організаційно-педагогічних засад діяльності УТУ, варто більш детально приглянутися до творчого внеску цих вчених і педагогів у забезпечення організації педагогічно-виховного процесу навчального закладу.

Остап Макарушка належав до когорти найбільш відомих і активних українських педагогів й освітніх діячів Галичини у першій третині ХХ ст., який усе своє життя присвятив справі навчання і виховання учнівської і студентської молоді, реалізації ідеї української національної школи. Після закінчення філософського факультету працював вчителем у гімназіях Львова і Коломиї, професором Львівської академічної гімназії, багатолітнім директором української жіночої учительської семінарії у Львові. Двічі (1910–1911 рр. і 1915–1919 рр.) ставав біля керма Українського педагогічного товариства «Рідна школа», активно приклався до його розбудови. Був автором низки наукових праць: «Вихованє хлопця та дівчини» (1916), «Вплив війни на виховання» (1917), «Наука виховання: підручник для шкіл і родини» (1922), «До реформи середньої школи» (1927) та ін.

З грудня 1919 р. О. Макарушка – дійсний член Наукового товариства ім. Шевченка. На українських університетських курсах, організованих у березні 1921 р. Товариством наукових викладів імені Петра Могили у Львові, Остап Макарушка викладав курс «Основи виховання» у кількості 3 год./тиждень [6, С. 90].

Ідейною основою цього курсу став його авторський підручник «Наука виховання: підручник для шкіл і родини», виданий у Львові у 1922 р. з друкарні Наукового товариства імені Шевченка. В історії українських підручників із педагогіки ця книга вважається однією із перших.

Книга складалася із дев'яти розділів, в яких розкрито основні положення педагогічної теорії: категорії педагогіки, проблема мети виховання, напрямки, принципи, методи, форми та шляхи виховання. Особливу увагу О. Макарушка у підручнику присвятив особистості учителя та його ролі в організації виховного процесу [4].

У рецензії на книгу, підготовленій М. Височанським і надрукованій у «Літературно-науковому віснику», відзначалося, що «Наука виховання» О. Макарушки «... се властиво шкільний підручник. Важним тим, що твір оригінальна праця, і що він – се перша поява того роду книжок у нас». Додаток у заголовку, що твір також «підручник для родин», не минається правдою...», бо на думку рецензента, «процес виховання в сім'ї має здебільшого хаотичний характер, а даний підручник мав допомогти у цій справі українським сім'ям» [2, с. 188].

Серед науковців, які викладали педагогічні предмети в УТУ особливо відзначався і член НТШ Михайло Галушинський. Освітянин у зимовому семестрі 1922–1923 рр. читав на філософському виділі три педагогічні курси: «Історія педагогії від 18 в.», «Педагогічний семінар: Твори Песталоцці», «Найновіші педагогічні струї» [17, арк. 13].

Загалом персоналія М. Галушинського добре znana серед загалу прогресивної української інтелігенції, яка активна обстоювала національні ідеї, приклалася до багатьох освітніх починів. Відома його подвижницька праця на чолі громадських товариств та організацій – «Академічна громада», «Січ» у Відні, «Просвіта» та ін., педагогічна діяльність як учителя – в Українській академічній гімназії у Львові, Золочівській гімназії, як директора – у Рогатинській приватній українській гімназії.

Вагоме значення для розвитку ідей освіти і просвітництва в Галичині мав його багатий творчий доробок. З-під пера вченого-педагога побачили світ низка праць на актуальні педагогічні проблеми – «Книжка і українське громадянство», «Новими шляхами (Історія і завдання «Просвіти»)», «Боротьба з неграмотністю», «Що треба читати?», «Освіта дорослих, передумови її розвит-

ку та успіху», «Народня освіта й виховання народу. Методи й цілі», «Позашкільна освіта (народно-освітні установи: організаційні форми-мета)» та ін. [7, с. 459], надрукованих у видання НТШ, товариства «Просвіта», «Рідної школи».

Свій багатий педагогічний досвід М. Галущинський передавав студентам на курсах Українського таємного університету, щороку на які записувалося чимала кількість слухачів. Зокрема, великою популярністю користувався його курс «Історія педагогії від 18 в.» (2 год/тижн.). Аналіз книги записів студентів на літній семестр 1924–1925 рр. засвідчує, що М. Галущинський, окрім трьох педагогічних курсів знайомив студентів також із навчальною дисципліною «Виховання дома і в школі» у кількості 2 год/тижн., куди було записано більше 40 студентів філософського відділу [18, арк. 1].

Загалом педагогічна діяльність М. Галущинського в Українському таємному університеті поширювалася також і на освітньо-просвітницьку роботу у Галичині. Так, ухвалою Сенату УТУ з 13 січня 1922 р., освітянина було вибрано в члени Комісії для іспитів учителів середніх шкіл у галузі філософії і педагогіки разом з викладачем УТУ С. Балеєм [9, арк. 92].

Вагомий внесок у діяльність кафедри педагогіки Українського таємного університету у Львові, крім вже згадуваних О. Макарушки та М. Галущинського, вніс також Володимир Калинович. Освітянин вів в УТУ у 1923–1924 рр. навчальний предмет «Пайдологія» у кількості 2 год/тижн. та педагогічний курс «Досліди на душею дитини» у 1924–1925 рр. в кількості 2 год/тижн. [18, арк. 1].

Діяльність В. Калиновича була безпосередньо пов'язана з його педагогічною практикою. Тривалий час він викладав в українській державній гімназії у Кіцмані на Буковині, Київській державній четвертій гімназії та львівських державних гімназіях.

Варто відзначити, що зміст навчальних курсів В. Калиновича в УТУ базувався на ґрунтовних наукових дослідженнях автора, зокрема на працях «Неграмотність і недільні школи на Україні. Причинки до українського шкільництва», «Наша молодь у переломовій добі. Чим цікавиться молодь в українській середній школі» та ін. [1], які публікувалися у журналах «Літературно-науковий вісник», «Українська школа».

У праці «Наша молодь у переломовій добі. Чим цікавиться молодь в українській середній школі», В. Калинович, звертається до базових положень науки «пайдології», а саме ідей та наукових висновків закордонних дослідників С. Гола, Д. М. Болдуїна, Е. Керкпатріка, М. Шіна, Е. Моймана, К. Гроса, Р. Гавпа, В. Штерна, В. Праєра, А. Бінне-

та, М. Монтесорі та ін. Як новітня педагогічна течія, пайдологія мала на меті досліджувати особистість дитини, об'єднавши підходи різних наук – медицини, біології, психології, педагогіки.

Саме тому В. Калинович вважав за необхідне викладати такий педагогічний курс в Українському таємному університеті, тим самим зацікавлюючи молодь до глибшого пізнання і розуміння природи дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу. «Нова наука, – стверджував педагог, – завоювала собі у світі катедри та лябораторії експериментальної педагогіки при численних університетах, утворила безліч спеціальних інститутів для дослідження дітей... так що й ми повинні познайомитися бодай з важнішими вислідами нової науки...» [3].

Загалом чимало членів Наукового товариства ім. Шевченка були викладачами Українського таємного університету у Львові. Так, зокрема, тривалий час голова та дійсний член НТШ В. Щурат був ректором УТУ; крім уже вищезгаданих викладачів О. Макарушки, М. Галущинського, В. Калиновича, до викладацької і наукової роботи у приватному закладі вищої освіти, залучалися на філософському відділі – Б. Барвінський, І. Брик, А. Генсьорський, Я. Гординський, Ф. Колесса, М. Кордуба, І. Крип'якевич, В. Кучер, П. Лушпинський, О. Пеленський, Ю. Полянський, О. Роздольський, М. Рудницький, І. Свенціцький, К. Студинський, Р. Цегельський та ін; правничому – С. Баран, Р. Ковшевич, В. Охримович, І. Раковський, В. Старосольський, М. Чубатий та ін; медичному – О. Барвінський, Ю. Гірняк, М. Музика, М. Панчишин, О. Тисовський, Р. Цегельський та ін.

Таким чином, організаційно-педагогічні засади функціонування Українського таємного університету у Львові були тісно взаємопов'язані з діяльністю Наукового товариства ім. Шевченка. Системний підхід, чітка організація та структура УТУ створювали відповідні умови для освітньої, наукової та національно-виховної роботи зі студентською молоддю, продовження освіти випускників у закордонних навчальних закладах. Якісний підбір наукових кадрів від НТШ (О. Макарушка М. Галущинський, В. Калинович) уможливив відкриття і діяльність в університеті професійної кафедри педагогіки, яка зайняла свою нішу у системі професійної підготовки студентів.

Отже, утворення і діяльність Українського таємного університету у Львові стало однією з визначних сторінок розвитку вищої освіти загалом в Україні. Подальше вивчення організаційно-педагогічних засад функціонування УТУ у Львові могло б сприяти поглибленню розуміння перебігу процесів суспільно-політичного, наукового та освітнього життя Галичини у 20-х рр. ХХ ст.

Список використаних джерел

1. Автобіографія Володимира Калиновича [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://archive.lnu.edu.ua/avtobiohrafiiya-volodymyra-kalynovycha/>
2. Височанський В. Макарушка О. Наука про виховання: підручник для шкіл і родин. Рецензія/ В. Височанський // Літературно-науковий вісник. – 1922. – т. 78 – С. 188.
3. Калинович В. С. Наша молодь у переломовій добі. Чим цікавиться, до чого змагає й що думає молодь в українській середній школі/ В. С. Калинович. – Львів: [б. в.], 1926 р. – 94 с.
4. Макарушка О. Наука виховання: Підручник для шкіл і родин. – Львів: Нак. автора, Наукове товариство імені Шевченка, 1922. – 152 с.
5. Меморіал Львівського укр. товариства до Цент. Правительства з дн. 15.4.1910.// Наша школа. 1910.–Р.2.– Кн. 2.– С.77–79.
6. Мудрий В. Боротьба за огнище української культури в західних землях України / В. Мудрий. – Львів : [б.в.], 1923. – 131 с.
7. Наукове товариство імені Шевченка. Енциклопедія. – Том 3. Вес – Глин. – Львів, 2016. – 620 с.
8. Хроніка НТШ.– Львів, 1920 р.– Ч. 63–64.– С. 8.
9. Центральний державний історичний архів України м Львова (далі- ЦДІА України м. Львова). Ф. 310. Оп. 1 Спр. 1. 93 арк.
10. ЦДІА України м. Львова. Ф.310. Оп.1. Спр. 4. 9 арк.
11. Те ж саме, Спр. 5. 4 арк.
12. Те ж саме, Спр. 9. 12 арк.
13. Те ж саме, Спр. 12. 2 арк.
14. Те ж саме, Спр. 36. 14 арк.
15. Те ж саме, Спр. 37. 149 арк.
16. Те ж саме, Спр. 39. 25 арк.
17. Те ж саме, Спр. 56. 56 арк.
18. Те ж саме, Спр. 66. 116 арк.
19. ЦДІА України м. Львова. Ф. 736. Оп.1. Спр. 14. 3 арк.

References

1. Avtobiohrafiiya Volodymyra Kalynovycha [Elektronnii resurs]-- Rezhym dostupu do resursu: <http://archive.lnu.edu.ua/avtobiohrafiiya-volodymyra-kalynovycha/> [in Ukrainian].
2. Vysochanskiy V. (1922) Makarushka O. Nauka pro vykhovannia: pidruchnyk dlia shkil i rodyn. Retsenziia/ V. Vysochanskiy // Literaturno-naukovyi visnyk. T. 78. P. 188 [in Ukrainian].
3. Kalynovych V. S. (1926) Nasha molod u perelomovii dobi. Chym tsikavytsia, do choho zmahaie y shcho dumaie molod v ukrainskii serednii shkoli/ V. S. Kalynovych. Lviv: [b. v.]. 94 p. [in Ukrainian].
4. Makarushka O. (1922) Nauka vykhovannia: Pidruchnyk dlia shkil i rodyn. Lviv: Nak. avtora, Naukove tovarystvo imeni Shevchenka. 152 p. [in Ukrainian].
5. Memorial Lvivskoho ukr. tovarystva do Tsent. Pravytelstva z dn. 15.4.1910.(1910) // Nasha shkola. Year. 2. Book. 2. P.77–79 [in Ukrainian].
6. Mudryi V. (1923) Borotba za ohnyshche ukrainskoi kultury v zakhidnykh zemliakh Ukraine. Lviv : [b.v.]. 131 p. [in Ukrainian].
7. Naukove tovarystvo imeni Shevchenka. Entsyklopediia (2016). Tom 3. Ves – Hlyn. Lviv, 620 p. [in Ukrainian].
8. Khronika NTSh (1920) . Lviv, Ch. 63–64. P. 8 [in Ukrainian].
9. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova F. 310. Op. 1 Spr. 1. 93 ark [in Ukrainian].
10. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Op.1. Spr. 4. 9 ark [in Ukrainian].
11. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 5. 4 ark [in Ukrainian].
12. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 9. 12 ark [in Ukrainian].
13. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 12. 2 ark [in Ukrainian].
14. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 36. 14 ark [in Ukrainian].
15. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 37. 149 ark [in Ukrainian].
16. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 39. 25 ark [in Ukrainian].
17. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 56. 56 ark [in Ukrainian].
18. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F.310. Spr. 66. 116 ark [in Ukrainian].
19. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy m Lvova. F. 736. Op.1. Spr. 14. 3 ark [in Ukrainian].

Оксана Ковалышин. Организационно-педагогические основы деятельности Украинского тайного университета во Львове (1921–1925 гг.)

В статті проаналізована діяльність Українського тайного університету во Львові в теченні 1921–1925 гг. Розкрито організаційно-педагогічні основи функціонування вищої школи, умови їх формування, становлення і розвитку в університеті. Розглянуті участь в організації та діяльності освітніх організацій Галичини в підйомі нелегального навчального закладу. Проаналізовано вклад педагогів кафедри педагогіки УТУ для розвитку педагогічної науки в Галициї. Сделано висновок, що Український тайний університет оснований під керівництвом найбільшого наукового центру Галичини - Научного товариства ім. Шевченка.

Ключевые слова: Украинский тайный университет, Научное общество им. Шевченко, организационно-педагогические основы, студенты, образование, кафедра педагогике.

Oksana Kovalyshyn. Organizational-pedagogical principles of Ukrainian secret university in Lviv (1921–1925 years)

Article investigates activities of the Ukrainian Secret University (USU) in Lviv during 1921–1925. The participation of education organizations of Galicia in raising of an illegal educational institution is considered. Functional structure of the USU in Lviv, which was based on the Senate headed by the rector, deans and three distinctions: philosophical, law and medical was discovered. Organizational and pedagogical principles of the activity of the higher school, conditions of its formation and development are analyzed. The participation of Ukrainian student youth as part of the activity of the Ukrainian secret university was determined. Analyzed contribution of the Shevchenko Scientific Society to the development of the pedagogical thought of Galicia. Participation of members of the Shevchenko Scientific Society in the founding of the «Pedagogical Commission» at the organization, which became an incentive for the organization of the pedagogical department at the Ukrainian secret university in Lviv. The role of educators of the department of pedagogy of the UTU of the philosophical section for the development of Ukrainian pedagogical science was determined. In addition, the participation of teachers: M. Makarushka, M. Galushchinsky and V. Kalinovich in the creation of pedagogical courses «Basics of education», «History of pedagogy from the 18th century», «Pedagogical seminar: works of Pestalozzi», «Newest pedagogical jets», «Education at home and at school», «Paidology «in number and» Children's soul tests», based on their own pedagogical experience, knowledge and practice of scholars. Concluded that the Ukrainian secret university in Lviv, founded under the leadership of the largest scientific center of the Galicia Shevchenko Scientific Society, acted through the scientific, educational and cultural sphere of the society.

Key words: Ukrainian secret university, Shevchenko Scientific Society, organizational and pedagogical principles, students, education, department of pedagogy.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-150-153
УДК 378.147

Вікторія КОРНЕЩУК

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного
політехнічного університету, м. Одеса, Україна
e-mail: vtory@te.net.ua

ІННОВАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

В статті проаналізовано чинники, що сприяють та заважають впровадженню педагогічних інновацій; схарактеризовано антиінноваційні бар'єри – зовнішні (соціальні, організаційні, методичні, матеріально-технічні) і внутрішні (схильність до конформізму, тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття, знижена самооцінка, ригідність мислення). Наголошено, що ефективність впровадження педагогічних інновацій залежить насамперед від педагога, його інновативного потенціалу. Презентовано результати діагностування інновативного потенціалу педагогів, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. За результатами діагностування з'ясовано, що переважна більшість педагогів мають високий рівень інновативності, незважаючи на наявність різних зовнішніх антиінноваційних бар'єрів. Запропоновано заходи, що сприятимуть подальшому розвитку інновативного потенціалу педагогів і педагогічного колективу кафедри в цілому.

Ключові слова: педагогічні інновації, антиінноваційні бар'єри, інновативний потенціал педагога, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників.

Педагогіка, як будь-яка інша наука, підлягає змінам, розвитку. Такий розвиток зумовлений тим, що в суспільстві постійно виникають нові вимоги до фахівців, а науково-технічний прогрес сприяє появі в педагогіці нових ефективних засобів формування фахівця як соціально-значущої особистості. Зміна ролі освіти в суспільстві обумовлює появу інноваційних процесів: із пасивної освіти, яка здійснюється в межах традиційних соціальних інститутів, остання стає активною; актуалізується освітній потенціал соціальних інститутів, а також особистісний потенціал кожної людини. Інновації, що виникають як у суспільстві, так і в освіті, є одночасно продуктом, напрямом та засобом модернізації суспільства та освіти. Педагогічні (освітні) інновації, як різновид соціальних інновацій, передбачають цілеспрямовану діяльність щодо створення та впровадження в педагогічну практику інноваційних елементів.

Незважаючи на необхідність педагогічних інновацій у сучасній освіті можна виокремити низку загальних причин, що заважають їх впровадженню в педагогічний процес. До таких причин можна віднести: консерватизм окремих педагогів або адміністрації закладів освіти; слідування лозунгу «У нас і так все добре»; відсутність відповідних педагогічних кадрів та необхідного фінансування для підтримки та стимулювання педагогічних інновацій, педагогів-новаторів; несприятливі соціально-психологічні умови конкретного закладу освіти тощо [1].

Ефективність впровадження педагогічних інновацій в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників залежить від педагога,

адже саме педагог, його інновативний потенціал є рушійною силою інноваційної діяльності в освіті. Проблема готовності педагогів до інноваційної діяльності не залишається поза увагою вітчизняних науковців, про що свідчать дослідження Л. Волик, Л. Даниленко, І. Дичківської, О. Бартків, Т. Мочан, Т. Сулими, Л. Сущенко, Т. Сущенко та ін.

Запропонована стаття має на меті визначити ступінь прояву інновативності викладачів, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Сучасний педагог є суб'єктом інноваційної діяльності, а будь-яка педагогічна інновація передбачає наявність інноваційної педагогічної діяльності конкретного педагога, тобто продуктивної діяльності, пов'язаної з перетворенням новизни (явища, яке несе в собі сутність способу, методики, технології організації та змісту нового) у нововведення – організацію нового [4, с. 304].

Педагогічну діяльність можна вважати інноваційною, якщо: запропоновані нововведення забезпечують вищий рівень розвитку особистості; відповідають сучасним концепціям і гарантують досягнення принципово нових результатів; підвищують загальний стан всебічного розвитку особистості в цілому та якість навчально-виховного процесу зокрема; дозволяють вирішити дидактичну проблему, яка складно вирішується традиційними методами; є науково-обґрунтованими, доступними, життєздатними [5].

Нерідко впровадження педагогічних інновацій наштовхується на різні перешкоди, так звані *антиінноваційні бар'єри*, що заважають впровадженню педагогічних інновацій в педагогічний

процес і конкретизують висвітлені вище причини таких утруднень. Серед антиінноваційних бар'єрів можна виокремити *зовнішні* (соціальні, організаційні, методичні, матеріально-технічні) та *внутрішні* – особистісні бар'єри. Так, соціальні бар'єри зумовлені несумісністю нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві, а також стереотипним мисленням педагогів. Організаційні бар'єри викликані протидією керівних органів освіти втіленню нововведень, відсутністю координаційних центрів з розробки та впровадження педагогічних інновацій. Методичні бар'єри виникають внаслідок браку методичного забезпечення нововведення, недостатньої поінформованості педагогів щодо педагогічної інноватики. Матеріально-технічні бар'єри можуть бути зумовлені перенавантаженням педагогів, побутовими умовами, рівнем їхньої заробітної платні тощо. Внутрішні бар'єри є наслідком глибинних особистісно-професійних проблем педагога, його психічних станів, що виявляються в пасивності і перешкоджають здійсненню інноваційної діяльності [3], [4]. До таких внутрішніх антиінноваційних бар'єрів зазвичай відносять: схильність до конформізму, яка виявляється у намаганні бути схожим на інших педагогів, не відрізнятися від них своїми судженнями та вчинками; страх погано виглядати у своїх судженнях або виглядати занадто екстравагантно чи агресивно в неприйнятті й критиці думки інших педагогів; страх відплати з боку інших педагогів, керівництва закладом освіти, чия позиція підлягла критиці; особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття, що характеризується зниженою самооцінкою, страхом відкрито висловлювати свої ідеї; ригідність мислення тощо. Наявність означених внутрішніх антиінноваційних бар'єрів вчені пояснюють тим, що в діяльності сучасного педагога домінують інструкції, які зумовлюють стандартизацію його внутрішнього світу, поведінки, накопичення в свідомості різноманітних готових зразків педагогічної діяльності, внаслідок чого знижується рівень креативності та ініціативності педагога.

Водночас, особистісними характеристиками, що свідчать про позитивне ставлення педагога до інновацій і намагання запровадити їх, є такі: бажання займатись творчістю; незалежність; конструктивне ставлення до помилок; любов до досліджень, допитливість; заохочення креативності в інших людях; готовність вкладати кошти в інновації; здатність діяти у нестабільному середовищі; впевненість у тому, що зміни – це шлях до успіху; налаштованість на майбутнє; готовність до ризику; креативність; відкритість до всього ново-

го; прагнення до різноманітності; сміливе ставлення до невідомого; активний пошук нових можливостей тощо [2].

Для виявлення інновативного потенціалу педагогів, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, використовували методику «Шкала самооцінки інновативних якостей особистості» [2]. Вибір цієї методики був зумовлений тим, що вона має достатню надійність, оскільки трифакторна структура загальних шкал відтворюється на різних вибірках; має високу крос-культурну валідність; шкали методики мають задовільну узгодженість, перевірену за допомогою коефіцієнта надійності-узгодженості α -Кронбаха.

Згідно з методикою, викладачам було запропоновано 12 тверджень, які необхідно було оцінити за 5-ти бальною шкалою: 1 – зовсім не схоже на мене; 2 – мало схоже на мене; 3 – трохи схоже на мене; 4 – схоже на мене; 5 – дуже схоже на мене. Запропоновані твердження відповідали трьом групам факторів: креативність (твердження 4, 5, 8, 10), ризик заради успіху (твердження 3, 6, 11, 12) та орієнтація на майбутнє (твердження 1, 2, 7, 19). Методика дозволяла підрахувати індекс інновативності викладача за кожною групою факторів окремо, а також його загальний індекс інновативності. Всі індекси могли набути значень від 1 до 5.

В діагностуванні взяли участь викладачі кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету (16 осіб), кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (15 осіб), кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (15 осіб), кафедри соціальної педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (4 особи). Загалом було залучено 50 викладачів, серед яких: 3 доктори наук, 40 кандидатів наук і 7 викладачів без наукового ступеня зі стажем педагогічної діяльності від 2 до 35 років. Результати діагностування за рівнями прояву (низьким, середнім, високим) відповідно до кожної шкали (креативність, ризик заради успіху та орієнтація на майбутнє), а також до загального індексу інновативності, наведені в таблиці 1.

Отже, результати діагностування показали, що серед залучених до діагностування викладачів не було виявлено жодного з низьким рівнем прояву інновативних характеристик за всіма факторами. Було зафіксовано 10 викладачів, що становить 20% від загальної кількості опитаних, із середнім рівнем прояву креативності; 22 особи (44%) із середнім рівнем прояву ризику заради

Таблиця 1 – Результати діагностування рівнів прояву інновативного потенціалу педагогів

Рівні прояву	Фактори інновативності						Загальна інновативність	
	Креативність		Ризик заради успіху		Орієнтація на майбутнє			
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Низький	–	–	–	–	–	–	–	–
Середній	10	20	22	44	11	22	11	22
Високий	40	80	28	56	39	78	39	78

успіху і 11 осіб (22%) із середнім рівнем прояву орієнтації на майбутнє. Щодо високого рівня, то його засвідчили 40 викладачів (80%) за фактором «Креативність», 28 викладачів (56%) – за фактором «Ризик заради успіху» і 39 викладачів (78%) – за фактором «Орієнтація на майбутнє».

Кількісний аналіз значень загального індексу інновативності для кожного респондента дозволив дійти висновку, що високий рівень інновативності мають переважна більшість залучених до діагностування викладачів – 39, що становить 78%; 11 викладачів (22%) засвідчили середній рівень інновативності. Педагогів із низьким рівнем прояву інновативності виявлено не було.

Якісний аналіз отриманих результатів свідчить про високий інновативний потенціал сучасних педагогів, відсутність залежності між рівнем інновативності та наявністю (відсутністю) наукового ступеня, стажу педагогічної діяльності тощо.

Підсумовуючи наведене вище, зазначимо, що сучасна освіта зорієнтована не тільки на формування знань, умінь, навичок майбутніх фахівців, що сприяють їхній адаптації до життя в суспільстві, але й насамперед на створення таких технологій і способів впливу на особистість, за допомогою яких забезпечується баланс між соціальними та індивідуальними потребами майбутніх фахівців,

їх підготовка до реалізації власної індивідуальності та змін в суспільстві. Впровадження педагогічних інновацій в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечується насамперед особистим усвідомленням педагогів, залучених до такої підготовки, потреби в педагогічних інноваціях; їхньою інформованістю про новітні педагогічні технології, знаннями новаторських методик роботи з майбутніми соціальними працівниками; налаштованістю на створення власних творчих розробок, проведення педагогічних експериментів; готовністю до подолання труднощів, пов'язаних з інноваційною діяльністю; практичними навичками розробки і реалізації педагогічних інновацій тощо. Отримані результати діагностування можуть стати підґрунтям для подальшого розвитку інновативного потенціалу викладачів шляхом залучення їх до науково-методичних семінарів з проблем педагогічної інноватики; проведення евристичних ігор, що передбачають генерування нових педагогічних ідей; аналізу зарубіжного досвіду підготовки фахівців для соціальної сфери та можливостей його впровадження в систему вітчизняної освіти; узагальнення досвіду викладачів своєї та інших випускових кафедр, які готують майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. Казань, 2012. 608 с.
2. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов, 2009. № 4 (23). Ч. 2. С. 89–96.
3. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози. *Вища освіта України*. Київ, 2006. № 1. С. 97–101.
4. Сущенко Л. О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Дніпро, 2015. № 2(10). С. 302–307.
5. Сущенко Т. І. Науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності вчителів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Запоріжжя, 2004. № 30. С. 3–11.

References

1. Andreev, V. Y. (2012). *Pedahohyka: ucheb. kurs dlia tvorcheskoho samorazvytyia* [Pedagogy: training course for creative self-development]. Kazan, Russia.
2. Lebedeva, N. M., Tatarko, A. N. *Metodyka yssledovanyia otnosheniya lychnosty k ynnovatsiyam* [Methods of research on the relationship of personality to innovation]. *Almanakh sovremennoi nauky u obrazovaniya*, 4 (23), Ch. 2, 89–96.
3. Nevmerzhytskyi, O. (2006). *Pedahohichni tekhnolohii – zvaby i zahrozy* [Pedagogical technologies – challenges and threats]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 1, 97–101.
4. Sushchenko, L. O. (2015). *Pedahohichni innovatsii: vid stratehii do realizatsii* [Pedagogical innovations: from strategy to implementation]. *Visnyk Dnipropetrovskoho un-tu imeni Alfreda Nobelia. Seriya Pedahohika i psykhologhiia*, 2(10), 302–307.
5. Sushchenko, T. I. (2004). *Naukovo-metodychne zabezpechennia innovatsiinoi diialnosti vchyteliv* [Scientific and methodological support of innovative activity of teachers]. *Pedahohika i psykhologhiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*, 30, 3–11.

Виктория Корнешчук. Инновативный потенциал современного педагога

В статье проанализированы факторы, способствующие и препятствующие внедрению педагогических инноваций; охарактеризованы антиинновационные барьеры – внешние (социальные, организационные, методические, материально-технические) и внутренние (склонность к конформизму, тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, заниженная самооценка, ригидность мышления и др.). Подчеркнуто, что эффективность внедрения педагогических инноваций зависит прежде всего от педагога, его инновативного потенциала. Представлены результаты диагностирования инновативного потенциала педагогов, задействованных в профессиональной подготовке будущих социальных работников. По результатам диагностирования установлено, что подавляющее большинство педагогов имеют высокий уровень инновативности, несмотря на наличие разных внешних антиинновационных барьеров. Предложены мероприятия, способствующие дальнейшему развитию инновативного потенциала педагогов и педагогического коллектива кафедры в целом.

Ключевые слова: педагогические инновации, антиинновационные барьеры, инновативный потенциал педагога, профессиональная подготовка будущих социальных работников.

Viktorija Korneshchuk. Innovative potential of modern lecturer

The article is analyzed the factors contributing to and impeding the introduction of pedagogical innovations; characterized anti-innovation barriers – external (social, organizational, methodological, logistical) and internal (propensity to conformism, anxiety, self-doubt, negative self-perception, low self-esteem, rigidity of thinking and other). It was emphasized that the effectiveness of implementation pedagogical innovations depends primarily on the lecturer, his innovative potential. The results of diagnosing the innovative potential of teachers involved in the training of future social workers are also presented. By results of diagnostics, it's established that the vast majority of educators have a high level of innovation in spite of availability different external anti-innovation barriers. Suggested the activities to promote further development the innovative potential of teachers and teaching staff of the department as a whole.

Key words: pedagogical innovations, anti-innovation barriers, innovative potential of lecturer, the training of future social workers.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-154-157
УДК 37.034

Віктор КОРОЛЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і математики
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: viktorko73@mail.ru*

Володимир ШЕНКЕВИЧ

*старший викладач кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Чорноморського національного університету імені П.Могили, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vlnshenk@ukr.net*

СУЧАСНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему морального виховання дітей у школі, проаналізовано різні підходи до рішення цієї проблеми з урахуванням сучасних педагогічних умов. Результати проведеного аналізу свідчать, про необхідність підвищення рівня морального виховання дітей шкільного віку, що складає основу загального морального розвитку зростаючої особистості. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, розглянуто різні шляхи підвищення ефективності педагогічного впливу на сучасну молодь. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність використання в процесі морального виховання сучасних педагогічних досягнень, які сприяють прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Ключові слова: моральне становлення, моральне формування, моральні цінності, виховання.

Проблема морального виховання школярів – це сучасна необхідність українського суспільства, що передбачає формування творчо мислячої, ініціативної особистості. Для досягнення цього необхідна перебудова системи освіти, це стосується переважно традиційно установлених форм розвитку підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанням морального виховання школярів присвячені дослідження таких українських та зарубіжних науковців, як В. Кравець, І. Подласий, Ж.-Ж. Руссо, О. Урбанська, С. Френе, та інших. Однак існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Мета статті – виокремлення ефективних підходів до рішення проблеми морального виховання школярів в сучасному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виникла необхідність змін у процесі морального виховання учнівської молоді, що детермінує необхідність здійснення пошуку нових напрямів підвищення ефективності педагогічного впливу спрямованого на підвищення морального рівня підростаючої особистості.

Так, Закон України «Про освіту» свідчить, що мета діяльності сучасної вітчизняної школи вбачається у створенні сприятливих умов (економічних, соціальних, духовних, матеріальних) для всебічного розвитку дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, професійного самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу

знань про природу, людину і суспільство, екологічного виховання, фізичного вдосконалення [3].

Продуктивним для нашого дослідження уявляється положення С. Френе, що «дитина, як правило, ізольована від реального життя. На школу не впливають життєві турботи (не видно роботи на полях і заводах, не чути вуличний шум). Високо розташовані вікна сприяють ізоляції, яка не випадкова. Учителі наполягають на такій ізоляції і виправдовують її, тим, що вона сприяє інтелектуальному розвитку індивідів» [10, 147].

На думку дослідника, «результатом подібної ізолюваності спотворюються уявлення про навколишній світ. Дитина поводить в школі не так, як удома або на вулиці. Моральні правила, які вона засвоїла в школі, перестають мати для неї значення в реальному житті» [10, 147].

У своїх дослідженнях С. Френе стверджує, що «дитину змушують беззаперечно підкорятися, і ця муштра зводить нанівець моральне виховання, вона звикається, не роздумуючи підкорятися шкільним правилам. Слухняно виконуючи накази, вона втрачає свої особові якості, що в корені суперечить моральним цілям. Діти, виучені лише дивитися і слухати, стають пасивними істотами і безпорадні перед дійсністю» [10, 148].

Проведене нами дослідження дає змогу зробити висновок, що положення С. Френе є суттєвим вкладом в педагогічне виховання і його необхідно враховувати під час процесу морального виховання дітей шкільного віку.

У свою чергу О. Урбанська наголошує необхідності роботи учителів з батьками, вона вважає, що

«робота з колективом батьків надає значні можливості для морального формування школярів завдяки застосуванню широкого педагогічного впливу, обміну соціальним досвідом, створенню в необхідних випадках громадської думки, залученню батьків до участі в житті класу». Дослідниця вважає, що підвищенню ефективності морального становлення школярів сприятиме проведення роботи «у двох напрямках: підвищення педагогічної культури батьків і досконаліше у зв'язку з цим виконання ними обов'язків вихователів своїх дітей, об'єднання батьків у згуртований колектив, діяльність якого спрямована на підвищення рівня навчально-виховної роботи з усіма учнями класу» [9, 112].

Звертаємо увагу на доцільність твердження Дж. Дьюї, що дитина повинна самостійно досліджувати навколишній світ і якщо «набуття інформації чи технічних, інтелектуальних навичок не буде впливати на моральне формування дитини, тоді звичайний життєвий досвід втратить свій сенс, бо школа тільки надає форми знання... Подолання розбіжностей між тим, що людина знає завдяки свідомому навчанню і що вона знає несвідомо через засвоєння знань у співдіяльності з іншими, у процесі формування власного характеру, – важливе завдання на шляхах розвитку шкільництва» [2, 167].

У Концепції загальної середньої освіти зазначено, що зміст навчально-виховного процесу має забезпечувати швидку адаптацію випускників у самостійному житті, набуття ними в шкільні роки вмінь цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави [4, 80].

Звертаємо увагу, що сучасна загальноосвітня школа орієнтується не тільки на сказане вище у Концепції, але й сприяє постійному загальному розвитку «дитини як цілісної особистості, навчання її не лише пристосовуватися до навколишнього середовища, а й творчо реалізовувати закладені в ній здібності, окультурюючи тим самим життєвий простір навколо себе» [7, 14].

Як свідчать результати досліджень В. Лазарева і М. Поташика, «школа – це живий організм, що постійно розвивається. Вона має свою індивідуальну поведінку, свої манери реагування на різні події, зміни зовнішнього середовища; свої можливості; рівень компетентності та професіоналізму; свій темперамент, емоційний настрій; свою історію, біографію, долю; свою систему моральних цінностей; вона розвивається завдяки своїм особливостям, внутрішнім закономірностям» [8].

Окреме і досить помітне місце в ряду охарактеризованих концепцій належить ідеям особистісно-орієнтованого навчання і виховання, що буду-

ється у формі співпраці учителя з учнями, коли вони потрапляють у рівноправні умови: учень має змогу виявити самостійність думки, незалежність, здатність до вибору власної позиції. Забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей учіння, притаманних саме для його способів пізнавальної діяльності [5]. На думку А. Наточія, це досягається у процесі переорієнтації навчально-виховного процесу на активні методи навчання та виховання, залучення учителів та учнів до пошуково-дослідницької діяльності, діагностики і педагогічної прогностики засобами передбачення результатів педагогічного впливу, проектування розвитку особистості учнів:

- учитель вводить учнів у різноманітні педагогічні ситуації (вибору, співпереживання, гарантованого успіху, авансової довіри, творчості тощо). Ці ситуації мають відповідати певним віковим особливостям учня, наприклад, потреби у неформальному дружньому спілкуванні. Вони з самого початку ставлять перед учнем зрозумілі та посильні вимоги. Це зумовлює необхідність у багатоваріантності, гнучкості форм, організації різних видів діяльності: індивідуальна, парна, групова, колективна;
- активно впроваджується особистісно-орієнтоване спілкування (контакт з учителем, утвердження людської гідності, підтримання в учня бажання долучатися до світу людської культури, гармонізація «хочу» і «можу»);
- створюються умови для реалізації своєї людяності, індивідуальності і неповторності;
- спрямовується орієнтація на виявлення власних моделей учіння школяра, тобто найефективніших для нього способів пізнання діяльності. Це передбачає варіативність змісту, методів і форм навчання;
- культивуються діалогічні форми навчально-виховної взаємодії вчителя з учнями як домінуючого виду навчально-виховного спілкування, які спонукають до обміну думками, враженнями [5, 155–156].

Дослідник вважає, що саме ідея особистісно-орієнтованого підходу складає підґрунтя морального виховання особистості, процес якого здійснюється найбільш ефективно, якщо:

- в кожному учневі учитель бачить особистість;
- учитель спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її почуття [5, 156].

На підставі зазначеного вище ми можемо стверджувати про необхідність проектування навчально-виховної роботи учителя, компонентами якої є:

- психолого-педагогічна діагностика інтелектуального, фізичного, психологічного й духовного розвитку особистості учня;
- постановка педагогічних завдань, коригування існуючих планів;

- організація (самоорганізація) діяльності вихованців;
- дослідження динаміки рівнів соціальної активності учнів;
- аналіз і прогнозування виховних ситуацій між суб'єктної взаємодії на індивідуальному та груповому рівнях [5, 157].

Підтвердженням важливості проблеми морального становлення дітей шкільного віку є активні духовно-моральні зміни в українському суспільстві. Так, О. Вишневецький відзначив, що «не поважаючи волі самої дитини, ми тим самим позбавляємо її можливості формувати в собі дуже сьогоденні потрібне почуття самовпевненості й самовідповідальності, що є ознаками демократизованої, вільної людини. Бо якщо людину, а тим паче малу дитину, постійно трактувати як щось нижче, то вона з часом і сама приходиться до висновку про себе як про єство другосортне. Сучасна тотальна інфантильність молодого покоління є наслідком цього виховання в родині та в школі» [1, 331].

Дослідження В. Кравця свідчать про те, що «не тільки в нас, але й в інших суспільствах спостерігається зміщення соціальних ролей жінки і чоловіка: чоловіки фемінізуються, жінки маскулінізуються». Отже послаблюється і до того недостатню участь чоловічого елемента у вихованні.

Історико-генетичний аналіз проблеми морального виховання підростаючого покоління свідчить про те, що «в сім'ї та в школі дитині все важче зустріти прийнятний для себе взірць чоловічої поведінки. Вчителька не може бути таким взірцем для хлопчика. Йому потрібен еталон чоловічий». На думку В. Кравця, «хлопець, який в дитячі роки не одержав необхідного чоловічого виховання, заздалегідь приречений на млявий, астеничний розвиток, на зайві злами і тріщини в характері» [1, 336].

Кожне суспільство має свої моральні норми, які повинні засвоїти його члени. Ще Ж.-Ж. Руссо вважав, що «не можна зраджувати природу. Суспільство потребує чоловіків і жінок такими, якими їх створила природа. Коли жінка буває до кінця

жінкою, вона становить більшу цінність, ніж тоді, коли грає роль чоловіка» [1, 337].

У свою чергу І. Подласий вважає, що виховний процес відрізняється тривалістю і триває все життя. «Шкільне виховання залишає найбільш глибокий слід в свідомості людини, тому що нервова система у молодому віці володіє високою пластичністю і сприйнятливістю, але навіть при хорошій організації виховного процесу в школі розраховувати на швидкі успіхи не можна: для нього характерна віддаленість результатів від моменту безпосередньої дії» [6, 244].

Дослідження І. Подласого свідчать про серйозні недоліки нинішнього шкільного виховання. В них повинні не лише несприятливі умови, недбайливі учні, що ухиляються від виконання виховних функцій батьки. На думку автора, «вчителя повинні визнати і свою частину провини в кризі, що вибухнула. Низький рівень професіоналізму, став головною причиною відчуження вихованців. Справжнє перетворення можливе лише на основі ідей демократизації і гуманізації школи, на відродженні простих людських відчуттів – турботи про дітей, кохання і милосердя, тому важливе завдання нинішнього вихователя полягає в тому, аби розташувати вихованця до педагогічних впливів» [6, 245].

Враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що мета морального виховання, яка реалізується школою, полягає у формуванні дитини як соціальної істоти, розвитку в неї тих якостей, які є необхідними як для суспільства загалом, так і для того конкретного середовища, до якого вона безпосередньо належить. Моральне виховання підростаючої особистості відбувається завдяки сприйняттю й усвідомленню змісту впливів, що надходять від педагогів та оточення і пов'язуються з моральним досвідом індивіда, його поглядами й ціннісними орієнтирами. У процесі морального виховання людини зовнішній вплив має індивідуальне значення і в такий спосіб утворює суб'єктивне ставлення до неї. У зв'язку з цим формуються мотиви поведінки, прийняття рішень і моральний вибір особистістю власних вчинків.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. / О. Вишневецький – К.: Знання, 2008. – 566 с.
2. Дьюї Джон. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
3. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга історії, етики, основ правознавства: довідково-метод. Вид. / упоряд.: Р.І.Євтушенко, О. В. Галегова. – вид. 2-е, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С.72 – 92.
5. Наточій А. М. Підлітки: Практико-орієнтований посібник. / А. М. Наточій – Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2007. – 276 с.
6. Подласий І. П. Педагогіка начальної школи: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
7. Полякова Г. Б. Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы: дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Полякова Г. Б. – СПб., 2004. – 152 с.
8. Управление развитием школы: пособие для руководителей образоват. учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 462 с.

9. Урбанская О. Н. Работа с родителями младших школьников : пособие для учителя / О. Н. Урбанская. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
10. Френе С. Избранные педагогические сочинения : Пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

References

1. Vishnevsky O. (2008) *Theoretical osnovi suchasnoi Ukrainiskoi Pedagogiky [Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy] : Navchalnyi posibnik*. – 3 vyd., Kyiv. : Znannya. 564 [in Ukrainian]
2. D'yuyi Dzhon. (2003) *Demokratiya i osvita [Democracy and Education] : L'viv. : Litopys. 294 [in Ukrainian]*
3. Zakon Ukrainy (1996) «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. – Kyiv. : Heneza. 36 [in Ukrainian]
4. Yevtushenko R. I., Halyehova O. V. (2006) *Kontsepsiya zahal'noyi seredn'oyi osvity (12-richna shkola) [Concept of general secondary education (12-year school)]* Knyha istoriyi, etyky, osnov pravoznavstva : dovidkovo-metod. Vyd. / uporyad. – 2-e, dopovn. – Kharkiv. : TORSINH PLYUS. 72 – 92 [in Ukrainian]
5. Natchiy A. M. (2007) *Pidlitky [Teens] : Praktyko-oriyentovanyu posibnyk*, Mykolayiv : «Ilion». 276 [in Ukrainian]
6. Podlasy I. P. (2000) *Pedagogika nachal'noy shkoly [Primary School Pedagogy] : Ucheb. posobiye dlya stud. ped. Kolledzhey*, Moskva. : Gumanit. izd. tsentr VLADOS. 400 [in Russian]
7. Polyakova G. B. (2004) *Nravstvennaya kul'tura v aksiologicheskoy prostranstve sovremennoy shkoly [Moral Culture in the Axiological Space of the Modern School] : diss. ... kand.ped.nauk : 13.00.02 SPb. 152 [in Russian]*
8. Potashnik M. M., Lazarev V. S. (1995) *Upravleniye razvitiyem shkoly [School development management] : posobiye dlya rukovoditeley obrazovat. uchrezhdeniy* – Moskva. : Novaya shkola, 462 [in Russian]
9. Urbanskaya O. N. (1986) *Rabota s roditelyami mladshikh shkol'nikov [Work with parents of younger schools] : posobiye dlya uchitelya* – Moskva. : Prosveshcheniye, 192 [in Russian]
10. Frene S. (1990) *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya [Selected pedagogical works] : Per. s frants. / Sost., obshch. red. i vstup. st. B. L. Vul'fsona*. – Moskva. : Progress, 304 [in Russian]

Виктор Короленко, Владимир Шенкевич. Современные аспекты морального воспитания школьников

В статье рассмотрена проблема морального воспитания детей в школе, проанализированы различные подходы к решению этой проблемы с учетом современных педагогических условий. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о необходимости повышения уровня морального воспитания детей школьного возраста, что составляет основу общего морального развития подрастающей личности. На основе анализа психологической и педагогической литературы, рассмотрены различные пути повышения эффективности педагогического воздействия на современную молодежь. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость использования в процессе морального воспитания современных педагогических достижений, которые способствуют стремлению подрастающей личности к нравственному совершенствованию.

Ключевые слова: моральное становление, моральное формирование, моральные ценности, воспитание.

Vyktor Korolenko, Vladymyr Shenkevich. Modern aspects of moral health of schools

Moral education is one of the forms of moral inheritance in society. In the perception of modern society moral is a synonym of ethics. Thus, the term «moral education» means the process of the purposeful forming of child moral values and reinforcement the habit complex which is proper to the norms and moral accepted in a society. Nowadays, when the standards of legal cruelty are widely presented in mass media, entertaining programs and computer games which children are involved in since their preschool age, moral education of young people claims special attention.

In the present paper the problem of schoolchildren moral development and socialization is considered. Taking into account current pedagogical conditions various approaches to the issue particularly the ways of the modern youth psychological impact efficiency improvement have been analyzed. The results of the conducted research show the need for higher school children socialization level since it's the basis of the personality development. The importance of innovative pedagogical achievements use in the course of young people moral education is stressed.

Moral education is one of the forms of inheritance of morality in society. A moral is in understanding of modern society, is the synonym of ethics. Thus, under moral education it is possible to understand the process of the purposeful forming for the child of the moral settings, and also fixing of habits of conduct, proper to the norms and moral, accepted in society. Presently, when the standards of legal cruelty with people are widely presented in mass medias, entertaining transmissions and films, and also in computer games which children master from preschool age, moral education of children must spare the special attention.

Key words: moral formation, moral formation, moral values, upbringing.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-158-161
УДК 177.1

Оксана КОСТАЩУК

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
e-mail: oksana2909a@gmail.com*

УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЧЕСТІ СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні умови виховання професійної честі студентів. На основі аналізу наукових досліджень та результатів експерименту визначено й обґрунтовано такі психолого-педагогічні умови виховання професійної честі студентів-майбутніх учителів: розширення морального досвіду студентів щодо особливостей та способів прояву професійної честі шляхом оновлення змісту навчальних дисциплін та впровадження інноваційних методів, форм; використання завдань, що передбачають виховання професійної честі у процесі проходження педагогічної практики; збагачення освітнього простору діалогічною взаємодією, створенням ситуацій успіху та співробітництва.

Ключові слова: професійна честь, психолого-педагогічні умови.

Сьогодні в ситуації глобальних змін у світі й суспільстві найбільш значущим залишається перетворення самої людини та формування нового світогляду, в центрі якого така якість особистості, як честь. Поняття честі тісно пов'язане з такими моральними категоріями, як совість, гідність, відповідальність, що свідчить про складність визначення змісту даного феномена.

Проблема виховання професійної честі у майбутніх спеціалістів не відноситься до числа нових. Це зумовлено тим, що поняття «професійна честь» давно і міцно увійшло в систему категорій етики та відображає рівень моральної оцінки людини самої себе, ставлення до неї інших та суспільства вцілому. Саме тому, практикою та наукою все гостріше піднімається питання щодо вдосконалення системи виховання професійної честі.

Під професійною честю слід розуміти сукупність моральних якостей та цінностей, які формують відношення особистості до професійної діяльності та поведінки у ході вирішення професійних задач [2,102]. Виховання професійної честі являє собою процес функціонування спеціально створеної педагогічної системи, результат якого виражається у виникненні, розвитку та закріпленні у психології студентів відповідних структур, здатних забезпечити його етичні норми поведінки згідно з вимогами кодексу професійної честі, а також практики професійної діяльності.

Загальні уявлення про честь як важливу якість професійно-моральної підготовки особистості знаходимо у працях філософів (Арістотель, Г.Гегель, І.Кант та ін.); зарубіжних та вітчизняних психологів й педагогів (П.Городов, С.Рубінштейн, Я.Коменський, Дж.Локк, В.Сухомлинський та ін.), які розкривають механізми професійної діяльності та її взаємодії з моральними якостями особистості [1,134].

Розмаїття поглядів щодо сутності поняття «честь» представлено у множині підходів до його вивчення: психофізіологічного (В.Бойко, В.Гарбузов, Н.Коваленко), філософського (Г.Бандзеладзе, В. Белінський, М. Бердяєв); екзистенційно-гуманістичного (К.Золотухіна-Аболіна, В. Франкл, Е. Фромм); психоаналітичного (А. Адлер, З. Фройд, К. Хорні, М. Якобі); соціально-психологічного (І. Бех, В.Рибалка, Дж.Ролз, Т. Шибутані).

На сучасному етапі розвитку науки, проблема професійної честі висвітлюється у дослідженнях В. Кременя, І. Зязюна, С. Гончаренка, Н.Ничкало, А. Будкевича, І. Бежа, Г.Васяновича, В.Киричок, В.Рибалка, К.Чорної та ін.), які характеризують професійну честь як категорію моральної свідомості.

Проблема вивчення професійної честі є актуальною, у зв'язку з неоднозначністю розуміння даного явища, пошуком відповідей на питання про природу й цінність людини, вирішенням практичних завдань формування морально-ціннісного ставлення до іншої людини. Зокрема потребує подальшого вивчення питання щодо умов оптимізації виховання професійної честі.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою нашого дослідження є обґрунтування психолого-педагогічних умов виховання професійної честі студентів-майбутніх учителів.

Виховання професійної честі студентів – це складний, сповнений внутрішніх протиріч процес, зумовлений впливом багаточисельних зовнішніх і внутрішніх факторів, умов життя та професійної діяльності на кожному етапі життя людини [1,35].

Як і в будь-якому складному соціальному явищі, в процесі виховання професійної честі виявляються і функціонують різного рівня закономірності, врахування яких дозволяє більш ефективно керувати цим процесом. При цьому одні

закономірності відображають зміст зв'язків і відносин зовнішнього характеру, а інші – внутрішнього, притаманного власне процесу професійного і духовно-морального зростання особистості.

Отже перш ніж визначити психолого-педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть вихованню професійної честі майбутнього учителя, необхідно чітко з'ясувати поняття «умова».

Умова, з погляду філософії, – це фактор, чинник, певна рушійна сила будь-якого процесу, який відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування [3,123]. Сучасний Тлумачний словник української мови поняття «умова» трактує як необхідну обставину, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [3]. У педагогіці поняття «умова» використовується для характеристики цілісного педагогічного (Педагогіка Вищої Школи).

Тож ми дійшли висновку, що умова – це сукупність будь-яких об'єктів, обставин, причин, які впливають на розвиток, навчання та виховання особистості, при цьому можуть впливати на динаміку цих процесів і кінцевий результат.

При визначенні поняття «умови» констатуємо, що дослідники поділяють їх на зовнішні та внутрішні. Учені переконують, що розвиток людини залежить як від внутрішніх (психологічних), так і від зовнішніх (середовище, у якому перебуває людина) умов. Взаємодіючи із зовнішнім середовищем, змінюється внутрішній світ людини, і навпаки, внутрішні переконання, установки – впливають на зовнішні форми вияву життєдіяльності людини [4.98].

Тож у площині нашого дослідження вважаємо за доцільне обґрунтувати як зовнішні (педагогічні), так і внутрішні (психологічні) умови виховання професійної честі майбутніх учителів.

Проблема визначення педагогічних умов знайшла своє осмислення у наукових працях А.Алексюка, І.Беха, І.Бойчук, О.Пехоти, І.Фролова та ін. Зокрема, А.Алексюк педагогічні умови визначає як чинники, що впливають на процес досягнення мети. Як систему певних форм, методів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети, розглядає педагогічні умови О.Пехота [2].

Аналіз позицій дослідників щодо визначення поняття «умови» дозволяє зробити висновок, що умови – це складові педагогічної системи, які відображають можливості освітнього середовища та впливають на її ефективність.

Отже першою умовою виховання професійної честі майбутніх учителів є розширення морального досвіду студентів щодо особливостей та способів прояву професійної честі шляхом оновлення змісту навчальних дисциплін.

Аналіз навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів свідчить, що цілеспрямованого визначення мети, завдань виховання професійної честі як професійно важливої якості майбутніх учителів не виявлено. Це пояснюється тим, що, по-перше, відсутній певний системний підхід до організації навчання студентів для виховання досліджуваної якості в межах певної дисципліни; по-друге, при вивченні певних питань, спрямованих на виховання професійної честі, майже не враховується її специфіка – навчальна діяльність майбутніх учителів має носити переважно практично-зорієнтований характер. Тоді як змістове наповнення лекційних, семінарсько-практичних занять, а отже, й форм та методів навчання повинні пов'язуватися не лише із професійною діяльністю, але і з вихованням моральних якостей у майбутніх фахівців. Важливе і необхідне розуміння студентами професійної честі як морально-етичної, так і професійної категорії, уміння виділяти у матеріалі навчальних дисциплін ідеї, що становлять суть і наповнення цієї категорії, застосовувати у практичній діяльності форми, методи та засоби виховання, які визначають ефективність і результативність цього процесу.

Оскільки професійна честь є важливою особистісно-професійною якістю, тому вважаємо, що значну роль у вихованні ціннісних орієнтацій, становленні гуманістичного світогляду, моральності та культури майбутнього учителя відіграє зміст освіти, що є основою підготовки фахівця (навчальні дисципліни та їх змістове наповнення). Світоглядний та культурний змістовий аспект навчальних дисциплін сприятиме активному включенню студентів у навчально-професійну діяльність, розвитку та удосконаленню їх моральних якостей: впевненості у собі, вимогливості до себе, відповідальності, ввічливого толерантного ставлення, які, своєю чергою, є основними характеристиками професійної честі.

Спрямованість змісту навчальних дисциплін на виховання професійної честі майбутніх учителів є тією умовою, від якої залежить розгортання внутрішніх процесів якісної перебудови означеної властивості. Саме змістовно збагачене освітнє середовище слугує основою для засвоєння студентами спеціальних знань за умови подання їх як логіки суперечливого наукового пізнання, поглиблення, повернення до вихідних даних, їх проблематизації. Ці знання визначають адекватність формування уявлень про сутність професійної честі та слугують орієнтиром для самопізнання та самооцінки майбутніми учителями особливостей її прояву. Тому майбутнім учителям необхідно добре засвоїти зміст таких понять, як «здатність виконувати професійні обов'язки», «відповідність

вимогам педагогічної діяльності» тощо. Визначення особливостей сформованості уявлень про сутність професійної честі вказує на те, що студенти повинні мати стійкі адекватні уявлення про сутність досліджуваної категорії та фактори прояву цієї якості.

Другою умовою є використання завдань, що передбачають виховання професійної честі у процесі проходження педагогічної практики. Зазначаємо, що практика, як складова професійної підготовки відіграє важливу роль у вихованні досліджуваної якості, оскільки актуалізує роботу операційних та оперативних механізмів. Це відбувається, насамперед, завдяки практичному застосуванню теоретичних знань у професійній діяльності та набуттю досвіду діяння. Означені процеси зумовлюють виникнення певних суперечностей як рушійних сил розвитку (між наявними та необхідними, можливими та бажаними особливостями прояву професійної честі під час виконання обов'язків учителя). Завдяки цьому актуалізуються внутрішні резерви, підвищується рівень усвідомлення власної професійної честі як професійно важливої якості майбутнього учителя, здатність до рефлексії тощо.

Наступною умовою виховання професійної честі майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є збагачення освітнього простору діалогічною взаємодією, створенням ситуацій успіху та співробітництва засобом використання інноваційних методів, форм піднесення особистості з почуттям честі.

Результати спостережень під час проведення навчальних занять свідчать, що викладачі найчастіше використовують переважно традиційні методи навчання. Тоді як впровадження активних та інтерактивних методів навчання сприяє засвоєнню необхідних знань і формуванню уявлень щодо сутності й особливостей професійно важливих якостей майбутніх педагогів, зокрема професійної честі.

Тому вважаємо за доцільне у роботі зі студентами використовувати інноваційні методи та форми, зокрема: проблемні бесіди, дискусії, ділові ігри, тренінги, моделювання ситуацій тощо. Так, методика проведення проблемних бесід передбачає не лише відповідь студента на запитання викладача, але й вміння поставити його самим, визначити своє емоційне ставлення до них, проявити активність у розв'язанні обговорюваних проблем. Завданням викладача продумати зміст бесіди, підбираючи відповідні запитання, та забезпечити майстерність її проведення, даючи певні заперечення, не принижувати честь і гідність студента, та вміння при цьому поставити навісні запитання типу: «У кого інша думка з цього приводу?», «Як можна ще доповнити відповідь?», що й сприяє підтримці діалогу, суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Залучення студентів до обговорення морально-етичних тем, пов'язаних із проявами професійної честі в особистих і професійних стосунках, сприяє глибшому усвідомленню змісту досліджуваної категорії.

Проведення дискусій фіксує актуалізацію таких якостей студентів, як готовність діяти з урахуванням позиції іншого, вчить прислухатися до іншої думки, відчувати емоційний настрій співрозмовника, брати на себе відповідальність у розв'язанні проблеми, переводити конфліктну ситуацію в конструктивний діалог [5].

Дискусії на морально-етичні теми формують усвідомлену мотивацію студентів до професійної діяльності і є основою для розкриття сутності професійної честі, пояснення норм і правил, що регулюють професійну діяльність, ознайомлення студентів з новими фактами про їх майбутню професію.

З метою виявлення рівня розуміння студентами моральних якостей, у тому числі й професійної честі, доречно цілеспрямоване проведення під час годин куратора виховних заходів.

Зміст та проведення цих заходів сприятиме утвердженню моральних цінностей у студентів, усвідомленню ролі вчителя у вихованні моральних чеснот (зокрема честі) учня, налагодженню партнерської взаємодії у системі студент-студент, викладач-студент [5].

Таким чином, використання методів, форм, засобів піднесення особистості у вихованні професійної честі як важливої особистісно-професійної якості майбутнього учителя дає змогу оптимізувати навчально-виховний процес, залучити до активної участі усіх суб'єктів цього процесу, формувати уміння і навички гідної поведінки.

Створенню сприятливих умов для розвитку моральної свідомості студентів, розкриття їх потенціалу, формування здатності до самостійних дій та морального самовизначення сприяє використання методу підтримки, створення ситуацій успіху. Педагогічна підтримка студентів щодо виховання у них професійної честі повинна носити системний характер і враховувати такі фактори: можливість прояву індивідуального стилю спілкування та поведінки; прагнення до саморозвитку; гнучкий підхід до проблем виховної взаємодії.

Умови, за яких студент зможе реалізувати себе в повній мірі, відчутти «смак» успіху, побачити повагу та сприйняття в очах старших та однолітків, сприятимуть становленню його професійної честі.

Таким чином, нами визначено комплекс психолого-педагогічних умов, реалізація яких сприятиме вихованню професійної честі майбутніх учителів. Здійснене обґрунтування цих умов актуалізує необхідність розробки та впровадження спеціальної програми виховання професійної честі майбутніх учителів у період професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. / Г.П. Васянович – Львів, «Норма», 2005. – 344с. «КММ», 2007. – 296 с.
2. Дяченко К.А. Честь як структурант моральності / К.А. Дяченко // Науковий вісник. – № 7. – Серія «Філософія». – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 2. – С. 100–106.
3. Дяченко К.А. Феномен честі як складова освітнього процесу/ К.А.Дяченко // Гуманізація вищої освіти: філософські виміри. Зб. ст. за матеріалами III міжнародної науково-практичної конференції. – Суми: СумДУ, 2003. – С. 35–36.
4. Кадол Ф.В. Честь и личное достоинство старших школьников: теория и методика формирования / Ф.В. Кадол; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель, 2002. – 282 с.
5. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / В.В.Рибалка. – К.: АПН України, І-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.

References

1. Vasianovych, H. P. (2005). Pedagogichna etyka. Lviv: Norma [in Ukrainian].
2. Diachenko, K. A. (1999). Chest yak strukturant moralnosti. V Naukovyi visnyk. Seriya «Filosofia» (Vyp. 2, № 7, s. 100–106). Kharkiv: KhDPU.
3. Diachenko, K. A. (2003). Fenomen chesti yak skladova osvithnoho protsesu. V Humanizatsiia vyshchoi osvity: filosofski vymiry, Zbirnyk statei za materialamy III mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (s. 35–36). Sumy: SumDU.
4. Kadol, F. V. (2002b). Chest y lychnoe dostoynstvo starshykh shkolnykov: teoriya y metodyka formirovaniya. – Homel: Homelskyi hosudarstvennyi unyversytet im. F. Skoryny.
5. Rybalka, V. V. (2009a). Aksiolohichni osnovy psykolohichnoi kultury osobystosti. Kyiv: APN Ukrainy.

Оксана Костащук. Условия оптимизации воспитания профессиональной чести студентов

В статье обоснованы психолого-педагогические условия воспитания профессиональной чести студентов. На основе анализа научных исследований и результатов эксперимента определены и обоснованы следующие психолого-педагогические условия воспитания профессиональной чести студентов-будущих учителей: расширение нравственного опыта студентов об особенностях и способах проявления профессиональной чести путем обновления содержания учебных дисциплин и внедрение инновационных методов, форм; использование задач, предусматривающих воспитания профессиональной чести в процессе прохождения педагогической практики; обогащения образовательного пространства диалогической взаимодействием, созданием ситуаций успеха и сотрудничества.

Ключевые слова: профессиональная честь, психолого-педагогические условия.

Oksana Kostashchuk. The terms of optimization of education of professional honour of students

Today, in a situation of global change in the world and society, the transformation of the man himself and the formation of a new worldview, in the center of which such quality of personality is as an honour, remains the most significant. The notion of honour is closely linked to moral categories such as conscience, dignity, responsibility, which indicates the complexity of defining the content of this phenomenon.

The problem of upbringing professional honours from future specialists is not among the new ones. This is due to the fact that the term «professional honour» has long been firmly included in the system of ethical categories and reflects the level of moral assessment of a person himself, the attitude of others to him and society as a whole. That is why, with the practice and science, the issue of improving the professional education system is being raised more acutely.

Under the professional honour, the author understands the set of moral qualities and values that form the person's attitude towards professional activity and behavior in the course of solving professional problems.

In the plane of his research, the author considered it expedient to substantiate both external (pedagogical) and internal (psychological) conditions of education of professional honor of future teachers.

The analysis of the researchers' positions on the definition of the term «conditions» made it possible to conclude that the conditions are components of the pedagogical system that reflect the educational environment and influence its effectiveness.

So, in summary, the author determines the complex of psychological and pedagogical conditions that will promote the education of the professional honour of future teachers.

Therefore, the following psychological and pedagogical conditions for the education of the professional honour of future students: enhancing the students' moral experience regarding the peculiarities and ways of showing professional honor by updating the contents of educational disciplines and the introduction of innovative methods and forms; use of tasks involving the education of professional honour in the process of pedagogical practice; the enrichment of the educational space by dialogue interaction, the creation of situations of success and cooperation.

Keywords: professional honour, psychological and pedagogical conditions.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-162-164
УДК 37.376.4

Тетяна КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово
e-mail: tetyanna@ukr.net*

Олександр КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: kuchay@ukr.net*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються проблеми інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Інклюзивне навчання є основою і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами. Важливою складовою інклюзивного підходу виступає психолого-педагогічне забезпечення інклюзивної освіти в ЗВО як організована система, спрямована на розвиток усіх компонентів особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу, незалежно від їх можливостей: рефлексивних, когнітивних, діяльностей.

Ключові слова: інклюзивне навчання, освіта, заклади вищої освіти, студенти з особливими потребами.

Сьогодні вимагає втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. У розв'язанні складних завдань інклюзивної освіти важливу роль відіграє педагог, оскільки саме він спрямовує навчально-виховний процес, систематизує, конкретизує зміст пізнавального матеріалу, вишукує найбільш раціональні шляхи щодо оволодіння дітьми вміннями, необхідними в самостійному пізнанні, формує необхідні навички, забезпечуючи можливості особистісного розкриття кожної дитини [1].

Суспільство та держава зобов'язані дати можливість кожній людині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Водночас, наше сьогоднішнє – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної людини. Зазначене свідчить про необхідність в сучасних умовах проведення аналізу здобуття вищої освіти людей з Серія «Економічні науки», 2013 33 обмеженими можливостями в Україні, враховуючи, що використання їхнього інтелектуального ресурсу сприятиме підвищенню рівня розвитку економіки України [2].

Питанням інклюзивного навчання у закладах вищої освіти займалися такі вчені: Н. А. Бастун, С. Богданова, І. Д. Зверева, І. Єрмаков П. М. Таланчук, Г. В. Оникович, І. Б. Іванова, Р. І. Кравченко, Н. Софій, М. І. Томчук, Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд та інші).

Мета статті – розкрити теоретичні проблеми інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.

Інклюзивне навчання є основою і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами. Але ця форма навчання обмежується переважним охопленням дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного і молодшого шкільного віку при існуючій нагальній потребі його широкого впровадження у ВНЗ. Розробка і практичне втілення шляхів впровадження інклюзивного навчання в інтегрованих закладах освіти відповідає сучасним прогресивним світовим тенденціям забезпечення якісної вищої освіти молоді з особливими потребами, прийнятому в Україні курсу на впровадження інтегрованого навчання та напрямам діяльності Університету «Україна» в розбудові системи інклюзивного навчання студентів [3].

Інклюзію необхідно розглядати одночасно і як політику, і як процес, які забезпечують всебічну участь усіх членів суспільства у будь-яких сферах життєдіяльності, зокрема, в освітній. Згідно з положеннями Саламанкської Декларації інклюзивна освіта може розглядатися як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права людини на отримання якісної освіти у закладі будь-якого типу за власним вибором. Інклюзивне навчання у вищій школі (за аналогією з середньою школою) можна визначити як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти студентам з інвалідністю шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-

пізнавальної діяльності. Ефективність впровадження інклюзивного навчання залежить від багатьох чинників, у першу чергу від досконалості нормативно-правової бази, інформаційної підтримки, наукового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу [4].

Інклюзивна вища освіта є одним із етапів інтеграції студентів з особливими потребами в суспільство та допомагає їм отримати бажану професію й самореалізуватися в професійній діяльності.

Перш ніж прийняти на навчання людей з особливими потребами, згідно з С. Драч, університет має здійснити низку організаційних заходів, зокрема:

- створення спеціалізованої матеріально-технічної бази;
- створення безбар'єрного освітнього середовища, в якому приміщення, інформаційно-навчальний матеріал є доступними для всіх студентів;
- надання можливості вибору фаху та форми навчання (денної, заочної, дистанційної, комбінованої);
- підготовку адаптованого навчально-методичного забезпечення для студентів з різних нозологій (аудіо-, відео-, тактильних та електронних матеріалів тощо);
- орієнтацію викладачів на толерантне ставлення і розуміння проблем людей з особливими потребами;
- урахування індивідуальних особливостей і потреб студентів;
- організацію психологічної підтримки учасників навчального процесу;
- надання соціальної та медико-реабілітаційної допомоги;
- створення умов для соціалізації, самовизначення і самореалізації;
- організацію позааудиторної діяльності для забезпечення професійної адаптації студентів, підготовки їх до працевлаштування і планування їх кар'єри [5].

При формуванні інклюзивного освітнього середовища у ЗВО необхідно забезпечити архітектурну доступність внутрішніх приміщень, кампусів, гуртожитків, спортивних і культурних споруд. Кадрове забезпечення також потребує оновлення, перекваліфікації та підвищення кваліфікації, оскільки підготовка тьюторів, консультантів, асистентів; включення модуля з інклюзивної освіти в програми курсів підвищення кваліфікації викладачів вузів виступає концептуальним компонентом.

Інклюзивний підхід в освіті висуває підвищені вимоги до всіх учасників освітнього процесу: від студентів з особливими освітніми потребами він вимагає надзвичайного напруження сил – психологічних та інтелектуальних ресурсів особистості; від умовно здорових студентів – розуміння, толерантності, готовності надавати допомогу, від викладачів, які працюють в групах, де є студенти з обмеженими можливостями здоров'я, – професіоналізму, спеціальних знань, особливих особистісних якостей. Це, в свою чергу, обумовлює необхідність забезпечення всіх учасників навчального процесу необхідною психологічною, медичною та соціальною підтримкою. Важливою складовою інклюзивного та середовищного підходів виступає психолого-педагогічне забезпечення інклюзивної освіти в ЗВО як організована система, спрямована на розвиток усіх компонентів особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу, незалежно від їх можливостей: рефлексивних, когнітивних, діяльнісних, афективно-вольових.

Державна політика та політика вищої школи з розвитку інклюзивної освіти повинна бути спрямована не тільки на мотивацію людей з обмеженими можливостями здоров'я до вищої освіти, а й розглядати чинники соціального середовища і їх вплив на розвиток вищої освіти в цілому. Так, ЗВО, розвиваючи інклюзивне освітнє середовище, набувають студенти, які мають серйозну мотивацію до професійного навчання, потенційні можливості і здібності яких нерідко вище середньостатистичного студента. Як результат – через час держава отримує не просто дипломованого фахівця, а, перш за все, мотивованого професіонала. В умовах демографічного спаду певних періодів розвитку суспільства, коли ЗВО привертає більшу кількість студентів, в тому числі і на, так звані, непопулярні спеціальності.

Таким чином, у інклюзивної освіти є широкий соціальний аспект, бо не тільки вища школа повинна бути інклюзивною, але і наше суспільство, за підтримки держави, бізнесу і громадських організацій, повинні бути інклюзивними. Інклюзивна освіта, будучи однією з основних форм реалізації права на освіту для осіб з інвалідністю, має стати законодавчо закріпленим інститутом, який має всі необхідні компоненти, починаючи від підготовки повного пакету документів нормативно-правової бази, визначення норм і принципів відповідного фінансування, механізмів створення спеціальних умов і принципів адаптації освітнього середовища щодо студентів, які мають особливі освітні потреби [6].

Список використаних джерел

1. Лалак Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf

2. Курілко А.О., Бреус С.В. Ефективність української вищої освіти в контексті впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах // Вісник Черкаського університету. – 2013. – № 33 (286). – С. 32–36.
3. Чайковський М. Є. Досвід впровадження інклюзивного навчання в університеті «Україна» / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 8–11.
4. Кольченко К.О. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах / К.О. Кольченко, Г.Ф. Нікуліна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К. : Університет «Україна», 2013. – № 10 (12). – С. 12–22
5. Авксентьева Т. А. Шляхи запровадження інклюзивної освіти в ВНЗ України / Т. А. Авксентьева, А. П. Лісниченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 48. – С. 135–138.
6. Лешер О.В., Деменина Л.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/1190.pdf>

References

1. Lalak N. Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do roboty v zakladakh osvity z inklyuzyvnoyu formoyu navchannya. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf
2. Kurilko A.O., Breus S.V. Efektyvnist' ukrayins'koyi vyshchoyi osvity v konteksti vprovadzhennya inklyuzyvnoyi osvity u vyshchikh navchal'nykh zakladakh // Visnyk Cherkas'koho universytetu. – 2013. – № 33 (286). – S. 32–36.
3. Chaykovs'kyu M. YE. Dosvid vprovadzhennya inklyuzyvnoho navchannya v universyteti «Ukrayina» / M. YE. Chaykovs'kyu // Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina». – 2010. – № 2. – S. 8–11.
4. Kol'chenko K.O. Kontseptual'ni pidkhody do vprovadzhennya inklyuzyvnoyi osvity u vyshchikh navchal'nykh zakladakh / K.O. Kol'chenko, H.F. Nikulina // Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy. – K. : Universytet «Ukrayina», 2013. – № 10 (12). – S. 12–22
5. Avksent'yeva T. A. Shlyakhy zaprovadzhennya inklyuzyvnoyi osvity u VNZ Ukrayiny / T. A. Avksent'yeva, A. P. Lisnychenko // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya : Pedahohika i psykholohiya. – 2016. – Vyp. 48. – S. 135–138.
6. Lesher O.V., Demenyina L.V. Ynklyuzyvnoe obuchenye studentov unyversyteta: kompleks nauchnykh podkhodov <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/1190.pdf>

Татьяна Кучай, Александр Кучай. Теоретические основы инклюзивного обучения в учреждениях высшего образования

В статье освещаются проблемы инклюзивного обучения в учреждениях высшего образования. Инклюзивное обучение является основой и наиболее эффективной формой получения качественного образования людьми с особыми потребностями. Важной составляющей инклюзивного подхода выступает психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного образования в ЗВО как организована система, направленная на развитие всех компонентов личностного потенциала субъектов образовательного процесса, независимо от их возможностей: рефлексивных, когнитивных, деятельностных.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, высшие учебные заведения, студенты с особыми потребностями.

Tetyana Kuchai, Olexander Kuchai. The oretical basis of inclusive education in higher education institutions

The article deals with the problems of inclusive education in higher education institutions. Inclusive education is the basis and the most effective form of qualitative education for people with special needs. An important component of the inclusive approach is psychological and pedagogical provision of inclusive education in the HEI as an organized system aimed at the development of all components of the personal potential of the subjects of the educational process, regardless of their capabilities: reflexive, cognitive, and activity.

The state policy and policy of the Higher School for the Development of Inclusive Education should be aimed not only at motivating people with disabilities to higher education, but also to consider the factors of the social environment and their impact on the development of higher education in general. So, developing an inclusive educational environment, is acquired by students who have a serious motivation for vocational training, their potential capabilities and abilities are often higher than the average student. As a result, after a long time the state receives not just a qualified specialist, but, above all, a motivated professional. In the conditions of the demographic decline of certain periods of development of society, when the HEI attracts a large number of students, including the so-called unpopular specialties.

Inclusive education has a broad social dimension, since not only the higher school should be inclusive, but our society, with the support of the state, business and public organizations, should be inclusive. Inclusive education, being one of the main forms of realization of the right to education for persons with disabilities, should become a legally-established institution that has all the necessary components, from the preparation of the complete package of regulatory documents, the definition of norms and principles of appropriate funding, mechanisms for the creation of special conditions and principles of adaptation of the educational environment for students with special educational needs.

Key words: inclusive education, education, institutions of higher education, students with special needs.

Світлана ЛАЗАРЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

e-mail: svetlana.lazarenko.35@gmail.com

**ГАЗЕТНИЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТТЯХ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

(лінгвометодичні функції, критерії відбору, основні прийоми роботи)

Стаття присвячена дослідженню особливостей використання газетного тексту на заняттях з української мови як іноземної. Встановлені лінгводидактичні функції газетного тексту під час вивчення інофонами української мови; розроблені та схарактеризовані основні критерії відбору аутентичних газетних текстів, що можуть бути впроваджені в процес вивчення української мови як іноземної; окреслені найбільш поширені та ефективні прийоми роботи з газетними текстами на заняттях з української мови як іноземної.

Ключові слова: пресодидактика, лінгвометодологія, інофони, лінгвосоціокультурна компетенція.

Необхідність використання газетних текстів на заняттях з української мови як іноземної вже давно не викликає сумнівів у лінгводидактів. Недаремно останнім часом все частіше з'являються питання, присвячені проблемам пресолінгвістики та пресодидактики. Зокрема, можна виокремити такі аспекти вивчення газетного тексту: 1) роль газетного тексту в процесі формування мовної та мовленнєвої компетенції (І. Лисакова, Т. Матвеева, М. Орлова); 2) роль газетного тексту в процесі формування умінь і навичок реферування (І. Алещанова, Л. Бурдоленко, Н. Фролова, О. Орлова); 3) жанрово-стилістичний аспект вивчення газетного тексту (М. Барманкулов, Г. Солганик, Г. Винокур, В. Костомаров, Л. Майданова, В. Пельт, К. Штерн), 4) дослідження соціокультурних характеристик газетного тексту (В. Костомаров, М. Гез, А. Гусева, С. Тер-Мінасова). Проте, не зважаючи на інтерес дослідників до газетного тексту, є чимало актуальних питань щодо використання його в процесі викладання української мови як іноземної. Зокрема, вважаємо недостатньо розкритим лінгводидактичний потенціал газетного тексту, критерії відбору та шляхи адаптації газетного тексту для роботи інофонами, основні прийоми роботи під час викладання української мови як іноземної.

Основна увага в дослідженні зосереджена на розкритті функцій газетного тексту на заняттях з української мови як іноземної, принципах відбору газетних текстів та основних прийомах роботи з газетними текстами під час викладання української мови інофонам.

Газетний текст на заняттях української мови з інофонами відіграє чимало дидактичних функцій. По-перше, він надає іноземцям інформацію про історичне, економічне, політичне, культурне життя країни. По-друге, газетний текст презентує інофонам сучасні тенденції української мови, а са-

ме: з одного боку, тенденція до інтелектуалізації – активне функціонування термінології, домінування абстрактних іменників, посилення вживання іншомовних префіксів і суфіксів під час словотворення, ускладнення семантико-синтаксичної структури речень, вуалізація негативного змісту лексем (вживання парафраз з метою приховування або пом'якшення негативної конотації слів), з іншого боку, тенденція до демократизації – поширення загальних літературних стандартів, толерантність до не літературного словника, «олітературнення» нелітературних мовних норм. По-третє, газетний текст розкриває стилістичні особливості функціонування мовних одиниць усіх рівнів мови. При цьому, маючи здебільшого невеликий обсяг, проте значну концентрацію стилістично маркованих одиниць, газетний текст надає можливість продемонструвати стилістичний потенціал останніх, не витрачаючи багато часу. По-четверте, газетний текст збагачує лексичний запас інофонів загальнонавчальною та розмовною лексикою, а за умови використання під час аналізу текстів спеціалізованих видань – професійною лексикою та термінологією. Крім того газетний текст знайомить іноземців з національно маркованими лексичними одиницями, прецедентними феноменами, а отже, є одним з вагомих засобів формування лінгвосоціокультурної компетенції інофонів. О. Тертичний слушно зауважує, що «мова газети та газетний текст дають уявлення не лише про сучасну мову та її зміни (про рухливість і сприйнятливості нового), про стилетворчі засоби газетної публіцистики, але й про фонові знання (більш повні відомості про культуру носіїв мови, про їхнє суспільне, соціальне, психологічне життя). Отже, особливістю роботи з газетно-публіцистичним стилем і формами його мовної реалізації та вироблення практично значущих автоматизованих навичок, що дозволяють пере-

йти від навчального читання газети до читання комунікативного, пов'язаного з безпосереднім виокремленням актуальної смислової інформації та в опануванні соціокультурної компетенції» [5, 14]. Схожу думку висловлює Т. Кононова, відзначаючи, що газетний текст є найціннішим матеріалом для демонстрації та засвоєння фактів іншомовної культури, національної ментальності, соціокультурної специфіки, він дозволяє виховати у студентів терпіння та повагу до чужої культури, незвичної системи цінностей, навчити студентів усвідомлювати значущість, самотність власної культури, активізувати арсенал мовних засобів, що відображають соціокультурну специфіку країни, мова якої вивчається [3, 11].

Особлива роль газетному тексту, на наш погляд, належить під час ознайомлення слухачів з основними текстовими категоріями та специфікою їх реалізації. У цьому аспекті найцікавішим вважаємо використання газетного тексту під час опрацювання особливостей реалізації таких категорій:

1) категорія зв'язності – оскільки за своїми структурно-семантичними ознаками газетний текст відрізняється від звичайного лінійного тексту (маємо на увазі традиційне визначення тексту, яке запропонував І. Гальперін), вважаємо, що газетний текст доцільніше кваліфікувати як гіпертекст – нелінійно організовану, відкритую для поповнення сукупність семантично (тема, ідея, модальність тощо) і / або структурно (композиція, особливості синтаксичної організації тощо) взаємопов'язаних текстів, що перебувають у різноманітних взаємовідношеннях, які реципієнт встановлює самостійно і в довільно обраній послідовності. Гіпертекстовий характер газетного тексту зумовлює особливі види зв'язності в ньому, серед яких виокремлюємо: внутрішньотекстову зв'язність – зв'язність усередині тексту між його компонентами (у межах цього виду виокремлюємо два підвиди: міжфразну зв'язність – зв'язність між реченнями, надфразними єдностями; і заголовкову зв'язність – зв'язність основного тексту з його заголовком); і гіпертекстову зв'язність – зв'язність між текстами, що є компонентами гіпертексту. Як ми вже зазначали в попередніх розвідках, кожен з цих видів зв'язності має свою специфіку та особливі прийоми роботи під час ознайомлення інофонів з особливостями їх реалізації та репрезентації. На наш погляд, заголовкова та гіпертекстуальна зв'язність є особливо цікавими для роботи з інофонами під час викладання української мови, тим більше вони сприяють формуванню таких вмінь, як: антиципація – прогнозування змісту тексту після ознайомлення з заголовком, аналітико-синтетична обробка матеріалу – порівняльний аналіз взаємопов'язаних текстів і встановлення семантико-синтаксичних особливостей зв'язності між ними);

2) категорія інтертекстуальності – у невеликому за обсягом газетному тексті ця категорія представлена досить яскраво та різноманітно; виокремлюємо такі види інтертекстуальних одиниць газетного тексту: 1) ідіоматичні («*Ловись, рибко, велика і маленька!*» (Високий замок. – 2007. – № 20); «*Як Сірка годують, так він і гавкає*» (Дзеркало тижня. – 2005. – № 22); «*Хто розв'яже гордіїв вузол?*» (Урядовий кур'єр. – 2007. – 03.02); 2) цитатні – репрезентовані двома підвидами: а) афористичний тип («*Любіть Україну*» (Україна молода. – 2007. – № 108); «*Я візьму той рушник, розстелю, наче долю...*» (Україна молода. – 2007. – № 106); «*Прийшов, побачив, переміг*» (Поступ. – 2006. – № 1); б) масовий тип – прецедентні феномени, що добре відомі реципієнтам, проте мають обмежену сферу функціонування (фрагменти з відомих пісень, перефразованих або переосмислених рекламних слоганів) («*Найкращі дузі жінок – не тільки діаманти*» (Високий замок. – 2007. – № 42); «*Мідж ніщо, впертість усе?*» (Високий замок. – 2007. – № 7); 3) номінативні («*Мовчання ягнят*» (Дзеркало тижня. – 2001. – № 30); «*Війна і мир*» (Дзеркало тижня. – 2003. – № 11); «*Ті, що греблі рвуть*» (Україна молода. – 2003. – № 194)). Опрацювання особливостей реалізації та репрезентації категорії інтертекстуальності в газетному тексті поширює в інофонів соціокультурну компетенцію, а отже, є одним із засобів формування вторинної мовної особистості. Одночасно зауважимо, що в процесі вивчення особливостей функціонування інтертекстуальних репрезентантів в українському газетному тексті в інофонів виникає інтерес до вивчення таких феноменів у текстах, написаних їхньою рідною мовою, а це ще раз доводить вагомий лінгвометодичний потенціал газетного тексту, адже «важливою складовою вивчення мови є збудження інтересу до власної мови та культури» [7, 28];

3) категорія модальності – у цьому аспекті найцікавішим вважаємо опрацювання особливостей репрезентації підкатегорії суб'єктивної модальності, адже, як правило, газетний текст відображає думку не лише свого автора, а й цілого редакційного колективу. Так, В. Іванов, аналізуючи техніку оформлення газет, розкриває поняття «образ газети», яке кваліфікує як уявлення про газету як про єдиний організм, елементи якого взаємопов'язані в межах одного номера й в межах цілого газетного видання [2, 26].

Не можна не відзначити роль газетного тексту в підвищенні мотивації до навчання української мови. Адже після того як інофони усвідомлюють, що вони можуть адекватно сприймати та інтерпретувати зміст прочитаного аутентичного україномовного газетного тексту, в них виникає ефект включення до міжкультурної комунікації; враження того, що з позицій пасивних реципієн-

тів вони перетворюються на активних комунікантів; зменшуються психологічні, лінгвістичні, соціокультурні перешкоди спілкування, а це, у свою чергу, слугує додатковим стимулом для продовження опанування мови, для активного розвитку та демонстрації своїх комунікативних умінь.

Актуальним є питання про відбір газетних текстів, що можуть бути використані для опрацювання на заняттях з української мови як іноземної. З цього погляду слушним вважаємо висловлювання О. Сандрикової: «Для того, щоб знайомство зі світом сучасних періодичних видань не відбувалося стихійно, необхідно дати слухачам хоча б деякі орієнтири, що спрямовані на визначення газет», «доречно ознайомити слухачів з різними типами газетної періодики, назвавши та, можливо, продемонструвавши конкретні газети», «відбір певного видання доречно здійснювати за декількома параметрами, таким як тираж, різноманітність тематики, читацька аудиторія» [4, 12].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої проблемі відбору текстів для читання під час вивчення іноземних мов, засвідчує, що здебільшого в центрі уваги науковці перебувають художні тексти, принципи та критерії відбору ж газетного тексту для роботи з інофонами залишаються розкритими недостатньо.

Серед основних принципів відбору художніх текстів для роботи на уроках української мови як іноземної вчені виокремлюють такі: 1) облігаторності (Є. Верещагін та М. Костомаров, Н. Кулібіна); 2) урахування пізнавальної цінності художнього тексту та соціально-психологічних, національних особливостей студентів, рівня їхньої підготовленості до читання (Л. Журавльова та М. Зінов'єва); 3) відповідність твору ефективному типу художнього тексту для читання (Т. Печериця); 4) можливість вільної незалежної інтерпретації художнього тексту та проведення на його основі дискусії (Є. Матрон).

Беручи до уваги названі вище принципи та враховуючи специфіку газетних текстів, вважаємо, що відбір останніх для роботи з інофонами доцільно здійснювати з урахуванням таких критеріїв:

1) відповідність рівню мовної підготовки слухачів – газетний текст, що обирають для роботи, повинен бути доступним для сприйняття інофонам, не переобтяженим незнайомими лексичними та граматичними одиницями, щоб не перетворити процес читання у суцільний лінгвокультурологічний коментар; при цьому не можна не враховувати й того, що в тексті мають бути нові мовні одиниці / явища, щоб процес читання не перетворити на пасивне сприйняття та закріплення того, що вже відоме, а, спонукати слухачів до аналізу, інтерпретації, збуджувати їхню пізнавальну (обсяг нових для прийняття лінгвістичних одиниць / явищ, що можуть бути вміщені в текстах для роботи з інофонами, чітко визна-

чені в програмах з української мови як іноземної для кожного рівня мовної підготовки);

- 2) урахування навчально-виховної цінності тексту – цей критерій частково взаємопов'язаний з описаним вище принципом, а саме: тест, що обирають для роботи з інофонами, повинен містити адекватний обсяг нової інформації для збагачення лінгвістичних знань слухачів, крім того він повинен збагачувати знання іноземців про економічне, політичне, історичне, культурне життя країни, мову якої вони опановують; мати вагомий виховний вплив, щоб підвищувати їх культурний рівень;
- 3) урахування цінності тесту для розвитку комунікативної компетенції студентів – цей критерій передбачає здатність тексту збуджувати інтерес читача до аналізу, інтерпретації, полеміки; цікавими в цьому аспекті вважаємо художні жанри публіцистики, які, на наш погляд, мають більший вплив на когнітивно-емоційну сферу людини, ніж жанри аналітико-інформаційні;
- 4) урахування спеціалізації адресата – вважаємо, що тексти, близькі за тематикою до спеціальності інофонів, мають більший навчально-виховний потенціал, оскільки можуть спричинити ефект, коли емоційний, когнітивний і певною мірою лінгвістичний досвід читача вступає у взаємодію з темою тексту, авторською позицією та авторським досвідом; крім того такі тексти містять професійно-орієнтовану лексику, засвоєння якої необхідне для подальшого сприйняття фахових дисциплін;
- 5) урахування національно-психологічних і національно-культурних особливостей слухачів – вважаємо, що ефективність опрацювання тексту інофонами зумовлена не тільки їхніми індивідуальними психологічними особливостями, а й етнопсихологічними особливостями нації, представниками якої вони є, своєрідністю їхньої рідної мови та культури; як слушно зауважує Г. Шантурова: «Наявність знань про ментальні розбіжності, що визначають емоційні реакції, спосіб мислення та особливості національного менталітету дозволяє методично грамотно й ефективно організувати стратегію навчання» [6, 229];
- 6) відповідність наявного в тексті лінгвістичного матеріалу лексико-граматичній темі, що опановують слухачі – оскільки робота з текстом є завершальною під час опанування певного лексико-граматичного матеріалу, вважаємо, що доцільно добирати такий текст, що сприяв би повторенню та закріпленню тих лексико-граматичних знань й умінь, які формувалися під час попередніх занять; така організація навчального матеріалу відповідає принципам послідовності, систематичності, концентричності навчального матеріалу, що є основоположними під час викладання іноземних мов;
- 7) відповідність наявного в тексті матеріалу актуальним тенденціям мови – вважаємо, що

текст, який обрано для опрацювання інофонами, має презентувати лінгвістичні явища / процеси, що характерні для сучасного етапу розвитку мови, яку вивчають; адже лише за умови знання сучасних лінгвістичних тенденцій інофони можуть адекватно сприймати носіїв мови, відносно вільно спілкуватися з ними.

На заняттях з української мови як іноземної можна використовувати різні форми роботи з газетним текстом (це обумовлюється метою заняття, рівнем підготовленості слухачів, творчими здібностями викладача тощо). Проте серед них можна виокремити найбільш поширені прийоми, зокрема:

1. Ілюстрація. Цей прийом дозволяє викладачеві проілюструвати на матеріалі газетного тексту той чи інший теоретичний аспект, правило.
2. Імітація. Цей прийом є творчим, він передбачає наявність у студентів певного рівня володіння мовою, сутність його в тому, що газетний текст є взірцем (основою) для створення власного тексту. При цьому відзначимо, що найбільш легкими для роботи є тексти інформаційних жанрів (повідомлення, інформація, стислий репортаж), найбільш складними є тексти художніх жанрів (нарис, есе).
3. Аналіз. Цей прийом роботи з газетними текстами можна використовувати лише зі студентами основних курсів за умови наявності у них достатнього рівня знань не лише української мови, а й культури мовлення, стилістики, риторики. Сутність цього прийому в тому, що студенти повинні зробити лінгвостилістичний аналіз тексту, визначивши його тип, схарактеризувавши засоби мовленнєвої виразності, що використовуються в ньому тощо.
4. Корекція. Цей прийом роботи з газетними текстами доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення мови. Основна мета використання цього прийому – навчити бачити помилки, визначати їх (порушення лексичної сполучуваності, тавтологія, мовленнєва недостатність тощо), грамотно виправляти. Оскільки у студентів досить часто виникають труднощі в процесі виправлення помилок, то викладачеві доцільно показати алгоритм, за допомогою якого вони будуть виконувати завдання такого виду.
5. Переклад. Цей прийом у різних варіаціях (зі словником або без, синхронний або асинхронний переклад, художній або спеціальний переклад тощо) можна застосовувати на будь-якому рівні викладання української мови як іноземної, проте потрібно зважати на рівень лінгвокультурологічної підготовленості слухачів. Так, найлегшими для цього виду роботи вважаємо аналітико-інформаційні газетні тексти, у яких домінує актуальна інформація, а обсяг національно маркованих одиниць зведено до мінімуму. Проте найцікавішими та найбільш результативними в аспекті опанування української мови інофонами є художньо-публіцистичні жанри. З цього приводу слушно

зауважують Н. Гаджиева та Ю. Зотова: «Особливий інтерес викликає знаходження фразеологічних відповідностей, переклад слів з яскравою емоційно-експресивною конотацією, розмовної та просторічної лексики, а також термінів і назв, якими бувають художні жанри публіцистики» [1, 502–503].

Підсумовуючи дослідження, зробимо висновки. Газетний текст має вагомий лінгводидактичний потенціал під час викладання української мови як іноземної. До його основних лінгводидактичних функцій можна віднести: ознайомлення з культурою та традиціями українського народу, особливостями політичного, історичного, економічного життя країни; розширення фонових знань інофонів; збагачення словникового запасу; ознайомлення з різноманітними стилістичними засобами та прийомами мовної гри; ілюстрування сучасних тенденцій мови, а саме: тенденції інтелектуалізації (активне функціонування запозичень: термінів на позначення реалій науково-технічного та суспільно-культурного прогресу, нових словотвірних засобів, проникнення синтаксису наукового та офіційно-ділового стилю мовлення) і тенденції демократизації (зближення літературного та розмовного стилів мовлення, активне вживання арготизмів і жаргонізмів, що подекуди переходять у норму); ознайомлення з основними поняттями текстолінгвістики та формування навичок текстологічного аналізу; розвиток вмінь вести дискусію, виражати та відстоювати власну думку, грамотно добираючи аргументи, в процесі обговорення змісту тексту та його лінгвостилістичних особливостей; підвищення мотивації до вивчення мов.

Добір газетних текстів для роботи з інофонами під час вивчення української мови має ґрунтуватися на таких принципах: відповідність рівню мовної підготовки слухачів; урахування навчально-виховної цінності тексту; урахування цінності тексту для розвитку комунікативної компетенції студентів; урахування спеціалізації адресата; урахування національно-психологічних і національно-культурних особливостей слухачів; відповідність наявного в тексті лінгвістичного матеріалу лексико-граматичній темі, що опановують слухачі; відповідність наявного в тексті матеріалу актуальним тенденціям мови.

Прийоми роботи з газетними текстами під час вивчення української мови інофонами можуть бути різноманітними, проте найбільш поширеними є такі: ілюстрація, імітація, аналіз, корекція, переклад.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у визначенні необхідності адаптації аутентичних газетних текстів для роботи з інофонами на заняттях з української мови (створенні навчального газетного тексту), розробці принципів і прийомів адаптації газетних текстів, розробці ефективної системи роботи з газетними текстами на заняттях з української мови як іноземної.

Список використаних джерел

1. Гаджиева Н., Зотова Ю. А. Виды работ по развитию устной речи студентов-иностранцев при изучении газетно-публицистического стиля // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: МГУ, (2004). С. 500–507.
2. Иванов В. Ф. Техніка оформлення газети. К.: Знання, (2000). 222 с.
3. Кононова Т. Формирование социокультурной компетенции у студентов на материале текстов прессы на немецком языке // www.cnaa.md/files/theses/2015/23017/tatiana_kononova_thesis_ru.pdf
4. Сандрикова Е. А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентных высказываний при чтении российской прессы (на примере газетных заголовков): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)»/ Сандрикова Елена Алексеевна. Санкт-Петербург, (2005). 21 с.
5. Тertychnyj A. A. Жанры периодической печати. М.: Аспект Пресс, (2002). 320 с.
6. Шантурова Г. А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник метариалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М., (2015). 268 с.
7. Dživáková M. Jazykové problémy v postsovietskom priestore, in: LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V // Zborník vedeckých prác. Bratislava, (2009). P. 25–31.

References

1. Gadzhieva N., Zotova Yu. A. (2004). Vidy rabot po razvitiyu ustnoj rechi studentov-inostrancev pri izuchenii gazetno-publicisticheskogo stilya [Types of work on the development of oral speech of foreign students in the study of newspaper and journalistic style] // Russkij yazyk: istoricheskie sudby i sovremennost: II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka. Trudy i materialy. M.: MGU [in Russian]
2. Ivanov V. F. (2000). Tehnika oformlennya gazet [Newspaper Techniques]. K.: Znannya, 222 [in Ukrainian]
3. Kononova T. (2015). Formirovanie sociokulturnoj kompetencii u studentov na materiale tekstov pressy na nemeckom yazyke [Formation of sociocultural competence of students on the material of press texts in German] // www.cnaa.md/files/theses/2015/23017/tatiana_kononova_thesis_ru.pdf
4. Sandrikova E. A. (2005). Obuchenie inostrannyh studentov ponimaniyu precedentnih vyskazyvanij pri chtenii rossijskoj pressy (na primere gazetnyh zagolovkov) [Training foreign students in understanding precedents when reading the Russian press (by the example of newspaper headlines)]. Extended abstract of candidate's thesis. Sankt-Peterburg [in Russian]
5. Tertychnyj A. A. (2002) Zhanry periodicheskoj pechati [Periodical press genres]. M.: Aspekt Press, 320 [in Russian].
6. Shanturova G. A. (2015). K voprosu o roli etnopsihologicheskikh faktorov v obuchenii RKI kitajskih studentov-rusistov [The role of ethnopsychological factors in teaching Chinese students Russian language] // Metodika prepodavaniya RKI: tradicii i sovremennost. Sbornik metarialov nauchno-prakticheskoj konferencii (k sороkaletiyu kafedry prepodavaniya RKI). M., 268 [in Russian].
7. Dživáková M. (2009). Jazykové problémy v postsovietskom priestore // LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V. Zborník vedeckých prác. Bratislava [in Slovak].

Светлана Лазаренко. Газетный текст на занятиях по украинскому языку как иностранному (лингвометодические функции, критерии отбора, основные приёмы работы)

Статья посвящена исследованию особенностей использования газетного текста на занятиях по украинскому языку как иностранному. Установлены лингводидактические функции газетного текста в процессе изучения инофонами украинского языка; разработаны и охарактеризованы основные критерии отбора аутентичных газетных текстов, которые могут быть использованы в процессе обучения украинского языка как иностранного; описаны наиболее распространённые и эффективные приёмы работы с газетными текстами на занятиях по украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: пресодидактика, лингвометодология, инофоны, лингвосоциокультурная компетенция.

Svitlana Lazarenko. Newspaper text on the lessons of Ukrainian as a foreign language (linguistic and methodological functions, criterias of selection, basic techniques of work)

The article is devoted to the study of the features of the use of newspaper text on the lessons of Ukrainian language as a foreign language. The linguodidactic functions of the newspaper text in the process of studying the Ukrainian language: 1) familiarity with the culture and traditions of the Ukrainian people, features of the political, historical, economic life of the country; 2) expanding the background knowledge of foreigners; 3) enrichment of foreigners vocabulary; 4) acquaintance with the stylistic means and techniques of the language game; 5) illustration of language trends; 6) acquaintance with the basic concepts of textolinguistics, the formation of textual analysis skills; 7) development of communication skills; 8) increase learning motivation. The main criteria for the selection of newspaper texts for the study of Ukrainian as a foreign language: the level of language training of students; educational value of the text; the value of the text for the development of communicative competence; specialization of the addressee; national-psychological and national-cultural peculiarities of students; matching language trends. The main techniques for working with newspaper texts while studying Ukrainian as a foreign language: illustration, imitation, analysis, correction, translation.

Key words: presodidaktika, lingvomethodology, foreign phones, lingvosociocultural competence.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-170-176

УДК: 371.3(811.111:001.891)

Маріанна ЛЕВРІНЦ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
 Закарпатського угорського інституту імені Ракоці Ференца II, м. Берегове, Україна
 e-mail: marianna@kmf.uz.ua

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Зростаючий світовий досвід освіти педагогів філологічного профілю відкриває нові перспективи, врахування яких дозволяє об'єктивно підходити до розгляду можливостей оптимізації системи підготовки вчителів іноземних мов у нашій країні. Відтак, завданнями статті є генеза проблеми фахової підготовки вчителів іноземних мов та аналіз стану її вивченості у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, а також узагальнення основних науково-емпіричних й теоретико-практичних напрацювань. Нині у зарубіжній науково-педагогічній думці активно вивчаються наступні проблеми: пізнання вчителя іноземних мов, індивідуальність учителя, професійні знання, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток початкуючих учителів, вплив середовища на підготовку вчителів іноземних мов та деякі інші. Огляд останніх публікацій виявив значне зростання теоретико-практичної бази галузі підготовки вчителів іноземних мов. Водночас, виявлено брак емпіричних досліджень, необхідних для отримання обґрунтованих відповідей на важливі питання, які витікають із особливостей підготовки й розвитку вчителів іноземних мов. Відмічається також нестача праць, у яких представлено комплексні теоретичні узагальнення.

Ключові слова: вчитель іноземних мов, підготовка майбутніх учителів, психолого-педагогічні дослідження.

Нагальною необхідністю сучасності є приведення у відповідність ключових теоретико-практичних траєкторій вітчизняної фахової підготовки вчителів ІМ (іноземних мов) з викликами інформаційного суспільства. Сучасний світовий досвід підготовки педагогів філологічного профілю відкриває нові перспективи, врахування яких дозволяє об'єктивно підходити до розгляду можливостей оптимізації системи підготовки вчителів ІМ в Україні. Першим кроком на шляху до вдосконалення нинішньої системи підготовки вчителів ІМ є ґрунтовне вивчення теоретичних положень, представлених у працях провідних вітчизняних і зарубіжних науковців.

Загальні теоретико-методологічні й методичні основи педагогічної освіти деталізовано у роботах Дубасенюк О., Гончаренка С., Гуревич Р., Зязюна І., Кузьмінського А., Лозової В., Радул Р., Сисоевої С., Хомич Л., Хоружої Л. і т.д. Теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів ІМ розкриваються у наступних докторських дисертаціях: Безлюдною В. (2017) розглядаються теоретичні та практичні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016). Комплексне вивчення підготовки вчителів ІМ засобами інформаційно-комунікаційних технологій здійснено в докторській дисертації Костікової І. (2009). Підготовка майбутніх учителів ІМ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності вивчається в докторській дисертації Морської Л. (2008). Розробці теоретичних і методичних основ організації самостійної роботи

майбутніх учителів із оволодіння англійською мовою присвячено докторське дослідження Задорожної І. (2012). Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя ІМ початкової школи розробляються Бігич О. (2005). У докторській дисертації Князів М. (2007) розроблено систему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів ІМ у процесі ступеневої підготовки. Теоретичні й методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою розкриваються в докторській дисертації Черниш В. (2015).

Особливості фахової підготовки вчителів ІМ також плідно розробляються в кандидатських дисертаціях вітчизняних дослідників: Трубіциної О. (2002), Баркасі В. (2004), Лощенової І. (2004), Колодько Т. (2005), Янгельської Н. (2005), Волченко О. (2006), Черньонкова Я. (2006), Лебедик І. (2007), Павлюк Р. (2009), Івашнєвої С. (2010), Кравець Р. (2011), Леврінц М. (2011), Шестопал О. (2011), Жилияєвої Ю. (2012), Маслюк А. (2012), Несвірської Т. (2012), Сідун М. (2013), Крецької Ю. (2014), Андрейкової І. (2015), Добіжа Н. (2016), Яблоков В. (2016), Шмирко О. (2016), Умінської А. (2017), Міхно С. (2018) та ін.

Проблема фахової підготовки вчителів ІМ плідно розробляється у працях зарубіжних дослідників. Зокрема, теоретико-методологічні та методичні підвалини галузі закладено у працях Борґ С., Річардс Дж., Крендел Дж., Фрімен Д., Джонсон К., Нунан Д., Бернс А., Шульц Р., Уолліс М. та ін.

Аналіз праць вищезгаданих дослідників свідчить про важливі теоретико-практичні здобутки, накопичені галуззю підготовки вчителів ІМ завдяки злагодженим зусиллям зарубіжних науковців. Водночас, узагальнення стану вивченості зарубіжної науково-емпіричної бази проблеми фахової підготовки вчителів ІМ у працях вітчизняних дослідників представлено недостатньо.

Завданнями статті є генеза проблеми фахової підготовки вчителів ІМ та аналіз стану її вивченості у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, а також узагальнення основних науково-емпіричних й теоретико-практичних напрацювань галузі. Оскільки переважна більшість із вище перелічених учених працюють в освітній системі США, особливу зацікавленість становить вивчення американського науково-практичного досвіду з означеної проблеми.

Вивчення проблеми підготовки вчителів ІМ, зокрема в англomовному світі, здійснюється у трьох руслах, серед яких виділяють підготовку вчителів ІМ, підготовку вчителів англійської як другої мови та підготовку вчителів для білінгвальної освіти. В цілому, об'єкти досліджень вищезгаданих трьох напрямів часто перетинаються та є однорідними.

Характеризуючи стан дослідженості проблеми підготовки вчителів ІМ, у тому числі у США, порівняно недавно науковці констатували брак емпіричних розвідок, необхідних для створення теоретичного фундаменту галузі. Свідчення цьому знаходимо у праці Річардс Дж. і Нуан Д., за словами яких підготовка вчителів ІМ як наукова проблема слабо вивчена. Наявність публікацій з означеної тематики є мізерною у порівнянні з працями, присвяченими вивченню методів і технологій викладання ІМ. Більшість із опублікованих робіт містить «анекдотичні списки побажань», запропонованих в якості порад щодо забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів ІМ, а не результати емпіричних досліджень [11, XI].

Станом на 2000 р., на думку американської дослідниці Шульц Р., науково-практичну проблему підготовки вчителів ІМ характеризують догматизм, традиційність, постулативність і брак доказових емпіричних досліджень, необхідних для обґрунтування актуальних підходів до підготовки вчителів ІМ у США [12, 516].

На сучасному етапі, згідно з баченням провідних американських дослідниць Крендел Дж. і Крістісон М., якими здійснено аналіз останніх публікацій із досліджуваної проблеми, наукова база галузі фахової підготовки вчителів ІМ значно примножила свої здобутки. У підготовці вчителів ІМ як галузі знань, яка тривалий час спиралась на онтологію традиційності й індивідуальних поглядів, поступово визріло усвідомлення необхідності й готовність перезавантажити галузь у науково-дослідній перспективі [5].

Простежимо генезу наукової думки з проблеми фахової підготовки вчителів ІМ. Одним із найавторитетніших видань, де проаналізовано особливості становлення й розвитку підготовки вчителів ІМ як науково-практичної проблеми у США протягом тривалого часу залишається робота Шульц Р. (*Foreign Language Teacher Development : MLJ Perspectives - 1916-1999*). Метою публікації є аналіз статей у найдавнішому, найупливівішому фаховому періодичному виданні США «*Modern Language Journal*» («Журнал Сучасних Мов») за період від 1916 до 1999 р. включно, в яких розглядаються такі аспекти проблеми, дотичні до питання професійного розвитку вчителів ІМ, як мета й цілі підготовки/розвитку вчителів ІМ, оцінювання й сертифікація, моделі підготовки майбутніх і розвитку працюючих учителів, практика супервізорства, й насамперед, роботи, які містять емпіричні результати досліджень з проблеми фахової підготовки вчителів ІМ [12, 495].

Авторкою виявлено, що на початку ХХ ст. викладання ІМ розглядалось як мистецтво, вроджена здібність, тому від учителів ІМ не вимагалась спеціальна підготовка. В одній із статей за 1916 рік, цитованій дослідницею, вказується, що сучасний вчитель ІМ повинен бути озброєним професійними знаннями. Водночас, можливостей отримати необхідні фахові знання вчителям не надається. Незабаром у 1925 р. майже всі заклади вищої освіти США пропонують своїм слухачам курси методики викладання ІМ [12, 496].

У 1920 рр. у США підготовка вчителів ІМ включає вивчення спеціалізованих курсів лінгвістики, методики викладання ІМ, педагогічну практику. Станом на 1935 р. у системі педагогічної освіти США підготовка вчителів ІМ здійснюється на рівні магістратури, де також пропонуються курси лінгвістики, методики викладання ІМ, літератури, культури країн, мова яких вивчається, перекладознавства тощо.

Найпродуктивніший період у підготовці вчителів ІМ мав місце в кінці 1950 - початку 1960х рр. із прийняттям Освітнього закону щодо національного захисту у 1958 р. (*the National Defense Education Act*). У цей час відбувається наймасовіший за всю історію країни процес перепідготовки вчителів ІМ, головною метою якого було поліпшення якості мовної, професійно-педагогічної та методичної підготовки педагогів [12, 505].

Значні зусилля, спрямовані на покращення якості фахової підготовки й професійного розвитку вчителів ІМ, помножені на популярність відповідної теми, призводять до зміни описової наукової парадигми на емпірично-орієнтовану в роботах американських учених. У 1967 р. відбувається перше засідання новоствореної освітньої організації Американської ради з викладання іноземних мов (*American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL*), метою якої є підвищення якості

фахової підготовки вчителів ІМ та навчання ІМ на всіх освітніх рівнях.

Аналіз розробленості науково-практичних проблем з фахової підготовки вчителів ІМ у США за період з 1977 по 1987 рік здійснено в авторитетній публікації Бернгардта Е. і Хаммадоу Дж. [1]. За свідченням вищеназваних авторів, кількість публікацій, присвячена вивченню питань підготовки вчителів ІМ, є вкрай малою порівняно з кількістю статей із загально-педагогічної підготовки. Переважна більшість статей містить опис чинних програм підготовки вчителів ІМ або рекомендації досвідчених фахівців з підготовки вчителів ІМ, тоді як лише в невеликій кількості публікацій подаються дані емпіричних розвідок.

Серед основних критичних зауважень, висловлених Бернгардтом Е. і Хаммадоу Дж. на адресу проаналізованих наукових робіт, варто згадати недостатнє теоретичне обґрунтування питання підготовки вчителів ІМ у фаховій літературі, брак емпіричної бази, сфокусованої на дослідженні ефективності функціонування програм підготовки вчителів ІМ та опора на опис наявного практичного досвіду при відсутності емпіричних доказів [1, 293].

Важливою віхою у теоретико-методологічному оформленні галузі підготовки вчителів ІМ стало колективне видання за редакцією Річардс Дж. і Нунан Д. «Second Language Teacher Education» («Підготовка вчителів другої мови»), що містить низку статей, в яких здійснювались спроби теоретичного обґрунтування галузі на засадах науковості й подавались окремі емпіричні дослідження [11]. Запропоновані авторами положення у дев'яності роки були об'єктивно прогресивними, на довгі роки визначивши орієнтири розвитку системи підготовки вчителів ІМ й понині не втративши своєї актуальності. Так, дослідники рішуче виступили проти прескриптивності у навчанні майбутніх учителів на користь навчальних підходів, за яких студенти співпрацюють із викладачами в організації навчального процесу. З огляду на факт переважання трансмісійної моделі у підготовці вчителів ІМ у 1990-і рр, активне залучення студентів до управління навчальним процесом і делегування їм ширших повноважень, було інноваційним. Деякі інші ключові ідеї, висловлені у публікації, стосуються необхідності залучення майбутніх і працюючих учителів до науково-дослідницької діяльності, збору й аналізу інформації про власну професійно-педагогічну й навчально-професійну діяльність, орієнтації студентів на розвиток критичного й рефлексивного мислення, на активний когнітивний розвиток.

Нам імпонує думка авторів, що центральне місце у змісті підготовки вчителів ІМ слід відводити не циклу лінгвістичних дисциплін, а інтегрованому курсу, де психолого-педагогічні й лінгвістичні питання вивчаються з використанням між-

дисциплінарного підходу. Суголосно із своїми попередниками, вчені відмічають необхідність поповнення галузі підготовки вчителів ІМ емпіричними дослідженнями [11, XII].

Подальшого розвитку наукова база сфери підготовки вчителів ІМ до 2000 р. набула у працях Фріман Д. і Річардс Дж. (1996), Фріман Д. і Джонсон К. (1998), Уолліс М. (1991), Вудс Д. (1996), Бейлі Ф. та ін. (1998), Тедік Д. та ін. (1993) та деяких інших. Підсумок виконаної наукової роботи з вивчення актуальних питань підготовки вчителів ІМ до 2000 р. знаходимо у статтях Крендел Дж. (2000), Шульц Р. (2000). За період з 2000 до 2018 р. – у працях Крендел Дж. та Крістісон М. (2016), Фаррелл Т. (2018), Борг С. (2011), Велез-Рендон Г. (2002), Бернс А. та Річардс Дж. (2011), Джонсон К. (2006) та ін.

Характеризуючи трансформаційні процеси, які відбувались в системі підготовки вчителів ІМ у США за період з 1990 до 2000 р., Шульц Р. відмічає, що викладання мови більше не ототожнюється із мистецькою дією, відтак постає необхідність оформлення галузі у науково-дослідній парадигмі. У цей період у надрах наукової думки визріло усвідомлення важливості розбудови галузі за канонами науковості й принципами емпіризму [12, 516–517].

Неймовірно великою кількістю цитувань відмічена стаття Фрімен Д. і Джонсон К., в якій автори започаткували дискусію про необхідність реконцептуалізації засадничих положень з проблеми підготовки вчителів ІМ. Зокрема, вчені звернули увагу на необхідності зміщення акцентів з підходів, заснованих на трансмісії деконтекстуалізованих знань, на зміцнення ролі особистості вчителя у розробленні професійно-значимих знань. Як і попередники, автори статті констатують наявність незначної кількості публікацій, в яких висвітлюються проблеми підготовки вчителів ІМ, здійснивши ретельний аналіз робіт, представлених у фаховому журналі TESOL Quarterly (9% від загальної кількості статей за 1980-1987 рр.) [8].

У подальшому висловлені авторами думки знаходять відгук у тенденційності досліджень щодо розгляду проблем підготовки вчителів ІМ у соціокультурній перспективі й відмовою від трансмісійної моделі в освіті педагогів. Під впливом вищезгаданої публікації у науковій спільноті зростає усвідомлення важливості вивчення особливостей навчання педагогічної діяльності, тобто те, яким чином учитель навчається виконувати свої безпосередні професійні обов'язки [14, 266].

Вичерпний аналіз стану дослідженості проблеми підготовки вчителів ІМ до 2000 р. представлено у високоякісній публікації Крендел Дж. На підставі узагальнення літературних джерел із означеної проблеми авторкою відзначаються суттєві зміни, які відбувались у тогочасній системі підготовки вчителів ІМ. Розглянемо деякі з них:

а) Поступова відмова від теорії біхевіоризму із властивою їй трансмісійною моделлю підготовки вчителів ІМ на користь філософії конструктивізму, де педагог виступає в ролі автора знань, які він формує на основі попередньо набутих знань, досвіду, переконань і т.д. б) У сфері підготовки вчителів ІМ тенденційними є зусилля, спрямовані на узгодження теоретичних й практичних змістових компонентів, зумовлені низьким рівнем готовності випускників ЗВО до провадження професійно-педагогічної діяльності в реальних шкільних умовах. г) У науковій спільноті дедалі гучніше лунають заклики щодо надання педагогам професійного статусу, при цьому вказується провідна роль власне практикуючих учителів у розвитку теоретичних основ галузі та участі педагогів у керуванні своїм професійним розвитком [4, 34–36].

На початок двотисячних років науководослідна парадигма галузі підготовки вчителів ІМ також зазнає змін. Кількісні емпіричні методи дослідження поступаються на користь якісних, які дозволяють вивчати особливості підготовки вчителів ІМ та професійно-педагогічну діяльність у природному середовищі їх протікання, а не в штучно створених лабораторних умовах. Особливим попитом користуються метод етнографії, кейс-метод, дослідження в дії, журнал, автобіографія (life story) тощо [13, 457–459].

На сучасному етапі науково-практична база галузі підготовки вчителів ІМ збільшилась у кілька разів. Якщо огляд фахової літератури, здійснений Бернгардт Е. і Хаммадоу Дж. (1987), Шульц Р. (2000), а також Фрімен Д. і Джонсон К. (1998) виявив порівняно обмежену кількість публікацій, присвячених вивченню проблеми підготовки вчителів ІМ, то нинішній літературний огляд вимагає опрацювання великої кількості фахових статей. За свідченням Крендел Дж. і Крістісон М. (2016), більшість досліджень здійснюється в галузі підготовки вчителів англійської мови як іноземної/другої у характерній для них соціокультурній перспективі. Своїм головним завданням науковці вважають переформулювання й розроблення основних концептуальних положень сфери підготовки вчителів ІМ, а також самовизначення галузі [5, 3].

На підставі аналізу літературних джерел, можна виокремити кілька кіл проблем, які плідно розробляються в сучасній науково-педагогічній думці: проблема пізнання/когніцій учителя, індивідуальність учителя, професійні знання вчителя, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток початкуючих учителів, вплив середовища на підготовку вчителів ІМ та ін. Розглянемо деяких із них.

Пізнання вчителя (Teacher Cognition). У дослідженнях, спрямованих на розкриття сутності поняття «пізнання вчителя», науковці оперують передусім когнітивними категоріями, вивчаючи те, «що вчителі думають, знають і вважають». Об'

єктом означеної групи досліджень є «ментальне життя вчителів», або той аспект професійно-педагогічної діяльності, що не піддається прямому спостереженню [2, 163].

В означених дослідженнях здійснюється комплексний аналіз внутрішньо споріднених проблем щодо особистості педагога, його професійних знань, поглядів, способів і шляхів навчання педагогічній діяльності, виконання професійних обов'язків учителем у різних контекстах і періодах професійної активності [9, 236].

На підставі осмислення великої кількості публікацій Борг С. узагальнює положення цього напрямку наступним чином: 1) набутий навчальний досвід має значний вплив на когніції педагогів; 2) відтак когніції впливають на вибірковість змісту і способів його засвоєння майбутніми вчителями ІМ; 3) когніції виступають у ролі фільтру, через який педагог інтерпретує нову інформацію і професійно значимий досвід; 4) когніції здатні здійснювати відчутніший вплив, ніж власне педагогічна освіта; 5) когніції виявляють здатність міцно вкорінюватись і бути резистентними до будь-яких впливів; 6) когніції здатні протягом тривалого часу впливати на професійно-педагогічну діяльність; 7) водночас, когніції не завжди проявляються у професійно-педагогічній діяльності; 8) когніції вступають у взаємодію із досвідом, тобто переконання впливають на професійно-педагогічну діяльність. І навпаки, професійно-педагогічна діяльність може впливати на систему переконань, спричиняючи їх видозмінення [2, 166].

Найбільший внесок у вивчення проблеми пізнання учителя або когніцій по відношенню до вчителів ІМ здійснено у працях Борг С. (Borg, 2003, 2006, 2009, 2011), Джонсон К. (Johnson, 2006), Вудс Д. (Woods, 1996).

На думку Борг С., аналіз когніцій учителів ІМ поряд із загально досліджуваними проблемами когніцій педагогів включає аналіз особливостей впливу когніцій на практику викладання ІМ. Так, найретельніше розробленою темою є особливості навчання граматики ІМ, наприклад, пояснення граматичного матеріалу, виправлення граматичних помилок учнів тощо. У дещо меншій кількості статей розглядається проблема навчання читання ІМ, тоді як проблема навчання словникового запасу, слухання, говоріння вивчається недостатньо. Вищезгадані роботи присвячені вивченню здебільшого когніцій учителів, задіяних в освіті дорослих або які є викладачами ЗВО. Стосовно когніцій учителів інших освітніх рівнів, як наприклад, початкової або середньої ланок, досліджень виконано значно менше [2].

Професійні знання вчителів ІМ (The Knowledge Base of SLTE). На думку Джонсон К., професійні знання вчителя ІМ включають 3 компонента: що повинен знати вчитель ІМ; яким чином учитель ІМ повинен навчати ІМ; яким чином учитель на-

вчається викладати ІМ [10, 11], для позначення яких застосуємо наступні понятійні категорії: змістовий компонент, педагогічний компонент, процесуальний компонент.

Ще порівняно недавно професійні знання вчителя ІМ ототожнювались із знаннями мови, знаннями про мову, особливостями її викладання й засвоєння, знаннями про комунікативну поведінку тощо. Нині у дослідженні проблеми професійних знань учителя ІМ паралельно з вищезазначеними аспектами, пропонують враховувати особливості професійно-педагогічної діяльності, особистості вчителя і соціокультурний контекст, в умовах якого протікає навчальний процес.

Окреслимо основні тенденції у вивченні проблеми професійних знань учителя ІМ: 1) учителі володіють унікальною системою знань про професійно-педагогічну діяльність (*insider knowledge*), властивою їм як представникам професійної групи [7, 8]; 2) професійні знання здобуваються вчителями завдяки досвіду, накопиченого в результаті навчання й викладання; 3) учителі здобувають професійні знання, меншою мірою, у процесі деконтекстуалізованого навчання на основі трансмісійної навчальної моделі та, більшою мірою, в результаті соціально-значущої професійної взаємодії; 4) професійні знання формуються протягом усього періоду професійної активності й не є статичними.

Індивідуальність учителя (Teacher Identity). Протягом останніх років здійснюється активна науково-пошукова робота із вивчення проблеми індивідуальності вчителя ІМ. У сучасному науково-практичному дискурсі концепт учіння педагога витлумачується в рамках соціокультурної перспективи, як процес розвитку індивідуальності вчителя, а не як розвиток окремих розмежованих умінь, педагогічних дій, опанування певних навчальних методів і технологій і т.д. [3, 5].

Професійне становлення вчителя ІМ передбачає розвиток індивідуальності вчителя, почуття належності до професійної групи наближення до образу ідеального вчителя. Індивідуальність учителя носить динамічний характер, детермінується особливостями взаємодії в соціальному контексті. Індивідуальність є віддзеркаленням самосвідомості або Я-концепції, знаходячи виявлення у різноманітних соціальних і культурних ролях, що виконуються педагогом. На етапі входження у професію педагога стикаються із необхідністю вироблення професійного образу або індивідуальності, залежно від особливостей шкільного колективу, свого статусу й соціального стану [5, 12].

Таким чином, процес професійного становлення вчителя ІМ передбачає не тільки розвиток його професійно значимих компетентностей, а й розвиток самосвідомості й індивідуальності, які поступово змінюються під дією досвіду учіння й

навчання у соціальному контексті та залежно від виконуваних соціальних ролей.

Рефлексія (Reflection). Ключовою тематикою психолого-педагогічних досліджень, починаючи від 1980-х рр., є проблема рефлексії. Під рефлексією розуміється критичне осмислення й аналіз учителем особистої системи поглядів про сутність професійно-педагогічної діяльності та власне процесу професійно-педагогічної діяльності, з метою глибшого усвідомлення її особливостей та удосконалення якісно-результативних показників навчання й викладання.

У сфері підготовки вчителів ІМ запропоновано кілька підходів до розвитку рефлексії, а саме написання практикуючими й майбутніми вчителями щоденників або журналів, обговорення професійно-значимих критичних інцидентів, укладання рефлексивного портфоліо, спостереження за однокурсниками, колегами, самоспостереження, колаборативне планування [5, 16]. Фаррел Т. ділиться досвідом використання кількох стратегій, спрямованих на розвиток рефлексивної практики викладання, а саме дослідження в дії, написання журналу, організація спеціальних груп вчителів ІМ з цією метою [6].

Педагогічне дослідження та дослідження дією (Teacher research and action research). Сучасний репертуар наукового дискурсу поповнився поглибленим вивченням проблеми педагогічного дослідження і дослідження дією. Педагогічне дослідження передбачає аналіз власної практики викладання та збір емпіричних даних майбутніми й практикуючими вчителями. У більшості дефініцій педагогічне дослідження та дослідження дією розглядаються як систематичне, критичне вивчення аспектів професійно-педагогічної й навчальної діяльності, зондування проблемних зон, кінцевою метою якого є ідентифікація й вивчення особливостей практики викладання та цілеспрямовані дії з поліпшення якості навчальної й професійно-педагогічної діяльності.

У галузі підготовки вчителів ІМ важливі дослідження, дотичні до вищезгаданої проблеми, здійснено Борг С. (2006, 2008, 2010), Бернс Е. і Бартон Дж. (2007), Уолліс М. (1998), Едвардс Е. і Бернс Е. (2015), Бернс Е. (2013). Вивчення впливу педагогічного дослідження на професійний розвиток учителів виявило кілька позитивних моментів: розширення й поглиблення професійних знань та усвідомлення їх природи, розвиток рефлексивного мислення, конструювання педагогом індивідуальних теоретичних умовиводів про професійно-педагогічну діяльність тощо [15].

Серед інших наукових проблем, які заслуговують на увагу, є роль підготовки вчителів ІМ, проблема якості педагогічної діяльності, професійного розвитку, компетентності, входження у професію та деякі інші. Незважаючи на численні наукові роботи, не з'ясованими залишаються питання

впливу якості підготовки вчителів ІМ у вищих закладах освіти на їхній професійний чи компетентнісний рівень, продуктивність професійно-педагогічної діяльності, академічну успішність учнів. За браком емпіричних доказів неможливо зробити остаточні висновки про взаємозв'язок між учінням педагогів і учнів.

Ми поділяємо думку Шульц Р. про необхідність подальших уточнень концептуальних засад галузі підготовки вчителів ІМ, узгодження компетентностей, необхідних для здійснення високоякісної, ефективної педагогічної діяльності, а також розроблення надійних інструментів вимірювання якості виконання професійних обов'язків учителями ІМ. Нагальна потреба існує також у вивченні проблеми ефективності педагогічної діяльності [12, 517–518].

Отже, на підставі аналізу публікацій, в яких висвітлюється проблема підготовки вчителів ІМ, з'ясовано, що галузь значно примножила свій теоретико-практичний капітал за останні 30-40 років. У сучасній науково-педагогічній думці активно вивчаються наступні проблеми: пізнання вчителя ІМ, індивідуальність учителя ІМ, професійні знання учителя, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток початкуючих учителів, вплив середовища на підготовку вчителів ІМ та деякі інші.

Водночас, порівняння бази досліджень, в яких вивчаються загальнопедагогічні аспекти та наукові роботи, які безпосередньо спрямовуються на вивчення особливостей підготовки вчителів ІМ, вказують на значну кількісну перевагу перших, відтак існує потреба у подальших дослідженнях. Об'єктивність такої потреби зумовлюється, насамперед, специфікою навчальної дисципліни ІМ, соціокультурною роллю мови та її носіїв. Розгляд проблеми у перспективі загальнопедагогічної підготовки дає однобічне, обмежене пояснення науково-практичних аспектів підготовки вчителів-філологів.

Огляд бібліографічних джерел виявив брак емпіричних досліджень, необхідних для отримання обґрунтованих відповідей на важливі питання, які витікають із особливостей підготовки й розвитку вчителів ІМ. Переважна більшість публікацій носить оглядовий характер, або є малокалібрними дослідженнями без можливості генералізації емпіричних результатів. Відмічається також брак праць, у яких представлено комплексні теоретичні узагальнення. Вищезгадані зауваження представляють перспективи подальших досліджень, а саме укріплення емпіричних підвалин галузі фахової підготовки вчителів ІМ, а також їх подальша систематизація й узагальнення.

Список використаних джерел

1. Bernhardt E., Hammadou J. A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal*. 1987. Vol. 71. P. 289-299.
2. Borg S. Language teacher cognition. *The Cambridge guide to second language teacher education* / A. Burns, J. C. Richards (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 163-171.
3. Burns A., Richards J. Second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education* / A. Burns, J. C. Richards (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 2009. P.1-8.
4. Crandall J. *Language teacher education. Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. № 20, P. 34–55.
5. Crandall J., Christison M. An overview of research in English language teacher education and professional. *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives*. 2016. P. 3-34.
6. Farrell T. Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.
7. Freeman D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*. 2002. № 35, P. 1-13.
8. Freeman D., Johnson K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*. 1998. № 32, P. 397-417.
9. Johnson K. E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*. 2006. № 40. P. 235–257.
10. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009. 148 p.
11. Richards J. C., Nunan D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 340 p.
12. Schulz R. A. Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*. 2000. № 84. P. 496–522.
13. Velez-Rendon G. Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*. 2002. № 35 (4). P. 457–467.
14. Wright T. Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*. 2010. № 43(3). P. 259–96.
15. Wyatt M. Teachers researching their own practice. *ELT Journal*. 2011. № 65 (4). P. 417–25.

References

1. Bernhardt, E., Hammadou, J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal*, 71, 289–299.
2. Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Burns, A., Richards, J. (2009). Second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 1–8). Cambridge: Cambridge University Press.

4. Crandall, J. (2000). *Language teacher education. Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
5. Crandall, J., Christison, M. (2016). An overview of research in English language teacher education and professional. *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives*, 3–34.
6. Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge.
7. Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, 1–13.
8. Freeman, D., Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397–417.
9. Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, 235–257.
10. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
11. Richards, J. C., Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*, 84, 496–522.
13. Velez-Rendon, G. (2002). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 35 (4), 457–467.
14. Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259–96.
15. Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, 65 (4), 417–25.

Маріанна Левринц. Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов в зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях

Растущий мировой опыт образования педагогов филологического профиля открывает новые перспективы, учет которых позволяет объективно подходить к рассмотрению возможностей оптимизации системы подготовки учителей иностранных языков в нашей стране. Следовательно, задачами статьи являются генезис проблемы профессиональной подготовки учителей иностранных языков и анализ ее изученности в зарубежных психолого-педагогических исследованиях, а также обобщение основных научно-эмпирических и теоретико-практических наработок. На данное время активно изучаются следующие проблемы: познание учителя иностранных языков, индивидуальность учителя, профессиональные знания, рефлексия, педагогическое исследование и исследование действием, профессионализм, учения учителя, развитие начинающих учителей, влияние среды на подготовку учителей иностранных языков и т.д. Обзор последних публикаций обнаружил значительный рост теоретико-практической базы области подготовки учителей иностранных языков. В то же время, обнаружено нехватку эмпирических исследований, необходимых для получения обоснованных ответов на важные вопросы, которые вытекают из особенностей подготовки и развития учителей иностранных языков. Отмечается также недостаток работ, в которых представлены комплексные теоретические обобщения.

Ключевые слова: учитель иностранных языков, подготовка будущих учителей, психолого-педагогические исследования.

Marianna Levrincs (Lórinicz). Foreign language teacher education in psycho-pedagogical research

The unprecedented growth in the quantity, as well as quality of publications on language teacher education supported by the domain's increasing experiential background opens up new avenues for enhancing the effectiveness of foreign language teacher education in Ukraine. Hence, the present paper aims at analyzing and singling out recurrent research themes, defining the mainstream approaches of the field of language teacher education, which constitute the emerging theoretical foundations of the field's knowledge base.

The review of the state-of-the-art publications has enabled the specification of the following research areas, pertinent to foreign language teacher education: language teacher cognition, the knowledge base of language teachers, language teacher identity, reflection, language teacher research and action research, language teacher professionalism, the role of teacher education, effectiveness of teaching, expertise, competence, teacher development and some others.

The analysis of research suggests overall proliferation of the number of studies on the problem of language teacher education during the past 30-40 years. Nevertheless, the comparison of the volume of studies highlighting general aspects of teacher education to those specifically related to foreign/second language teacher education reveals the quantitative advantage of the former. More efforts are needed at elaborating language teacher focused issues which stem from the nature of foreign language as a discipline, the socio-cultural role of language teachers and the role of foreign language in particular.

Further limitations of the field-related research base, include: 1) a rather small proportion of empirical studies, necessary to provide informed answers for important questions of language teacher education; 2) the majority of available empirical studies are small-scale and contextually limited, which excludes the possibility of generalizations; 3) the field's overall reliance on traditions, intuition and practical experience, with little regard for theoretical foundations; 4) paucity of research that present systematic complex generalizations of the field's knowledge base;

Key words: teacher of foreign languages, education of prospective foreign language teachers, psycho-pedagogical research.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-177-182
УДК 378:37.011.3-051:373.2:004.5

Наталя ЛИСТОПАД

викладач дошкільних дисциплін,
Вищій навчальний комунальний заклад «Одеське педагогічне училище»,
м. Одеса, Україна
e-mail: alex.listopad@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Доведено, що в умовах широкого застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти значно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів, особливо в напрямі формування їхньої інформаційної культури. Розкрито особливості формування інформаційної культури у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на заняттях із навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності та основи педагогіки», «Педагогіка дошкільна та історія дошкільної педагогіки», «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті», «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми», фахових методик – за навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Розглянуто поняття «інформаційна культура вихователя закладів дошкільної освіти», виокремлено його компоненти – когнітивний, ціннісний, поведінковий. Запропоновано діагностувальний інструментарій та представлено результати діагностування рівнів сформованості інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутні вихователі, діти дошкільного віку

Підвищений інтерес до інформаційної культури вихователя закладів дошкільної освіти обумовлений інформатизацією усіх сфер суспільного життя, розвитком інформаційного освітнього простору України й інтеграції його до всесвітньої інфраструктури глобального інформаційного суспільства. Невпинне збільшення інформаційних обсягів спонукає до необхідності приведення рівня підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у відповідність до поставлених вимог, пошуку нових форм і методів підвищення практичної значимості результатів навчання у закладі вищої освіти. Сучасному закладу дошкільної освіти потрібні фахівці, які можуть самостійно аналізувати, коригувати і удосконалювати свою діяльність, що стає сьогодні ключовим чинником професійного успіху та захищеності людини в суспільстві. Формування цих важливих рис складає основу педагогічної рефлексії і має велике значення у формуванні інформаційної культури вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідженню проблеми формування інформаційної культури фахівців завжди приділялося належна увага, а саме: використанню інформаційних технологій в освіті (В. Ю. Биков, І. Є. Булах, М. І. Жалдак та ін.); функціонуванню інформаційних систем (Р. С. Гуревич, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе та ін.); функціонуванню і розвитку комп'ютерних мереж (В. І. Береговий, М. Ю. Кадемья, В. В. Радаєв та ін.), використанню інформаційних технологій в дошкільній освіті (К. Ю. Віттенберг, С. В. Дяченко, І. К. Мардарова та ін.).

Культура є предметом у наукових дослідженнях В. І. Бондаря, Ф. Н. Гоноболіна, Дж. Картера,

Н. В. Кузьміної, І. А. Княжевої, Л. М. Мітіної, О. Г. Мороза, К. У. Петтерсона, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна та ін. Разом з тим, в педагогічній науці проблема формування інформаційної культури у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти залишається недостатньо вивченою. Мета статті – дослідити особливості формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

В системі вищої освіти мають бути знайдені можливості повноцінної професійної підготовки спрямованої на формування інформаційної культури, що дозволить майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти правильно збирати, описувати, пояснювати, перетворювати наукову і методичну інформацію, використовувати: електронні ресурси, хмароорієнтовані технології, гід-технології, технології «Інтернет речей» тощо, повинні бути задіяні різноманітні засоби кібербезпеки.

Важливо створити оптимальні педагогічні умови для формування інформаційної культури студента, забезпечити його інформаційно-психологічну безпеку при використанні ресурсів інформаційного простору Інтернету. Від сформованості інформаційної культури майбутнього фахівця залежить успішне рішення освітніх проблем, з якими неминуче доведеться мати справу вихователю в процесі виконання професійної діяльності у сучасному закладі дошкільної освіти, а саме: особливостям застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку; підготовки дітей до життя в інформаційному суспільстві, забезпечення психологічного

благополуччя дітей у взаємодії з відкритим інформаційним простором; забезпеченні супроводу самостійного використання інформаційно-комунікаційних технологій дітьми дошкільного віку тощо.

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в усіх формах організації навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, на думку К. Ю. Віттенберг, передбачає наявність певної матеріально-технічної бази та відповідного програмного забезпечення. Матеріально-технічну базу складають усі комп'ютери, мультимедійні екрани, проектори, принтери, факси, інша комп'ютерна техніка, що використовується у освітньому процесі [2, с. 11–12].

К. Ю. Віттенберг підкреслює що ефективності підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є «наявність внутрішнього освітнього середовища, яке дозволяє моделювати елементи дистанційного навчання (електронні презентації, практичні завдання, комп'ютерне тестування, участь у навчальних форумах тощо) і завдяки якому викладач має змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, як-то: рівень підготовки, швидкість засвоєння матеріалу, наукові інтереси, провідний спосіб пізнання тощо; підключення до мережі Інтернет; оскільки значна кількість навчальних матеріалів, що використовуються в процесі підготовки майбутніх вихователів, розміщується на спеціалізованих ресурсах мережі Інтернет; обізнаність викладачів у питаннях технічних та дидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та їхнє ознайомлення з новим програмним забезпеченням, а також наявність у викладачів практичних навичок підготовки електронних навчальних матеріалів, розміщення їх на спеціальних ресурсах, обробки даних тощо» [2, с. 11–12].

Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників, на думку С. В. Дяченко, полягає у формуванні професійної компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій навчання, ключовою складовою якої є інформаційно-технічна компетентність, що забезпечує готовність майбутніх вихователів до здійснення відповідного аспекту професійної діяльності. Вона передбачає сформованість сукупності знань і вмій про інформаційно-комунікаційні технології, програмно-педагогічні засоби навчання, а також набуття технічних навичок використання й обслуговування персонального комп'ютера та периферійних пристроїв [3, с. 8–9].

Готовність студента до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників,

автором, розглядається як результат спеціальної підготовки та являє собою інтегральну професійну й особистісну характеристику майбутнього вихователя, що виявляється в поєднанні мотивів, професійних знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду в галузі інформаційно-комунікаційних технологій навчання відповідно до вимог дошкільного напрямку професійної підготовки. Ця інтегральна особистісна характеристика визначає здатність майбутніх вихователів розв'язувати професійні інформаційно-технологічні завдання, які відповідають педагогічній діяльності вихователя з урахуванням її специфіки [3, с. 8–9].

С. В. Дяченко здійснено аналіз стану професійної підготовки вихователів у закладах вищої педагогічної освіти щодо формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників якій дав змогу зробити висновок, що в змісті підготовки переважає аспект, пов'язаний з розумінням сутності комп'ютерної грамотності, засвоєнням мови програмування на рівні алгоритмізованих дій, операційних умінь їх використання в інформаційному середовищі; формуванням інструментально-прикладних умінь виконувати експлуатаційні та контрольні-технічні операції. Разом з тим, недостатньо уваги приділено забезпеченню позитивної настанови особистості на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, її відкритості до змін, що сприяє розумінню необхідності оволодіння комп'ютерною грамотністю в інформаційному суспільстві; формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення студента до оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями з урахуванням їхнього здоров'язберезувального потенціалу [3, с. 8–9].

В дослідженні І. І. Раку, О. А. Листопада, І. К. Мардарової, розкрито особливості формування в майбутніх вихователів компетентності, необхідної для використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти на заняттях із навчальних дисциплін «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» і «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» [7, с. 23–25]. Авторами доведено, що «в умовах широкого використання засобів комп'ютерної техніки в освітньому процесі закладу дошкільної освіти значно зростають вимоги до професійної підготовки вихователя, рівня його професійної компетентності». У дослідженні, розглянуто поняття «компетентність майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти», виокремлено компоненти сформованості означеної компетентності майбутніх вихователів – когнітивний, мотиваційний, операційний. Когнітивний компонент характеризується наявністю уявлень щодо особливос-

тей використання комп'ютерних технологій, мотиваційний компонент означеної компетентності передбачає наявність інтересу і потреби щодо використання комп'ютерних технологій, операційний компонент характеризується сформованістю у вихователів професійних умінь і навичок, що забезпечують упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти» [7, с. 23–25].

Макроконцепт «культура» схарактеризовано в дослідженні І. А. Княжевої, «поліполіфункціональним явищем, який має тривалу історію існування, відрізняється глибиною, багатомірністю, складністю, що зумовлює його багаторівневу множинність та іманентний зміст. Специфіку культури як макроконцепту представлено через пояснювально-описові, історичні, психологічні, структурні, генетичні, адаптивні, антропологічні, соціологічні, ідеаційні, символічні, дидактичні, герменевтичні, функціональні, технологічні визначення». Синтезувати й інтегрувати це розмаїття тлумачень, пов'язане з невичерпністю і глибиною людського буття, багатовекторністю аспектів взаємозв'язку людини зі світом, що репрезентує культура, здолати альтернативність її матеріального й ідеалістичного, архетипічного і суб'єктно-особистісного, універсального та екзистенціального, структурного і процесуального боків, дозволило дослідниці надати системне визначення «культури», розуміючи її «як органічну єдність засобів і продуктів діяльності людини, в яких реалізується її активність» [4, с. 17].

У дослідженні І. А. Княжевої, уточнено зміст поняття: «педагогічна культура» яку автор трактує як «особливу підсистему культури, цілісну єдність соціального досвіду щодо способів взаємодії поколінь, ціннісних традицій виховання й особистісних досягнень людей, які взяли участь у цьому процесі»; і «професійно-педагогічна культура», під якою автор, розуміє «різновид педагогічної культури, універсальну характеристику педагогічної реальності, що пояснює специфіку педагогічної діяльності і функціонує в умовах самореалізації педагога як професіонала та суб'єкта професійної діяльності» [4, с. 30].

Дефініція «інформаційна культура» є багатоаспектною і різноплановою та розглядається як особливий вид, як підсистема професійної культури вихователя закладу дошкільної освіти. У змістовному, плані поняття професійна культура значно ширше ніж інформаційна, оскільки багатство інформаційної культури утворюється різними типами культур вихователя. Стержнем, що об'єднує професійну культуру і інформаційну культуру, є загальнолюдські цінності і норми. Між професійною і інформаційною культурою вихователя

не існує жорстких меж. Вони знаходяться в процесі двостороннього обміну. Частина знань, цінностей, норм, вироблених інформаційною культурою, може стати надбанням професійної культури вихователя. І навпаки, професійна культура вихователя закладу дошкільної освіти впливає на формування інформаційної культури, транслюючи в неї нові знання, цінності, норми.

Теоретичний аналіз наукової літератури [2, 3, 4, 5, 6, 7] дозволив розкрити зміст поняття інформаційна культура вихователя закладу дошкільної освіти, як якісно нову форму організації розумової діяльності вихователя на основі використання інформаційних засобів, що дозволяє удосконалювати професійну діяльність в закладах дошкільної освіти. У структурі інформаційної культури виділено наступні компоненти: когнітивний; ціннісний; поведінковий.

Когнітивний компонент являє собою систему освоєних студентом знань, необхідних для опису і пояснення проблемних використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку. Когнітивний компонент складають знання необхідні майбутньому вихователю у взаємодії з комп'ютером. У ціннісний компонент входить особлива система цінностей користувачів комп'ютерів і мережі Інтернет, яка представлена у взаємозв'язку трьох груп цінностей: 1) загальнолюдських цінностях; 2) групових і індивідуальних цінностях; 3) специфічних цінностях інформаційної культури. Ціннісний компонент характеризуються високою значущістю для майбутнього вихователя інформаційної культури, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої діяльності у закладі дошкільної освіти. Поведінковий компонент складають норми, що визначають поведінку у сфері взаємодії комп'ютера і людини. До таких норм відносяться норми авторського права і норми моралі. Поведінковий компонент характеризується сформованістю спеціальних умінь, які забезпечують культуровідповідність професійної діяльності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах дошкільної освіти, визначають здатність майбутнього вихователя освоювати культурні практики роботи на комп'ютері.

Оцінювання показників кожного з компонентів інформаційної культури відбувалося за параметрами: достатній, середній, низький. Накопичений емпіричний досвід, пов'язаний з аналізом динаміки кожного з компонентів та їх показників, дозволив стверджувати про достатність такого тривірневого оцінювання для здійснення об'єктивного аналізу емпіричних даних.

Сформованість кожного з компонентів інформаційної культури вихователя перевіряли такими способами: ціннісний – з використанням «Орієнтаційної анкети Б. Басса», «Мотивація до успіху», запропонованої Т. Елерсом», «Методики виявлення ціннісних орієнтацій обстежуваних М. Рокіча» та «Методики визначення стилю педагогічного впливу М. Амінова і Н. Шеліхової»; когнітивний – за результатами розробленого дидактичного тестового завдання «Базові педагогічні поняття» (за допомогою тестових завдань перевірялась повнота та міцність засвоєння знань з інформаційно-комунікаційних технологій, розуміння можливостей їх застосування у професійній діяльності у закладі дошкільної освіти), контрольної роботи з базових понять інформаційної культури, опитувальника «Усвідомлення сутності інформаційної культури»; поведінковий – за результатами контрольних завдань практичної спрямованості, самооцінки сформованості базових інформаційно-комунікаційних умінь і експертної оцінки сформованості базових інформаційно-комунікаційних умінь.

Експериментальне дослідження, щодо формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти було проведено на базі факультету дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і Вищого навчального комунального закладу «Одеське педагогічне училище». У ньому взяли участь 258 студентів. Реалізація методики формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відбувалося в рамках змісту навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності та основи педагогіки», «Педагогіка дошкільна та історія дошкільної педагогіки», «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті», «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми», фахових методик – за навчальним планом бакалавріату спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Методика формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це організована система, спрямована на

досягнення основної цільової установки: формування інформаційної культури за допомогою реалізації певної сукупності компонентів (когнітивний, ціннісний, поведінковий) і врахуванням особливостей взаємодії викладачів і студентів в умовах освітнього інформаційного середовища. Вона складається з наступних етапів: діагностувального, організаційно-проектувального, оцінно-коректувального та передбачали використання комп'ютерного програмного забезпечення: Microsoft Office (Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher); Paint, PaintNet; Windows Movie Maker, Windows Media Player, KMPlayer, Media Player Classic; Opera, Internet Explorer тощо.

Методика формування інформаційної культури передбачала гармонійне поєднання традиційних методів і форм роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями. Порівняльні дані вибірки студентів за рівнями сформованості інформаційної культури до і після формувального експерименту наведено в табл. 1. Вони дозволили провести зіставний аналіз динаміки сформованості рівнів інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Із таблиці 1 бачимо, що кількість майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, віднесених до достатнього рівня сформованості інформаційної культури збільшилась після експериментальної роботи як у контрольній, так і в експериментальній групі, проте в експериментальній групі – до 41,35% (з 0 до 55 осіб), у контрольній – лише до 8% (з 0 до 10 осіб).

Кількість студентів, віднесених до середнього рівня збільшилась в експериментальній групі з 45,86% до 51,88% (з 61 до 69 осіб). Позитивні зрушення в контрольній групі віднесених до цього рівня після експериментальної роботи збільшилося з 48,8% до 66,4% (з 61 до 83 осіб). На низькому рівні в експериментальній групі було 54,14% (72 студента) залишилося 6,77% (9 студентів), а в контрольній було 51,2% (64 студента) залишилося 25,6% (32 студента), що доводить ефективність запропонованої методики формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Таблиця 1 – Рівні розвитку інформаційної культури до і після експериментальної роботи

Загальні рівні розвитку інформаційної культури	Одиниці виміру	Експериментальна група		Контрольна група	
		до і після експериментальної роботи		до і після експериментальної роботи	
Достатній	%	0%	41,35%	0%	8%
	абс.	-	55	-	10
Середній	%	45,86%	51,88%	48,8%	66,4 %
	абс.	61	69	61	83
Низький	%	54,14%	6,77 %	51,2%	25,6%
	абс.	72	9	64	32

У дослідженні доведено, що інформаційна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти це якісно нова форма організації розумової діяльності вихователя на основі використання інформаційних засобів, що дозволяє удосконалювати професійну діяльність в закладах дошкільної освіти. У структурі інформаційної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти виділено наступні компоненти:

когнітивний; ціннісний; поведінковий. Перевірка значущості позитивних зрушень у формуванні інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснена завдяки статистичній обробці отриманих експериментальних даних, дозволила довести ефективність запровадженої методики формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В. та ін. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.
3. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
4. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: 13.00.04. Одеса, 2014. 45 с.
5. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. Одеса: Бондаренко М. О., 2015. 327 с.
6. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Одеса, 2012. 21 с.
7. Racu I. I., Lystopad O. A., Mardarova I. K. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology. *Наука і освіта*. 2017. №5. С. 23–26.

References

1. Bohush, A. M., & Bielienska, H. V. (2012). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [The basic Component of Preschool Education in Ukraine]. Kyiv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].
2. Vittenberh, K. Yu. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii do navchannia ditei inozemnykh mov [Training future educators in teaching foreign languages to children by means of information and communication technologies]. Extended abstract of candidate's thesis. Vinnytsia: VSPU [in Ukrainian].
3. Diachenko, S. V. (2009). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia osnov kompiuternoї hramotnosti starshykh doshkilnykiv [Training future educators in forming the basics of senior preschool children's computer literacy]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk: LNU [in Ukrainian].
4. Kniazheva, I. A. (2004). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of the development of the methodical culture of the future teachers specializing in pedagogical disciplines under conditions of Master-courses]. Extended abstract of Doctor's thesis. Odessa: SUNPU [in Ukrainian].
5. Lystopad, O. A. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodical principles enabling the formation of the future preschool educators' professional-creative potential]. Odessa: Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
6. Mardarova, I. K. (2012). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv [Training future educators in using computer technologies in the organization of senior preschool children's cognitive activity]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa: SUNPU [in Ukrainian].
7. Racu, I. I., Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2017). The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology. *Nauka i osvita – Science and Education*, 5, 23–26 [in English].

Наталія Листопад **Формирование информационной культуры будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений**

В статье рассмотрена проблема формирования информационной культуры у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Аргументировано, что информационная культура необходимое условие современного образования и последующей успешной профессиональной деятельности воспитателя в дошкольных образовательных учреждениях. Доказано, что в условиях широкого использования современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений значительно расширяются требования к профессиональной подготовке будущих воспитателей и поэтому потребность формирования информационной культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений вытекает из реальных потребностей обновления системы дошкольного образования. Рассмотрена сущность понятия – информационная культура воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Доказано, что информационная культура будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения это качественно новая форма организации умственной деятельности воспитателя на основе использования информационных средств, что позволяет совершенствовать профессиональную деятельность в дошкольных образовательных учреждениях. Обосновано, что дефиниция «информационная культура» является многоаспектной и

разноплановой и рассматривается как особый вид, как подсистема профессиональной культуры воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Структура информационной культуры воспитателя представляет собой синтез структурных компонентов (когнитивный, ценностный, поведенческий) обеспечивающих в своем взаимодействии целостность и функционирование этого вида культуры. Научно обоснована необходимость и раскрыты особенности формирования информационной культуры у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Предложена методика формирования информационной культуры у будущих воспитателей на занятиях по учебным дисциплинам «Введение в специальность и основы педагогики», «Педагогика дошкольная и история дошкольной педагогики», «Новые информационные технологии в дошкольном образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми», профессиональным методикам, по учебным планам подготовки бакалавров – специальности 012 Дошкольное образование. Выделены показатели сформированности информационной культуры воспитателя. Выделены уровни сформированности информационной культуры у будущих воспитателей: достаточный, средний, низкий. Предложен инструментарий и методика диагностики уровней сформированности информационной культуры у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Представлены результаты диагностирования уровней сформированности информационной культуры будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Анализ экспериментальной работы показывает эффективность разработанной методики формирования информационной культуры у будущих воспитателей по всем выделенным компонентам.

Ключевые слова: информационная культура, будущие воспитатели, дети дошкольного возраста.

Natalia Lystopad. Formation of the future preschool educators' information culture

The article deals with the problem regarding the formation of the future preschool educators' information culture. It is substantiated that the information culture is a necessary condition for the modern education and subsequent successful professional activity of an educator in preschool educational institutions. It has been proved that under conditions of widespread use of modern information and communication technologies in the educational process of preschool educational institutions, the requirements to the future educators' professional training are greatly expanded, and therefore the need to form the preschool educators' information culture is originated from the real needs of renewing the preschool education system.

The essence of the notion «preschool educator's information culture» has been considered. It has been proved that the information culture of the future educator of a preschool educational institution is a qualitatively new form of the educator's mental activity organization based on the use of information tools, which allows improving professional activities in preschool educational institutions.

It has been substantiated that the definition of the «information culture» is multidimensional and diverse and is considered as a special type, as a subsystem of the preschool educator's professional culture. The structure of the educator's information culture is a synthesis of structural components (cognitive, axiological, behavioural) ensuring in their interaction the integrity and functioning of this type of culture. The necessity to develop the designated culture has been scientifically grounded and the formation peculiarities of the future preschool educators' information culture have been revealed.

The methodology aimed at forming future educators' information culture while studying «Introduction to the specialty and basics of Pedagogy», «Preschool Pedagogy and the History of Preschool Pedagogy», «New information technologies in Preschool Education», «Computer technologies used in the work with children», professional methods, the bachelor curriculum in the specialty 012 Pre-school education has been proposed. The proficiency indicators of the educator's information culture have been determined. The proficiency (development) levels of the future educators' information culture have been specified: sufficient, intermediate, low.

The tools and methods for diagnosing the proficiency levels of the future preschool educators' information culture have been proposed. The results of diagnosing the proficiency levels of the future preschool educators' information culture have been presented. The analysis of the experimental work shows the effectiveness of the developed methodology aimed at the formation of the future educators' information culture according to all the selected components.

Key words: information culture, future educators, children of preschool age.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-183-189

УДК 378:37.011.3-051:373.2:37.091.33

Олексій ЛИСТОПАД

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: alex.listopad@gmail.com

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлена проблема підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Підготовленість майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є складне динамічне психічне утворення, яке виражає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, діяльнісних і емоційно-вольових складових психіки. Визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), показники і рівні (недостатній, достатній, високий) підготовленості майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Проведено діагностування рівня підготовленості майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Запропоновано систему роботи з підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Доведено, що розроблена система роботи з підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є ефективною.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, інноваційні технології, діти дошкільного віку.

Сучасні тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного осмислення, а відтак практичного оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Вихідні концептуальні положення щодо змісту та організації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та ін. нормативних документів. Зміст освітнього процесу в закладах дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти і реалізується відповідно до програм розвитку дітей «Впевнений старт», «Дитина», «стежина», «Світ дитинства», «Дитина в дошкільні роки», «Соняшник», «Грайлик», «Українське дошкільля», «Україна – моя Батьківщина», «Скарбниця моралі», «Про себе треба знати, про себе треба дбати», «Радість творчості» та ін., що рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії і практики є модернізації системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Аналіз психолого-педагогічної літератури [1, 2] свідчить, що ефективним засобом модернізації системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є використання в освітньому процесі інноваційних технологій. Теоретико-методологічні засади використання інноваційних технологій в освітньому процесі склалися під впливом прогресивних ідей мислителів, педагогів різних історичних епох –

Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. У зарубіжній науці воно пов'язано з іменами Б. Блума, Д. Бруднера, Г. Грейса, Д. Хамбліна та ін. В українській теорії та практиці освіти технологічний підхід заснований А. Алексюком, А. Богуш, В. Бондарем, Я. Бурлакою, В. Лозовою, І. Підласим, А. Фурманом та ін. Проблемам модернізації змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти присвячено наукові праці Т. Андрущенко, Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Е. Карпової, І. Княжевої, М. Машовець, І. Мардарової, В. В. Нестеренко, Г. Підкурманної, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, Г. Сухорукової, Т. Степанової, О. Трифонової та ін.

Теоретичний аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури [7; 10; 11; 12] показав, що використання інноваційних технологій в освіті має глибокі історичні коріння. «Інновація як соціально-філософська категорія відбиває динаміку сучасного життя в усьому різноманітті її взаємозв'язків, пронизує усі сфери життя суспільства, допомагає розкрити логіку його розвитку, сприяє виділенню і синтезу світоглядних і методологічних моментів, є невід'ємною частиною осмислення людиною свого досвіду життя і, отже, набуває онтологічного значення» [8, с. 14]. Г. Клімова, С. Іванов, Л. Шевченко зазначають, що інноваційний розвиток – це спосіб функціонування соціальних систем, при якому тенденції впровадження нових ідей, технологій, норм і цінностей в усіх сферах суспільства переважають над

протилежними тенденціями збереження існуючого стану» [8, с. 15].

На думку О. Дубасенюк – «Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я»)» [9, с. 14–47]. «Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у закладі освіти. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище» [9, с. 14–47].

Сьогодні можемо стверджувати, що теорія і практика використання інноваційних технологій в освіті пройшла еволюційний шлях від несвідомого та епізодичного використання інноваційних технологій до цілеспрямованого наукового застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів освіти [3; 6]. Але тільки творче використання інноваційних технологій може забезпечити ефективність освітнього процесу. Репродуктивне застосування інноваційних технологій приведе до негативного ставлення щодо їх впровадження [4; 5]. Тому, постає питання про підготовку майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробка зумовили вибір мети статі – дослідити особливості підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

«Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [9, с. 14–47]. Підготовленість майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є складне динамічне психічне утворення, яке виражає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, діяльнісних і емоційно-

вольових складових психіки. Стрижневим у системі компонентів структури підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає сформованість почуттєво-ціннісного ставлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційних технологій зокрема та в цілому до педагогічної діяльності. Сформованість цього компонента характеризується усвідомленням можливостей використання інноваційних технологій як конструктивно значущого компонента професійної діяльності, що відкриває перспективи розвитку особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти я професіонала. Тобто студент перш за все повинен бажати використовувати педагогічні технології в своїй майбутній професійній діяльності у закладі дошкільної освіти. Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти створює передумови для розвитку когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів.

Для визначення когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти цінною є така складова змісту освіти, як досвід інноваційної діяльності. При організації процесу засвоєння майбутніми вихователями будь-яких знань потрібно, насамперед, спланувати практичну діяльність, до якої вони мають увійти і яка забезпечить їх засвоєння. Потрібно забезпечити їхню психолого-педагогічну, фахову, методичну та практичну підготовку до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. Операційно-діяльнісний компонент підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти передбачає сформованість навичок, умінь, досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які забезпечують успішне використання потенціалу інноваційних технологій.

Зазначені вище компоненти підготовленості лягли в основу розробки показників і педагогічного інструментарію для визначення рівнів підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Визнана доцільною така градація рівнів: недостатній (НД), достатній (Д), високий (В).

Високий рівень (В) підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних

технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти має такі показники: наявність стійкого інтересу, позитивного почуттєво-ціннісного ставлення особистості до використання інноваційних технологій, чітке усвідомлення мети і мотивів використання інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти; наявність системи знань, умінь та навичок і досвіду використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; здатність до самостійного використання інноваційних технологій у різноманітній педагогічній діяльності.

Достатній рівень (Д) підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти має такі показники: наявність позитивного почуттєво-ціннісного ставлення до інноваційних технологій, неповне усвідомлення особистісної та професійної значущості потенціалу інноваційних технологій в професійній діяльності у закладі дошкільної освіти; сформованість знань, навичок, умінь і досвіду використання інноваційних технологій; наявність незначних труднощів в процесі впровадження інноваційних технологій.

Недостатній рівень (НД) підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти характеризується широкою палітрою відношення студентів до інноваційних технологій (від байдужого до зацікавленого), слабким усвідомленням мети та мотивів використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності; відсутністю ґрунтовних знань, навичок, умінь та досвіду і методики використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, труднощі в процесі впровадження інноваційних технологій.

З метою визначення підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти було проведено констатувальний експеримент, до якого були залучені 257 студентів факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет іме-

ні К. Д. Ушинського». Проведене анкетування за-свідчило, що більшість студентів вважали, що слабо підготовлені до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти (55%), не підготовлені – 25%, недостатньо підготовлені – 15%. І лише 5% опитаних вважають, що вони добре підготовлені до означеного виду діяльності. Причинами такого стану опитувані вважають відсутність теоретичної підготовки до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти (35%), методичної підготовки (37%), практичного досвіду застосування інноваційних технологій (20%), навчально-методичного забезпечення (6%) та ін.

Наступним етапом експерименту було проведення діагностування рівня підготовленості студентів експериментальної і контрольної груп до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Була розроблена діагностична методика визначення рівня підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти експериментальної і контрольної груп на початку формувального експерименту відображені в табл. 1.

Як видно з таблиці, за результатами діагностичного зрізу переважна більшість студентів експериментальної і контрольної груп на початку експериментальної роботи в межах формувального експерименту знаходилися на недостатньому рівні підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Так, в обох типах груп найгіршими були результати сформованості когнітивного компонента підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Отримані результати діагностики початкового рівня підготовленості майбутніх вихователів

Таблиця 1 – Загальна характеристика рівнів підготовленості майбутніх вихователів експериментальної і контрольної груп (констатувальний зріз)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Недостатній	21	65,63%	24	70,59%
2	Достатній	11	34,37%	10	29,41%
3	Високий	0	0%	0	0%
4	Разом	32	100%	34	100%

до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, на нашу думку, є об'єктивними і пояснюються відсутністю цілеспрямованого використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Основний акцент в процесі реалізації змісту підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти було зроблено при вивченні навчальної дисципліни «Педагогічна творчість». Основними завданнями дисципліни є ознайомлення студентів: з сутністю і специфікою творчої педагогічної діяльності педагога; з психофізіологічними основами творчої діяльності; з структурою творчої особистості; з технологією організації творчої діяльності педагога та вихованців в освітньому процесі ЗДО.

В експериментальній групі підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти при вивченні навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» забезпечувалася оптимальним поєднанням різноманітних індивідуальних, парних і групових завдань, спрямованих не тільки на теоретичне засвоєння інноваційних технологій, а й на шляхи впровадження інноваційних технологій в освітній процес.

Студенти експериментальної групи при вивченні навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» ознайомилися з особливостями застосування таких інноваційних технологій, як: «Технологія саморозвитку М. Монтессорі», «Вальфдорська педагогіка Р. Штерна», «С. Френе «Школа успіху і радості», «Методика навчання дошкільників Г. Домана», «Музично-педагогічна концепція К. Орфа», «Технологія розв'язування винахідницьких завдань Г. Альтшуллера», «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі), «Рішення творчих завдань (система Е. де Боно)», «Технологія раннього та інтенсивного навчання М. Зайцева», «Технологія розвивальних ігор Б. Нікітіна», «Психолого-педагогічне проектування взаємодії дорослого з дитиною «Радість розвитку» Т. Піроженко», «Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей», «Технологія розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку А. Богуш», «Методика використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі К. Крутій» та ін.

Активізації навчальної діяльності студентів експериментальної групи сприяли такі технології, як: «Пряма колективна «мозкова атака» А. Ф. Осборна», «Масова «мозкова атака» Дж. Д. Філіпса», «Зворотна колективна «мозкова атака», «Письмова

«мозкова атака», «Синектика В. Дж. Гордона», «Нарада піратів», «Діалог Дон Кіхота і Санчо Панси», «Монолог винахідника», «Колективна записна книжка» Дж. В. Хейфіля, «Список контрольних запитань Е. Крину», «Метод контрольних запитань (МКЗ) Т. Ейлоарта», «Метод морфологічного аналізу та синтезу за Ф. Цвіком», «Інтегративний метод «метра» за І. Бувеном», «Метод семиразового пошуку Г. Буша», «Метод фокальних об'єктів (МФО) за Ф. Кунце», «Система творчого пошуку КАРУС за В. О. Моляко», «Метод інверсолії за А. Ф. Есауловим», «Метод організуючих понять Ф. Ханзена», «Метод ступеневого підходу до вирішення завдання А. Фрейзера», «Проектні технології», «Узагальнений евристичний алгоритм А. Половинкіна», «Метод систематичної евристики І. Мюллера і П. Коха» та ін.

Заняття в експериментальній групі передбачали закріплення у студентів теоретичних знань, формування навичок, умінь і досвіду використання інноваційних технологій. Також створювалися умови, наближені до реальної освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти. Окремі практичні заняття щодо застосування інноваційних технологій в проводилися на базі закладів дошкільної освіти. На цих заняттях студенти мали можливість вивчити та апробувати особливості застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Тобто у студентів експериментальної групи формувалися навички використання інноваційних технологій в освітній діяльності закладів дошкільної освіти.

Самостійна робота студентів експериментальної групи при вивченні навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» охоплювала комплекс різноманітних завдань, спрямованих на поглиблення й удосконалення теоретичної і практичної підготовки студентів як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання інноваційних технологій. У процесі добору завдань для самостійної роботи враховувалися такі основні аспекти: дослідницький і творчий характер завдань, їхня різноманітність за змістом і формою; професійна спрямованість і відповідність завдань специфіці майбутньої діяльності; відповідність завдань індивідуальним можливостям студентів і реальним умовам для їх виконання.

Після завершення формуального експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої системи роботи з підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти було здійснено підсумкове оцінювання рівня підготовленості студентів експериментальної і контрольної груп (табл. 2).

Таблиця 2 – Загальна характеристика рівнів підготовленості майбутніх вихователів експериментальної і контрольної груп (прикінцевий зріз)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Недостатній	14	43,75%	8	23,53%
2	Достатній	16	50%	14	41,18%
3	Високий	2	6,25%	12	35,29%
4	Разом	32	100%	34	100%

Обробка емпіричного матеріалу та аналіз одержаних результатів формувального експерименту дозволили виявити суттєву різницю в рівнях підготовленості студентів до використання інноваційних технологій в експериментальній групі у порівнянні з контрольною. Як видно з таблиці, результати формувального експерименту засвідчили ефективність запропонованої системи роботи з підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. За результатами підсумкового зрізу після формувального експерименту стан підготовленості студентів експериментальної і контрольної груп (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти) характеризувався таким розподілом за рівнями: високий – 35,29% експериментальна група (6,25% контрольна група); достатній – 41,18% експериментальна група (50% контрольна група); недостатній – 35,29% експериментальна група (6,25% контрольна група).

Порівняльний аналіз діагностичного і підсумкового зрізів (табл. 3). засвідчив зростання рівнів підготовленості студентів експериментальної і контрольної груп, однак рівні підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти експериментальної групи за зазначеними компонентами були значно вищими від рівнів цього ж стану у студентів контрольної групи.

Для студентів експериментальної групи характерним було ціннісне ставлення до використання інноваційних технологій в освітньому процесі

закладів дошкільної освіти. Респонденти чітко усвідомлювали необхідність використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. При опитуванні студентів контрольної групи спостерігалися здебільшого ті самі тенденції, що й на початку експерименту: не сформованість мотивів використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності, формальний інтерес до інноваційних технологій, який не знаходить свого втілення в практичній діяльності.

Таким чином можемо зробити висновок, що підготовленість майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є складне динамічне психічне утворення, яке виражає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, діяльнісних і емоційно-вольових складових психіки. Аналіз досліджуваної проблеми та вивчення стану її розроблення в педагогічній науці дали змогу зробити висновки відносно актуальності і доцільності підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Інноваційні технології дають невичерпні можливості у підготовці майбутніх вихователів у формуванні та розвитку його особистості, удосконаленні провідних індивідуально-психічних і професійних якостей, збагаченні світоглядно-культурологічної, психолого-педагогічної та фахово-методичної підготовки, у формуванні педагогічної майстерності студентів як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Таблиця 3 – Динаміка зміни рівнів підготовленості майбутніх вихователів експериментальної і контрольної груп

Рівні	Констатувальний зріз				Прикінцевий зріз			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Недостатній	21	65,63%	24	70,59%	14	43,75%	8	23,53%
Достатній	11	34,37%	10	29,41%	16	50%	14	41,18%
Високий	0	0%	0	0%	2	6,25%	12	35,29%
Разом	32	100%	34	100%	32	100%	34	100%

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підруч. Вид. 2-ге, допов. і перероб. Київ: Слово, 2014. 437 с.
2. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посіб. Вид. 3-тє, допов. Київ: Слово, 2014. 302 с.
3. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: колект. монографія / Ничкало Н. Г. та ін.; за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. Київ: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2018. 440 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підруч. Вид. 3-тє випр. Київ: Академвидав, 2015. 302 с.
5. Довбищенко В. І., Іванюк І. В., Овчарук О. В. Каталог інноваційних проєктів та інновацій у сфері дошкільної та загальної середньої освіти України *Postметодика*. 2013. № 2 (111). С. 6–37
6. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. / Бахтіярова Х. Ш. та ін.; відп. ред. Х. Ш. Бахтіярова. Київ: НТУ, 2016. 171 с.
7. Інноваційні технології: теорія, методологія та практика в сучасній науці: колект. монографія / Бахов І. С. та ін. Київ: Компринт, 2017. 322 с.
8. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні: монографія / Клімова Г. П. та ін.; за ред. Ю. Є. Атаманової, Г. П. Клімової. Харків: Право, 2015. 449 с.
9. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / Дубасенюк О. А. та ін.; ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
10. Тарадюк Н. В., Панасюк О. П. Інноваційні технології: креативно-виховний аспект: монографія. Луцьк: Твердиня, 2009. 164 с.
11. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / Кремень В. Г. та ін.; за ред. акад. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 471 с.
12. Цибульська С. М. Інноваційні технології в системі початкової освіти: монографія. Київ: МАУП Персонал, 2017. 174 с.

References

1. Bogush, A. (2014). *Metodyka navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Methodology of teaching Ukrainian to Children in Preschool Educational Institutions]* (2nd, ed., rev.). Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
2. Bohush, A., & Lutsan, N. (2014). *Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy [Speech and Gaming Activities of preschoolers: Speech Games, Situations, Exercises]* (3d, ed., rev.). Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
3. Nychkalo, N. (2018). *Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnolohii ta menedzhment [Open Education: Innovative Technologies and Management]*. M. Kyrychenko, L. Serheieva (Eds.). Kyiv: DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative Pedagogical Technologies]* (3d, ed., rev.). Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
5. Dovbyshchenko, V., Ivaniuk, I., & Ovcharuk O. (2013). *Kataloh innovatsiinykh proektiv ta innovatsii u sferi doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Catalog of Innovative Projects and Innovations in the Field of Preschool and General Secondary Education of Ukraine] – Postmetodyka [Postmethodology]*, 2(111), 6–37 [in Ukrainian].
6. Bakhtiarova, Kh. (2016). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia [Innovative Learning Technologies]*. Kh. Bakhtiarova (Ed.). Kyiv: NTU [in Ukrainian].
7. Bakhov, I. (2017). *Innovatsiini tekhnolohii: teoriia, metodolohiia ta praktyka v suchasni nauksi [Innovative Technologies: Theory, Methodology and Practice in Modern Science]*. Kyiv: Komprynt [in Ukrainian].
8. Klimova, H. (2015). *Kontseptualni zasady stanovlennia innovatsiinoho suspilstva v Ukraini [Conceptual Foundations of the Formation of an Innovative Society in Ukraine]*. Yu. Atamanova, H. Klimova (Eds.). Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].
9. Dubaseniuk, O. (2009). *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky [Professional Pedagogical Education: Innovative Technologies and Techniques]*. O. Dubaseniuk (Ed.). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
10. Taradiuk, N., & Panasiuk, O. (2009). *Innovatsiini tekhnolohii: kreatyvno-vykhovnyi aspekt [Innovative Technologies: Creative and Educational Aspects]*. Lutsk: Tverdnyia [in Ukrainian].
11. Kremen, V. (2008). *Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura [The Phenomenon of Innovation: Education, Society, Culture]*. V. Kremen (Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
12. Tsybulska, S. (2017). *Innovatsiini tekhnolohii v systemi pochatkovoї osvity [Innovative Technologies in the System of Primary Education]*. Kyiv: MAUP Personal [in Ukrainian].

Алексей Листопад. Подготовка будущих воспитателей к использованию инновационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях

В статье раскрыта проблема подготовки будущих воспитателей к применению инновационных технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений. Доказано, что инновации отражают динамику современной жизни во всем многообразии ее взаимосвязей и несогласованностей, обеспечивают качественный рост эффективности, пронизывают все области жизни общества, помогают раскрыть логику развития человека, способствуют выделению и синтезу мировоззренческих и методологических моментов, являются неотъемлемой частью осмысления человеком своего опыта жизни, являются конечным результатом интеллектуальной деятельности человека (фантазии, творческий процесс, открытия, изобретения и рационализации). Подготовленность будущих воспитателей к использованию инновационных технологий в педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений это сложное динамическое психическое образование, которое выражает совокупность интеллектуальных, мотивационных, деятельностных и эмоционально-волевых составляющих психики. Определены компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный), показатели и уровни (недостаточный, достаточный, высокий) подготовленности будущих воспитателей к применению инновационных технологий в педагогическом процессе дошколь-

ных образовательных учреждений. Проведено діагностування рівня підготовленості майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в педагогічному процесі дошкільних освітніх закладів. Предложена система роботи направлена на підготовку майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в педагогічному процесі дошкільних освітніх закладів. Основний акцент в процесі реалізації змісту підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі дошкільних освітніх закладів був зроблений при вивченні дисципліни «Педагогічне творчество». Заняття в експериментальній групі передбачали закріплення студентами теоретичних знань, формування умінь і навичок, досвіду використання інноваційних технологій. Система роботи направлена на підготовку майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в педагогічному процесі дошкільних освітніх закладів передбачала створення умов, близьких до реальної виховальної діяльності в дошкільних освітніх закладах. Доведено, що розроблена система роботи направлена на підготовку майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в педагогічному процесі дошкільних освітніх закладів є ефективною. Аналіз досліджуваної проблеми дав можливість зробити висновки про цільовість підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі дошкільних освітніх закладів.

Ключевые слова: підготовка майбутніх вихователів, інноваційні технології, діти дошкільного віку.

Oleksii Listopad. Training future educators in using innovative technologies in preschool educational institutions

The article reveals the problem connected with the training aspects of the future educators in using innovative technologies in preschool educational institutions. It is proved that innovations reflect the dynamics of modern life in all its diversity of interconnections and inconsistencies, provide a qualitative increase in efficiency, permeate all areas of society, help to uncover the logic of human development, contribute to the determination and synthesis of ideological and methodological aspects; they are an integral part of an individual's understanding of his / her life experience, they are the final results of human intellectual activities (fantasy, the creative process, discoveries, inventions and rationalization). The preparedness of the future educators for using innovative technologies in the pedagogical process of preschool educational institutions is a complex dynamic mental unity that expresses a set of intellectual, motivational, activity-centred and emotional-volitional components of the psyche. The components (motivational and value-oriented, cognitive, operational and activity-centred), indicators and levels (insufficient, sufficient, high) of the future educators' preparedness to use innovative technologies in the pedagogical process of preschool educational institutions are defined. The diagnostics of the future educators' proficiency level of their preparedness to apply innovative technologies in the pedagogical process of preschool educational institutions has been carried out. A system of work aimed at training the future educators in using innovative technologies in the pedagogical process of preschool educational institutions has been proposed. The main emphasis in the implementation of the content of the future educators' training in using innovative technologies in the educational process of preschool educational institutions was made within the study of the educational discipline «Pedagogical creativity». The classes in the experimental group provided students with the consolidation of theoretical knowledge, the development of their skills and experience in the use of innovative technologies. The system of work aimed at training the future educators in using innovative technologies in the pedagogical process of preschool educational institutions presupposed the creation of conditions close to real educational activities in preschool educational institutions. It has been proved that the developed system of work aimed at training the future educators in applying innovative technologies in the pedagogical process of preschool educational institutions is effective. The analysis of the problem under study made it possible to draw conclusions about the feasibility of the future educators' training in using innovative technologies in the educational process of preschool educational institutions.

Key words: future educators' training, innovative technologies, children of preschool age.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-190-194
УДК378.091.8:796.011.1

Ольга ЛИТВИНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
e-mail: olalytvynenko@gmail.com

Діана ШЕЛЕСТЮК

магістрант 5 курсу спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура),
факультету фізичної культури та спорту

СТАН ТА УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ В ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

У статті піднімаються проблеми здоров'язбереження студентів вишів. Серед методів формування здоров'язбереження виступають педагогічні умови освітньої та виховної діяльності. До педагогічних умов формування культури здоров'я відносять освітнє середовище та, безпосередньо, викладача фізичного виховання, залучення студентів до спортивно-масової оздоровчої роботи у поза аудиторний час.

Проводиться аналіз анкетування серед студентів за даними яких студенти обирають сучасні, а не класичні, засоби фізичного виховання, серед яких силовий фітнес, танцювальний фітнес, кросфіт, настільний теніс, бадмінтон, футбол, волейбол, баскетбол; та нові форми проведення занять – секційна робота замість класичних занять з фізичного виховання.

Ключові слова: студенти, здоров'я, здоров'язбереження, оздоровчі технології, спортивний клуб, мотивація, викладач фізичного виховання.

Збереження здоров'я підростаючого покоління є невід'ємною складовою загальнолюдських цінностей. Держава і суспільство несуть відповідальність за рівень здоров'я і його збереження, повинні забезпечувати пріоритетність охорони здоров'я в діяльності держави, у процесі навчання, та у запровадженні здорового способу життя серед молоді.

У Законі України «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти в Україні», «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти» підкреслюється необхідність створення організаційних, психолого-педагогічних умов для особистісного та фізичного розвитку й саморозвитку студентів, їх самореалізації відповідно до здібностей, суспільних та власних інтересів, підготовки до самостійної життєдіяльності.

Ідеї формування культури здоров'я особистості студентів обґрунтовуються в працях сучасних дослідників і науковців: О. Гармаша, О. Іщук, О. Митчика, В. Овчарука, В. Овчарук, О. Сидоренко, В. Сліпецького; дослідники С. Путров, О. Сабіров розглядають здоров'я студентів як національну та національно-культурну цінність.

Обговорюють дослідники й проблеми, які існують у викладанні навчальної дисципліни фізичне виховання у вишах – О. Криличенко, Т. Круцевич, О. Сотник, О. Томашук; проблеми оздоровчого тренування студентів розглядаються у наукових працях О. Дубогай, О. Куца, В. Леонової, Т. Лози, В. Пильненького, О. Хоменка; проблеми

самостійних занять фізичними вправами піднімаються у дослідженнях О. Касарди, Є. Котова, Ю. Мосейчука, А. Хомича.

Глибокий аналіз проблеми здоров'язбереження студентів, аналіз причин, які впливають негативно на формування здорового способу життя студентів у вишах, мотивацію студентів до здорового способу життя та формування цінностей збереження здоров'я розкрито у публікаціях І. Кенсичкої [3], Т. Редько; перспективам й розвитку фізичного виховання у вишах, значення рівня фізичної підготовленості студентів присвячені праці С. Гаркуші, С. Єрмакова, І. Кривенцової, М. Носко.

Зміну класичного викладання навчальної дисципліни, розгляд інтеграційних процесів фізичного виховання у європейській освітній простір присвячено наукові дослідження О. Білика, М. Островського, О. Попрошаєва.

Мета дослідження: виявити стан формування культури здоров'я студентів та шляхи підвищення рівня культури здоров'я у навчально-виховному процесі вишу.

Інформаційне та розумове перевантаження, стресові ситуації, зміна місця проживання, модернізація навчального процесу вимагають від студентів великого напруження. Недотримання та порушення гігієнічних норм (недостатнє природне та штучне освітлення, відсутність раціонального харчування, порушення правил режиму дня), використання комп'ютерних технологій, вживання

алкоголю та наркотичних речовин, обмеження рухової фізичної активності, призводить до гіподинамії та гіпокінезії.

Тому, природньо, що пріоритетним завданням системи вищої освіти є виховання у студентів відповідального ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих, як до вищої соціальної цінності, формування культури здоров'я та навчання студентської молоді основам і технологіям здоров'язбереження. Як зазначає Т. Круцевич «фізичне виховання тісно пов'язане не тільки з фізичним розвитком і вдосконаленням функціональних систем організму молоді людини, а й із формуванням засобами фізичної культури і спорту життєво необхідних психічних якостей, властивостей і рис особистості, що загалом відображається в психічній і фізичній надійності майбутнього фахівця, у необхідному рівні й стійкості його професійної працездатності» [4].

Велике значення у формуванні культури здоров'я, здоров'язбереження і ознайомлення студентів із сучасними оздоровчими технологіями належить викладачам фізичного виховання. Педагог має широкі можливості й умови для виховного впливу на студентів. Але для цього, сам викладач фізичного виховання вишу повинен бути взірцем здоров'я, здорового способу життя, фізичної активності, володіння сучасними засобами рухової активності, цілісною особистістю, яка має професійну освіту, є носієм базових знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, формування потреб в оздоровленні й здійснює власну здоров'язберігаючу діяльність.

Вагомий вплив на формування культури здоров'я студентів мають викладачі з новим творчим новим науковим й педагогічним мисленням, з високою професійною мобільністю; здатних до самостійного інноваційного пошуку, до нових форм проведення занять з фізичної культури, фахівець, який постійно у науковому пошуку нових засобів фізичного виховання.

Студентські роки в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) – це період усвідомленого формування власного способу життя та подальшу життєдіяльність. Успіх вирішення цього завдання цілком залежить від рівня професійної майстерності викладачів, від їх умінь донести кожному студенту значущість здорового способу життя та культури здоров'я [5].

Педагогічні умови освітньої та виховної діяльності ЗВО вимагають комплексної роботи, починаючи з управлінського компонента, закінчуючи змістом і структурою дисциплін та організацією освітнього і виховного процесів.

Навчальною програмою з фізичного виховання студентів (2003) передбачено наступне: зміц-

нення здоров'я; сприяння правильному формуванню і всебічному розвитку організму; профілактики захворювань; підвищення функціональних можливостей організму для необхідного рівня фізичної підготовленості (розвитку фізичних якостей) та працездатності; оволодіння системою рухових умінь і практичних навичок, що забезпечують безпечну життєдіяльність та психофізичну готовність до професійної діяльності; формування системи знань з фізичної культури та здорового способу життя; формування установок на здоровий спосіб життя, на фізичне і духовне самовдосконалення тощо [9, 13–14].

Процес досягнення успіху в формуванні культури здоров'я студентів складний та потребує великих зусиль і педагога, і студента. На навчальних заняттях необхідно робити акцент на навчально-виховну спрямованість фізичного виховання, застосовувати психолого-педагогічну направленість усіх використаних методів на виховання і формування моральної, організаторсько-управлінської, фізкультурно-спортивної і рухової активності студентів.

Велика роль у розвитку фізичного виховання відводиться спортивним клубам вишів, які покликані забезпечити руховою активністю молодь під час дозвілля, стати центром поза аудиторної спортивно-масової роботи. У багатьох українських ЗВО діють оздоровчі та просвітницько-оздоровчі програми, які покликані зберегти здоров'я студентства [2; 7]. На нашу думку, треба не тільки зберігати здоров'я, але й сприяти навченості студентів у власному збереженні здоров'я, формуванні культури здоров'я, залучення до сучасних оздоровчих систем.

Треба відходити від класичних форм проведення занять з фізичного виховання й шукати нові підходи до забезпечення руховою активністю студентів, як це робиться в країнах Європи. Пропонувати студентам займатися руховою активністю у зручний для них час, тобто поєднати напрями фізичної культури – фізичне виховання з масовим спортом, спрямованим на забезпечення рухової активності студентів під час їх дозвілля [8]. Формами проведення (за вибором студента) можуть стати заняття фітнесом, черлідінгом, настільним тенісом, бадмінтоном, силовим фітнесом, волейболом, футболом, аеробікою, спортивними танцями тощо. Розуміємо, що така форма проведення занять потребує фінансового забезпечення ЗВО, які фінансово самостійно не зможуть забезпечити таку широку гаму оздоровчо-рухової програми. На державному рівні це повинно бути закріплено у законодавчих документах та фінансово підтримано.

Під час дослідження нами було проведено анкетування серед 121 студента (юнаків – 48, дів-

чат – 73) 1–3 курсів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, де були поставлені 12 запитань різного роду про ставлення до фізичного виховання та культури здоров'я.

Результати тестування були статистично опрацьовані і показали наступне:

На запитання «Чи займаєтесь ви будь-яким видом спорту у поза аудиторний час?»: 47 % студентів ствердно відповіли на це запитання (21 % чоловіків, 26 % дівчат), 53 % відповіли, що не займаються фізичною активністю у позааудиторний час (19 % чоловіків, 34 % дівчат). Анкетування показало, що серед опитаних не займаються фізичною культурою 53% студентів, що є високим та негативним показником дослідження.

На питання «На Вашу думку, який у Вас рівень фізичної підготовленості?», ми отримали наступні відповіді:

- високий – 12 % (7% юнаків, 5% – дівчат);
- вище за середній – 18% (8% юнаків, 10% – дівчат);
- середній – 49 % (17 % юнаків, 32 % – дівчат);
- нижче за середній – 15 % (6 % юнаків, 9 % – дівчат);
- низький – 6 % (2 % юнаків, 4 % – дівчат).

Отримані дані свідчать про те, що студенти високо оцінюють свій рівень фізичної підготовленості. Навіть ті, які не займаються будь-яким видом спорту у поза аудиторний час.

Відповідаючи на запитання «Як ви оцінюєте стан свого здоров'я?», відповіді студентів розподілились наступним чином:

- відмінний – 15% (7% юнаків, 8% – дівчат);
- добрий – 47% (19% юнаків, 28% – дівчат);
- задовільний – 33% (11% юнаків, 22% – дівчат);
- незадовільний – 5% (3% юнаків, 2% – дівчат).

Аналіз результатів відповіді на це запитання свідчить про те, що проблем, на сьогоднішній день, зі станом здоров'я, у студентів поки що нема.

Результати запитання «Чи вважаєте фізичну культуру засобом підтримки здоров'я?»

- так – 95% (38% юнаків, 57% – дівчат);
- ні – 5% (2% юнаків, 3% – дівчат).

Із даних можна зробити висновок, що 5 відсотків студентів не знають про значущість фізичних прав у повсякденному житті людини й мало отримують інформації на заняттях з фізичного виховання про рухову активність людини, про її вплив

на фізіологічному, психологічному рівнях на стан здоров'я людини.

Відповіді на запитання «Чи вважаєте ви, що заняття фізичними вправами виховують культуру рухів та красиву статуру й тілобудову?» дали наступні результати:

- так – 94% (36% юнаків, 58% – дівчат);
- ні – 6% (4% юнаків, 2% – дівчат). У результаті аналізу опрацювання анкет можна зробити висновок, що студенти погано володіють інформацією, щодо засобів рухової активності та їх значення для людини.

Аналіз результатів анкетування 121 студента дає підстави говорити про те, що більшість респондентів не задовольняє зміст та наповнюваність занять з фізичної культури, 74% студентів вважають, що заняття повинні бути цікавішими. Особливо студенти потребують використання інновацій на заняттях, нового спортивного інвентарю. При цьому студенти не бажають збільшення кількості занять та тренувань (73%) (табл.1).

Отже, для досягнення успіху в формуванні культури здоров'я студентів кожному педагогу необхідно надавати теоретичні знання щодо засобів рухової активності, ведення здорового способу життя, значення харчування та гігієнічних засобів у підтримання здоров'я.

У ході дослідження було проаналізовано сучасні засоби фізичного виховання, які подобаються студентам, і які б вони хотіли відвідувати у поза аудиторний час. З цією метою, спортивним клубом Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського було проведено анкетування серед студентів денної форми навчання 1–2 курсів семи факультетів. Всього анкетовано 380 студентів (більша частина студентства – дівчата).

Пропонувались наступні секції з фізичної культури: силовий фітнес, танцювальний фітнес, кросфіт, настільний теніс, бадмінтон, футбол, волейбол, баскетбол. Найбільшою популярністю користується танцювальний фітнес – 115 респондентів (30,3%), силовий фітнес – 88 респондентів (23,2%), футбол, волейбол, баскетбол – 65 респондентів (17,1%), кросфіт – 64 респонденти (16,8%), настільний теніс, бадмінтон 48 респондентів (12,6%).

З метою підвищення якості процесу формування культури здоров'я студентів, педагогам систематично треба працювати над поповненням матеріально-технічної бази, оновлювати інформа-

Таблиця 1 – Результати опитування студентів щодо форм занять

Чи бажаєте ви:	Так	Ні
щоб заняття з фізичної культури були цікавішими	74%	26%
використовувались інновації на заняттях з фізичної культури, новий спортивний інвентар	90%	10%
передбачали більшу кількість занять та тренувань	27%	73%

ційні стенди, залучати студентів до заходів масового спорту, міжнародного спортивного руху «Спорт для всіх», студентських спортивних турнірів тощо.

Погоджуємося із думкою науковця В. Пильненького, який стверджує, «...що найбільшого рівня ефективності оздоровчого тренування можна досягти за умови використання базових методичних принципів (поступовості і безперервності фізичного навантаження, адекватності фізичного навантаження рівню здоров'я, цілеспрямованості засобів оздоровчого тренування, ритмічності застосування засобів різної спрямованості), а також такого співвідношення затрат часу на розвиток фізичних якостей: на загальну витривалість бажано виділяти 50–60 % усього часу, на силу і силову витривалість – 15–20 %, на швидкість і швидкісну витривалість – до 10 %, на гнучкість – 5–10 %, на спритність 10–15 % від загального часу занять» [6, 15].

Заняття з фізичного виховання у ЗВО, окрім розв'язання основних задач, покликані створюва-

ти передумови для успішного опанування студентами всіх дисциплін навчального плану. Заняття повсякденною руховою активністю сприяють покращенню повсякденного навчання студентів ЗВО, сприяють швидкості перебігу розумових процесів, спрямованих на забезпечення високої розумової активності [1, 347; 3].

Одним із важливих завдань для покращення формування культури здоров'я студентів, яке повинно вирішуватися у навчальному процесі фізичного виховання, є проведення великої освітньої і роз'яснювальної роботи з таких аспектів як: уявлення про здоров'я та його складові, привернення уваги студентів до збереження власного здоров'я й здоров'я оточуючих як найвищої цінності життя, застосовувати різного роду стимули для активної участі студентів денної форми навчання.

У вишах доцільно змінити класичні форми проведення занять з фізичного виховання й перейти до занять руховою активністю під час дозвілля, за вільним вибором студента тієї рухової активності, яка йому до вподоби.

Список використаних джерел

1. Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. Житомир : Вид-во Рута, 2012. 514 с.
2. Здоров'я молоді – здоров'я нації : просвітницько-оздоровча програма Запорізької державної інженерної академії на 2016–2020 роки. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/OVV_5.pdf
3. Кенсичка І. Модель формування цінностей здорового способу життя студентів у процесі фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2017. № 4. С. 69–76.
4. Круцевич Т.Ю., Безверхня Г.В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навч. посібник. Київ : Олімпійська література, 2010. 370 с.
5. Мухарина Ю.Ю. Формування культури здоров'я майбутнього вчителя фізичної культури як важлива умова ефективності оздоровлення підлітків. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 30/31. С. 218–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Piro_2011_30-31_34
6. Пильненький В.В. Організаційно-методичні основи оздоровчого тренування студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я: автореф. дис. канд. ... з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Пильненький Володимир Володимирович; ЛДІФК. Львів, 2006. 22 с.
7. Проект «Здоров'я студентів» Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. URL: http://www.univer.kharkov.ua/ua/student/student_health
8. Про фізичну культуру і спорт : закон України від 24 грудня 1993 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – №3809-ХІІ. Редакція від 03.07.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
9. Фізичне виховання : навчальна програма для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. Київ, 2003. 44 с.

References

1. Hryban H. P. (2012). *Fizyczne vykhovannia studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia*. Zhytomyr : Ruta, 514 [in Ukrainian].
2. Zdorovia molodi – zdorovia natsii : prosvitnytsko-ozdorovcha prohrama Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii na 2016–2020 roky. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/OVV_5.pdf [in Ukrainian].
3. Kensytska I. (2017). *Model formuvannia tsinnosti zdorovoho sposobu zhyttia studentiv u protsesi fizychnoho vykhovannia. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 4. 69–76. [in Ukrainian].
4. Krutsevych T. Iu. & Bezverkhnia H.V. (2010). *Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naseleння : navch. posibnyk*. Kyiv : Olimpiiska literatura. 370. [in Ukrainian].
5. Muskharina Yu. Iu. (2011). *Formuvannia kultury dys. kand. ... z fiz. vykh. i sportu : spets. 24.00.02 «Fizychna kultura, fizyчне vykhovannia riznykh hrup naseleння» / Pylnenkyi Volodymyr Volodymyrovych; LDIFK. Lviv. 22. [in Ukrainian].*
6. *Proekt «Zdorovia studentiv» Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina*. URL: http://www.univer.kharkov.ua/ua/student/student_health [in Ukrainian].
7. Pro fizychnu kulturu i sport : zakon Ukrainy vid 24 hrudnia 1993 r. // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 1993. – №3809-KhII. Redaktsiia vid 03.07.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> [in Ukrainian].
8. *Fizyczne vykhovannia (2003): navchalna prohrama dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy III–IV rivniv akredytatsii*. Kyiv. 44. [in Ukrainian].

Ольга Литвиненко, Диана Шелестюк. Состояние и условия оптимизации процесса достижения успеха в формировании культуры здоровья студентов

В статье поднимаются проблемы здоровьесбережения студентов вузов. Среди методов формирования здоровьесбережения выступают педагогические условия образовательной и воспитательной деятельности. К педагогическим условиям формирования культуры здоровья относятся образовательная среда и, непосредственно, преподаватель физического воспитания, привлечение студентов к спортивно-массовой оздоровительной работы во внеаудиторное время.

Проводится анализ анкетирования среди студентов по данным которых студенты выбирают современные, а не классические, средства физического воспитания, среди которых силовой фитнес, танцевальный фитнес, кроссфит, настольный теннис, бадминтон, футбол, волейбол, баскетбол; и новые формы проведения занятий – секционная работа вместо классических занятий по физическому воспитанию.

Ключевые слова: студенты, здоровье, здоровьесбережение, оздоровительные технологии, спортивный клуб, мотивация, преподаватель физического воспитания.

Olga Lytvynenko, Diana Shelestiuk. The state and the optimization conditions of the success achievement process in the formation of the students' health culture

The article deals with the problems of students' healthcare of higher educational establishments. The Law of Ukraine «On Education», «The National Doctrine of the Development of Education in Ukraine», «The Concepts of Children and Youth Education in the National System of Education» emphasize the need to create organizational, psychological and pedagogical conditions for the personal and physical development and self-development of students, their self-realization in accordance with abilities, social and personal interests, preparation for independent life.

The aim of the research is to find out the state of the students' health culture formation and the ways to increase the level of health culture in the educational process of higher education.

Pedagogical conditions for the health culture formation include the educational environment, that is the teacher of physical education, and the students' involvement in sports and mass recreational work outside the classroom.

It is necessary to offer students the opportunity to be engaged in motor activity at a time convenient for them, that is, to combine the directions of physical culture – physical education with mass sports, aimed at providing motor activity of students during their leisure time.

The forms of conducting physical education classes (on a student's choice) can be fitness classes, cheerleading, table tennis, badminton, power fitness, volleyball, football, aerobics, sports dances, etc. It is understandable that such forms of conducting classes require financial support to the higher educational establishments, which financially will not be able to provide themselves with such a wide range of health-motor programs. At the state level, this should be included into the legislative documents and be financially supported.

An analysis of the questionnaire among students is given on the basis of which students choose modern, rather than classical, physical education, including strength fitness, dance fitness, cross-fitness, table tennis, badminton, football, volleyball, basketball; and a new form of conducting classes is a section work in stead of classical physical education classes.

Key words: students, health, healthcare, health technologies, sports club, motivation, teacher of physical education.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-195-200

УДК 378:37.011.3-051:373.2:613.954

Ірина МАРДАРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
e-mail: irisska.ika17@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлена проблема підготовки майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників. Визначено поняття «культура здоров'я». Розглянуті показники готовності майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників. Проведене діагностування особливостей формування готовності майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників та подано його результати. Діагностування проводилося до і після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників». Описано методіку підготовки майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників. Доведено, що реалізація даної методіки забезпечила підвищення готовності майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, культура здоров'я, валеологічна освіта, діти дошкільного віку.

Сьогодні проведення системних освітніх реформ у галузі дошкільної освіти зумовлено зокрема проблемами пов'язаними зі збереженням здоров'я і формуванням навичок здорового способу життя дошкільників. Оскільки пріоритетною проблемою усього людства є, передусім, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. У зв'язку із цим важливим завданням освітньої політики на сучасному етапі є формування в дітей дошкільного віку культури здоров'я, ставлення до власного здоров'я як до найвищої людської цінності. Отже, серед обов'язкових вимог до закладів дошкільної освіти ставиться, насамперед, збереження та формування фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини, про це зазначається у законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенції про права дитини, державному стандарті «Базовому компоненті дошкільної освіти», чинних програмах («Я у світі», «Соняшник», «Українське дошкільля», «Про себе треба знати, про себе треба дбати», «Юний легкоатлет», «Казкова фізкультура») тощо.

Найбільш ґрунтовно, проблеми формування валеологічної культури, надання дітям знань про основи здоров'я, забезпечення основ здорового способу життя розглядали вчені: Н. Андреева, Р. Бедрань, Н. Бикова, Є. Булич, Є. Вайнер, О. Воднева, Т. Волоснікова, С. Гончарова, В. Горашук, Н. Євстратова, С. Кириленко, С. Коренева, Г. Кривошеєва, Л. Лохвицька, А. Ошкіна, К. Родіонова, В. Сазонова, Б. Шиян та ін.; особливості виховання фізичного здоров'я досліджували: О. Богініч, В. Бойко, Е. Вільчковський, Л. Волков,

Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфіменко, М. Казакова, Н. Лісневська, Т. Овечкіна, М. Перекопська, С. Петренко, Г. Петрушина, О. Потужний, Л. Сварковська, М. Сокольникова, С. Рябинін, С. Філіпова, Т. Швалева та ін.; професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до валеолого-педагогічної діяльності вивчали: В. Бутенко, Є. Васільєв, Л. Волошина, Л. Гаращенко, Н. Денисенко, Л. Зданевич, Т. Книш, Н. Кот, Н. Маковецька, В. Нестеренко, Т. Понаморенко, О. Сорочинська, С. Толстова та ін. Учені зазначають, що валеологічна освіта дошкільників безпосередньо пов'язана з необхідністю систематичної, професійної підготовки майбутніх вихователів, озброєнням їх фаховими компетентностями щодо збереження здоров'я та формування навичок здорового способу життя у дошкільників, цілісного, усвідомленого, дбайливого ставлення до свого здоров'я та здоров'я людей, які їх оточують, здійснення здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками, використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі ЗДО.

Мета статті: розглянути особливості підготовки майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників у процесі викладання навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників».

На сьогоднішній день не має однозначного тлумачення поняття «культура здоров'я». Аналіз означеного поняття дозволяє розглянути його як «частину загальнолюдської культури, що передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження та розвитку свого

здоров'я, а також уміння передавати здоров'язбережувальні знання іншим» [4, 176].

У дослідженні Г. Куртової, поняття «культура здоров'я» визначається як «інтегративна характеристика особистості та її діяльності, що відображає синтетичну природу культури, яка об'єднує створення людиною матеріальних і духовних цінностей як результат системи її ставлення до природи, суспільства, самої себе і свого здоров'я, зв'язку людини зі світом і прояву в ньому через створені нею цінності» [5, 168].

М. Мелічевою підкреслено, що «культура здоров'я» є «компонентом загальної культури особистості дошкільника та умовою подальшої успішної життєдіяльності; формування культури здоров'я в період дошкільного дитинства визначається психофізіологічними особливостями цього вікового етапу; ефективність формування культури здоров'я дошкільників залежить від найближчого соціального оточення дитини, яке включає батьків і вихователів ЗДО» [6, 178].

У Державному стандарті дошкільної освіти також передбачено формування культури здоров'я дошкільників, а саме: визначена здоров'язбережувальна компетенція дошкільника (обізнаність дитини дошкільного віку із будовою свого тіла, гігієнічними навичками за його доглядом; належністю до певної статі, продуктами харчування, основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини; умінням виконувати основні рухи та гімнастичні вправи, застосовувати здобуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших людей; дотриманням правил безпеки життєдіяльності) [1, 8].

Отже, державний стандарт спрямовує майбутніх вихователів з дошкільного віку формувати у дітей валеологічний світогляд, мотивацію та здоров'язбережувальну поведінку. Водночас, проблема готовності майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників потребує упровадження моделі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Діагностування готовності майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників було проведено на базі факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Усього в діагностуванні, що проходило упродовж 2017–2018 рр., було охоплено 37 студентів третього року навчання за освітнім ступенем «бакалавр», спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Діагностування проводилося до і після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників».

Спираючись на дослідження В. Бутенко [3, 169, 171] були визначені показники готовності майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників, а саме: наявність науково обґрунтованих теоретичних знань і практичних умінь у галузі здоров'язбереження дітей дошкільного віку (стосовно сутності людини та її здоров'я, залежності вікових та індивідуальних особливостей розвитку і здоров'я, основ здорового способу життя, безпечної поведінки); свідоме ставлення до власного здоров'я, мотивація на його збереження і зміцнення, дотримання здорового способу життя; забезпечення розвитку комунікативних і організаційних здібностей вихователя закладу дошкільної освіти. Вивчення сформованості показників готовності майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників відбувалося завдяки анкетуванню «Здоров'я в системі ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу» (Т. Понамаренко [7]), тестування КОЗ-1 [2]. Задля перевірки наявності у студентів необхідних знань щодо форм, методів і технологій валеологічної освіти дошкільників, було здійснено аналіз продуктів діяльності студентів. Студенти виконували комплекс завдань, розроблених за двома рівнями складності: перший рівень – репродуктивний, що передбачав відтворення засвоєної інформації валеологічного спрямування; другий рівень – дослідницько-творчий, передбачав розробку та обґрунтування авторської програми і технології валеологічного виховання дітей у молодшій, середній і старшій дошкільних групах.

Отримані результати діагностики сформованості показників готовності майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників на достатньому рівні продемонстрували 18,92% студентів, середній рівень визначено у 35,14% студентів, до низького рівня віднесено 45,94% студентів.

Здійснюємо підготовку майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників, у рамках навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників».

Мета: підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості.

Завдання: ознайомити з основними завданнями, принципами і технологією організації валеологічної освіти і валеологічного виховання дошкільників, оволодіння засобами їх впровадження у освітньо-виховний процес закладу дошкільної освіти; сформувати у студентів відповідальне

ставлення до ролі вихователя закладу дошкільної освіти, прагнення поповнювати свої знання, підвищувати професійну майстерність; сформувані вміння та навички валеологічного виховання дітей в умовах роботи у закладі дошкільної освіти.

У результаті освоєння студентами дисципліни повинні бути сформовані визначені освітньо-професійною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, затвердженою Університетом Ушинського, наступні компетентності:

Компетентності загальні (КЗ):

- КЗ-1. Здатність до продуктивного (абстрактного, образного, дискурсивного, креативного) мислення.
- КЗ-2. Здатність до самостійного пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел.
- КЗ-3. Здатність ідентифікувати, формулювати та розв'язувати проблеми.
- КЗ-5. Здатність до планування, складання прогнозів і передбачення наслідків своїх дій.
- КЗ-7. Здатність до самокритики і сприймання конструктивної критики.
- КЗ-8. Здатність до вільного спілкування і співпраці державною мовою (усно і письмово).
- КЗ-13. Здатність до проектної організації діяльності.
- КЗ-14. Здатність до безперервного навчання і самоосвіти.
- КЗ-15. Здатність трансформувати теоретичні знання в практичні дії.

Фахові компетентності (ФК):

- ФК-10. Здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі і довікллі.
- ФК-15. Здатність до фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, корекції і зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності (в нормі та особливими потребами).
- ФК-17. Здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості.
- ФК-18. Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта).

Передумови для вивчення дисципліни: зміст навчальної дисципліни конкретизує знання та практичні навички студентів щодо охорони і збереження здоров'я дитини, яких вони опанували у процесі вивчення навчальних дисциплін: «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Загальна та дитяча психологія», «Вступ о спеціальності та основи загальної педа-

гогіки», «Педагогіка дошкільна», «Валеологія», «Безпека життєдіяльності», «Теорія та методика фізичного виховання», «Основи медичних знань».

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати: сутність і мету валеологічного виховання дитини; психологічні закономірності формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості, володіти відповідними поняттями для їх позначення; сутність та механізми здоров'я дитини; чинники здоров'я дитини і засоби його збереження; шляхи, форми і засоби виховання у дитини навичок здорового способу життя; психологічні закономірності формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі і довікллі, володіння відповідними поняттями для їх позначення; закономірності фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку та його порушень, володіння відповідними поняттями для їх позначення; психологічні закономірності індивідуального розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами, володіння відповідними поняттями для їх позначення;

вміти: застосовувати теоретичні знання з курсу «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників» у практиці освітньо-виховного процесу в закладах дошкільної освіти; застосовувати методики формування, педагогічного супроводу, і підтримки у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя; виявляти і оцінювати їх ефективність: структурувати зміст навчального матеріалу за його компонентами, виділяти знання та уміння, що мають засвоюватися дітьми дошкільного віку; здійснювати вибір та розробляти форми та методи валеологічної освіти та виховання в залежності від віку та індивідуальних особливостей дітей тощо; аналізувати заняття з валеологічного виховання та визначати їх ефективність; складати перспективну програму здорового способу життя дитячої групи; навчати дітей спостерігати за чинниками, що впливають на стан їхнього здоров'я, правилами охорони і збереження здоров'я; організувати педагогічний супровід і підтримку здоров'я дітей раннього і дошкільного віку засобами фізичних вправ і рухової активності; здатність виявляти і оцінювати їх ефективність; складати індивідуальні оздоровчі комплекси для дітей; організувати педагогічний супровід формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі і довікллі; пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність обраних дій щодо формування у дітей раннього і

дошкільного віку навичок здорового способу життя, переконувати їх в доцільності і ефективності; практикувати і впроваджувати різноманітні методи вправлення дітей раннього і дошкільного віку у навичках здорового способу життя.

Основними формами організації освітньої діяльності студентів були: лекції організовані з комп'ютерною підтримкою; практичні, семінарські, заняття (наприклад, «Основи раціонального харчування дитини», «Проблеми здоров'я та здорового способу життя в сучасному суспільстві», «Основи психічного здоров'я дитини» тощо). У роботі зі студентами були застосовані наступні методи та технології навчання, а саме: дискусія «Чинники, що впливають на здоров'я дитини», диспут «Стан здоров'я дітей в Україні: проблеми та перспективи», метод проектів, технологія «мапа розуму» (наприклад, «Чистота – запорука здоров'я», «Національні традиції харчування», «Традиції українського народу в практиці валеологічного виховання дітей дошкільного віку» тощо). Була організована самостійна та науководослідна діяльність студентів, студенти виконували індивідуальне навчально-дослідне завдання, яке складається зі: складання каталогу літературних джерел та словника основних понять навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників», розробки й оформлення дидактичного матеріалу для дітей і батьків, розробки конспектів занять, підготовки і захисту рефератів, розробки авторської програми і технології валеологічного виховання дітей.

Після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників» низький рівень готовності було зафіксовано лише в 24,32% студентів; середній у 48,65% студентів; достатній у 27,03% майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Задля визначення достовірності відмінності між рівнями сформованості готовності майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників до і після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія ва-

леологічної освіти дошкільників» використовувався багатофункціональний критерій згоди χ^2 – Пірсона, один з основних непараметричних критеріїв згоди.

Багатофункціональний критерій згоди χ^2 – Пірсона використовувався в дослідженні як розрахунок згоди емпіричного розподілу і передбачуваного теоретичного. Перевірялася нульова гіпотеза (H_0) про відсутність відмінностей між теоретичним і емпіричним розподілами. За нульову гіпотезу (H_0) приймалася гіпотеза, що показники сформованості готовності до і після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників» достовірно не відрізняються між собою.

Розрахунок емпіричних значень багатофункціонального критерію згоди χ^2 Пірсона поданий в таблиці 1.

З таблиці 1 емпіричне значення критерію $\chi^2_{\text{Емп}} = 10,263$. Критичні значення χ^2 при $\nu=2$. Критичні значення для багатофункціонального критерію згоди χ^2 – Пірсона для знайденого кількості ступенів свободи 5,991 ($\rho \leq 0,05$) 9,21 ($\rho \leq 0,01$). Отримане значення більше критичного, а значить, (H_0) нульова гіпотеза відкидалася і приймалася (H_1) альтернативна гіпотеза. Результат: показники сформованості готовності майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників до і після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників» достовірно відрізняються між собою.

Таким чином, вивчення навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників» забезпечувало готовність майбутніх вихователів до формування валеологічної культури дошкільників, надавало їм знання про здоров'я та здоровий спосіб життя, чинники, що впливають на здоров'я, особливості і традиції національного валеологічного виховання дітей дошкільного віку; навчало моделювати здоров'язбережувальне середовище; озброювало студентів знаннями та вміннями використання різноманітних

Таблиця 1 – Розрахунок критерію χ^2 при зіставленні розподілів сформованості готовності до і після проведення занять з навчальної дисципліни «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників»

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_E - f_T)$	$(f_E - f_T)^2$	$(f_E - f_T)^2 / f_T$
1	45,94	35,13	10,81	116,86	3,327
2	24,32	35,13	-10,81	116,86	3,327
3	35,14	41,9	-6,76	45,7	1,091
4	48,65	41,9	6,75	45,56	1,087
5	18,92	22,97	-4,06	16,48	0,717
6	27,03	22,98	4,05	16,4	0,714
Разом	200	200	-	-	10,263

форм, методів та технологій навчання в процесі здоров'язбережувальної діяльності. Майбутні вихователі на власному досвіді пізнали цінність здорового способу життя, важливість цілеспрямованої роботи над своїм здоров'ям, підвищили професійний інтерес до дієвих механізмів збереження та примноження здоров'я дітей.

Перспективу подальших наукових розробок убачаємо в теоретичному обґрунтуванні моделі підготовки майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників; розробці дидактичних і технологічних засад інформаційно-педагогічного, дидактичного забезпечення даного процесу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. Спецвип. журн. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ, 2012. 30 с.
2. Батаршев А. В. Психодіагностика в управленні: практическое руководство. М.: Дело, 2005. 496 с.
3. Бутенко В. Г. Валеологічна культура вихователя ДНЗ як організаційно-педагогічна умова формування здоров'язбережувальної компетентності старших дошкільників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9 (53). С. 165-173.
4. Вайнер Э. Н. Валеология : учеб. для вузов. Москва: Флинта; Наука. 2001. 416 с.
5. Куртова Г. Ю. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2008. Вип. 55. С. 168-170.
6. Меличева М. В. Формирование культуры здоровья дошкольников в процессе сотрудничества педагогов и родителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ленинг. госуд. у-т им. А. С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2006. 265 с.
7. Пономаренко Т. М. Подготовка студентов педагогического вуза к валеолого-педагогической деятельности в системе дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Госуд. обр. учр. высш. проф. образ. «Сахалинский государственный университет». Южно-Сахалинск, 2005. 188 с.

References

1. Bohush, A., Bielenka, H., & Bohinich O. (2012). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [The basic Component of Preschool Education (new edition)]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu (spetsvyp. zhurn) – [Educator-methodologist of a preschool institution (special issue)]*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Batarshhev, A. (2005). *Psihodiagnostika v upravlenii: prakticheskoe rukovodstvo [Psychodiagnostics in Management: A Practical Guide]*. Moscow: Delo [in Russian].
3. Butenko, V. (2015). Valeolohichna kultura vykhovatelya DNZ yak orhanizatsiino-pedahohichna umova formuvannia zdoroviazberezhuvainoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv [Valeological Culture of the Preschool Institution's Educator as an Organizational and Pedagogical Condition for the Development of the senior preschool children's health preserving competence]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 9(53), 165-173 [in Ukrainian].
4. Vayner, E. (2001). *Valeologiya [Valeology]*. Moscow: Flinta; Nauka [in Russian].
5. Kurtova, H. (2008). Zdorovyiy sposib zhyttia yak pryorytetna tsinnist vykhovannia suchasnykh ditei ta molodi [Healthy Lifestyle as a Priority Value in the Upbringing of Modern Children and Youth]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University*, 55, 168-170 [in Ukrainian].
6. Melicheva, M. (2006). Formirovanie kulturyi zdorovya doshkolnikov v protsesse sotrudnichestva pedagogov i roditeley [Formation of Preschool Children's Health Culture in the Process of Cooperation of Teachers and Parents]. *Candidate's thesis*. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University [in Russian].
7. Ponomarenko, T. (2005). Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k valeologo-pedagogicheskoy deyatelnosti v sisteme doshkolnogo obrazovaniya [Training students of a Pedagogical University in Valeological Pedagogical Activity in the System of Preschool Education]. *Candidate's thesis*. Yuzhno-Sakhalinsk: Sakhalin state university [in Russian].

Ірина Мардарова. Подготовка будущих воспитателей к формированию культуры здоровья дошкольников

В статье рассмотрено исследование проблемы подготовки будущих воспитателей к формированию культуры здоровья дошкольников. Дано определение понятия «культура здоровья». Определены показатели готовности будущих воспитателей к формированию валеологической культуры дошкольников, а именно: наличие научно обоснованных теоретических знаний и практических умений в области сохранения здоровья детей дошкольного возраста (о здоровье человека, зависимости возрастных и индивидуальных особенностях развития и здоровья, основ здорового образа жизни, безопасного поведения); осознанное отношение к собственному здоровью, мотивация на его сохранение и укрепление, соблюдение здорового образа жизни; обеспечение развития коммуникативных и организаторских способностей воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Диагностирование проводилось до и после проведения учебных занятий по дисциплине «Теория та технологія валеологічного формування дошкільників». Изучение сформированности показателей готовности будущих воспитателей к формированию валеологической культуры дошкольников происходило благодаря анкетированию «Здоровье в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза» (Т. Пономаренко), тестирования КОС-1. Для проверки наличия у студентов необходимых знаний использованы различные формы и методы, технологий валеологического образования дошкольников, был осуществлен анализ продуктов деятельности студентов. Студенты выполняли комплекс заданий, разработанных по двум уровням сложности: первый уровень – репродуктивный, который предусматривал воспроизведения усвоенной инфор-

мации с валеологического образования; второй уровень - исследовательско-творческий, предусматривал разработку и обоснование авторской программы и технологии валеологического воспитания детей. Описаны цель, задачи, общие и профессиональные компетентности, результаты усвоения учебной дисциплины «Теория и технология валеологического образования дошкольников». Основными формами организации учебной деятельности студентов были: лекции организованы с компьютерной поддержкой; практические, семинарские занятия (например, «Основы рационального питания ребенка», «Проблемы здоровья и здорового образа жизни в современном обществе», «Основы психического здоровья» и т.д.). В работе со студентами были применены следующие методы и технологии обучения, а именно: дискуссия, диспут, метод проектов, технология «карта разума». Была организована самостоятельная и научно-исследовательская деятельность студентов. Проведенное статистическое исследование за многофункциональным критерием согласия χ^2 – Пирсона, доказало, что показатели готовности будущих воспитателей к формированию валеологической культуры дошкольников до и после проведения занятий по дисциплине «Теория и технология валеологического образования дошкольников» достоверно отличаются между собой.

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей, культура здоровья, валеологическое образование, дети дошкольного возраста.

Iryna Mardarova. Training future educators in developing pre-schoolers' health culture

The article presents the study of the problem connected with the training aspects of the future educators in developing pre-schoolers' health culture. The concept «health culture» is defined. The indicators of the future educators' readiness for the development of preschool children's valeological culture were determined, namely: the availability of scientifically grounded theoretical knowledge and practical skills in preserving children's health (about human health, age and individual characteristics of the development, basics of a healthy lifestyle, safe behaviour); a conscious attitude to their own health, the motivation for its preservation and strengthening, the adherence to a healthy lifestyle; the provision for the development of pre-school educator's communicative and organizational skills. The diagnostics was carried out before and after the training sessions within the subject «Theory and technology of pre-schoolers' valeological education». The study of the indicators demonstrating the future educators' readiness for the formation (development) of the pre-schoolers' valeological culture was carried out with the help of the questionnaire «Health in the system of pedagogical university students' value orientations» (T. Ponamarenko), testing COI-1 (communicative and organizational inclinations). To verify the students' necessary knowledge of using various forms and methods and technologies of pre-schoolers' valeological education the products of students' activities were analysed. The students fulfilled a set of tasks intended for two levels of complexity: the first level was the reproductive level, which provided for the reproduction of the learned information on valeological education; the second level, research-oriented and creative, provided for the development and substantiation of the author's program and technology of the children's valeological upbringing. The goal, objectives, general and professional competences as well as the outcomes demonstrated while mastering the academic discipline «Theory and Technology of Pre-schoolers' Valeological Education» are described. The main organization forms of the students' educational activities were as follows: computer-assisted lectures; practical classes, seminars (for example, «Basics of the Child's Rational Nutrition», «Problems of Health and Healthy Lifestyles in Modern Society», «Basics of Mental Health», etc.). While working with the students, these methods and learning technologies were applied: discussions, disputes, the project method, the mind mapping technology. The independent and research-oriented activities were organized for the students. A statistical study involving the Chi-Square criterion (Pearson's multifunctional criterion) proved that the indicators of the future educators' readiness to develop the preschool children's valeological culture before and after conducting classes on the theory and technology of valeological education aimed at preschool children significantly differ from each other.

Key words: future educators' training, health culture, valeological education, children of preschool age.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-201-206

УДК:37.013.82:615.825-053.4:616.8-009.12

Микола МОГА

кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри ортопедагогіки, реабілітології та ортоспихології

Київського національного державного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

e-mail: moga2003@ukr.net

ГАРМОНІЗАЦІЯ М'ЯЗОВО-ФАСЦІАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗІ СПАСТИЧНИМ СИНДРОМОМ РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ

У статті детально розглянуто третій умовний корекційний вектор загальної авторської реабілітаційної стратегії відносно дітей раннього віку зі спастичним синдромом рухових порушень – методичні можливості гармонізації їхньої м'язово-фасціальної системи. Попередньо було проаналізовано стан головних парних м'язово-фасціальних ліній через призму спастичного синдрому: поверхневої фронтальної лінії, поверхневої задньої лінії, двох латеральних ліній, двох спіральних ліній, двох парних ліній рук.

За основу корекції стану м'язового дисбалансу на фоні наявного спастичного синдрому було взято діагонально-фасціальну гімнастику (ДФГ) Пака Дже Ву, за допомогою якої гармонізується стан м'язів – антагоністів. Головними техніками цієї методики є почергове розтягування м'язів, їхнє стискання, а потім скручування за діагональними напрямками у різних сегментах тіла при чередуванні з центральними, серединними напрямками корекційних впливів. Такий підхід нагадує спіралеподібні рухи, що є універсальною структурною моделлю розвитку життя.

Базові методичні положення ДФГ було адаптовано відповідно до рішення завдань корекції рухових порушень спастичного типу у дітей саме раннього віку на основі бондінгових технік та необхідної театралізації процесу корекції. Саме це унікальне сполучення дає змогу у значній мірі подолати наявний у дітей цього віку жах перед тілесними маніпуляціями та больовий синдром, що при цьому виникає. Додатково було застосовано вібраційно-хвильову техніку вправ для вдосконалення м'язів. За допомогою адаптованого варіанту діагонально-фасціальної гімнастики можливо досягти більш високого ступеня ефективності корекції наявних рухових порушень спастичного типу.

Перспективи дослідження цієї проблеми знаходяться у руслі пошуку нових технічних прийомів адаптування ДФГ до фізичної реабілітації дітей раннього віку у поєднанні з тілесним бондінговим фоном та на основі емоційно-енергетичної насиченості рухово-ігрової діяльності.

Ключові слова: рухові порушення, м'язово – фасціальна система, діагональна гімнастика, корекція, гармонізація.

Для гармонізації стану м'язово-фасціальної системи людини протягом останнього століття розроблено чимало методик [1 – 10], які дійсно працюють і завдяки яким можна отримувати достатньо ефективні результати. Але переважна більшість з них розроблена для психофізичної реабілітації дорослих людей, які можуть проявляти значні вольові зусилля щодо подолання наявних у них проблем з опорно-руховим апаратом, які можуть в достатній мірі терпіти біль, що виникає при корекційних маніпуляціях у проблемних м'язах. Коли мова йде про дітей раннього віку, виникає чимало проблем із застосуванням навіть відомих світових методик, бо мала дитина ще не може свідомо реалізовувати свою волю і дуже чутлива до фізичного дискомфорту, що може виникнути під час корекційної роботи з м'язами. Це робить актуальним пошук варіантів адаптації існуючих методик гармонізації стану скелетно-м'язових утворень відповідно до дітей раннього віку зі спастичним синдромом рухових порушень.

Метою статті є попередній пошук варіантів адаптації **діагонально-фасціальної гімнастики**

(ДФГ) Пака Дже Ву та його послідовників відповідно до дітей 1 – 3 років зі спастичним типом рухових порушень з метою гармонізації їхньої м'язово-фасціальної системи.

Говорячи про необхідність гармонізації стану м'язів у дітей зі спастичним синдромом, необхідно зазначити цікавий та достатньо ефективний підхід, який спостерігається у діагонально-фасціальній гімнастиці відомого південно-корейського професора Пака Дже Ву [10]. На прикладі найбільш відомого комплексу вправ наведемо основні положення цієї гімнастики, яка спрямована на нормалізацію і покращення роботи м'язів-антагоністів, в яких з різних причин порушено необхідний реципрокний баланс.

Комплекс виконується у вихідному положенні лежачи на підлозі, попередньо підстеливши складену у кілька разів ковдру, або на масажній кушетці чи ліжку. При необхідності треба підкласти подушку або валик під попереk та під шию. Нам підходить таке вихідне положення, бо це співпадає з нашим баченням методології та методики фізичної реабілітації осіб з порушеннями

опорно-рухового апарату, а саме – з еволюційним методом вправлення, та первинністю релаксації відносно напруження. Саме стартове лежаче положення і віддзеркалює таких підхід.

Після цього необхідно діагонально розтягувати хребет і тулуб від лівого плеча до правого тазостегнового суглоба, прогинаючись назад (рис. 1). Тягнутися потрібно всім тілом, відчуваючи, як за хребтом розтягуються грудна клітка, черевна порожнина, всі органи, нерви, судини. Не потрібно намагатися робити розтягнення з максимальною силою і амплітудою – робіть розтягування так, якби ви хотіли потягнутися обмежуючи себе. Спільна робота м'язів – агоністів, що розтягують, і антагоністів, які перешкоджають розтягуванню, створює необхідний терапевтичний ефект. Виконуючи розтягування, додаємо також невелике скручування хребта вздовж осі так, щоб ліве плече поверталося наліво, а праве стегно і таз – направо. Утримуємо себе в такому розтягнуто-скрученому положенні чотири секунди. Повертаємося в початкове положення і виконуємо діагональне розтягнення від правого плеча до лівого тазостегнового суглоба. Супроводжуємо розтягнення скручуванням по осі. Утримуємо положення чотири секунди.

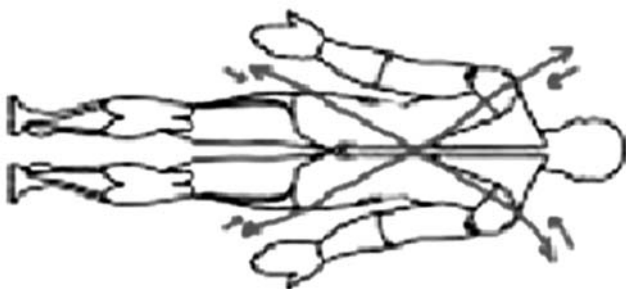


Рисунок 1

Слід сказати, що така техніка самостійного виконання цієї вправи неможлива, якщо говорити про дитину раннього віку, але саме у такої дитини м'язово-фасціальний комплекс ще вельми м'який, пластичний і гарно піддається коригуванню. Тому, на нашу думку, активне виконання цієї вправи треба замінити на пасивне, примусове, коли рухи за дитину в значній мірі робити саме педагог, виконуючи необхідні розтягування.

Виконавши розтягнення, приступаємо до стиснення. Виконуємо діагональне стиснення від лівого плеча до правого тазостегнового суглоба. Намагаємося якби з'єднати ці дві крайні позиції, скластися. Стиснення супроводжується скручуванням по осі хребта, при цьому ліве плече розгортається направо, а праве стегно – наліво. Таким чином, плече і тазостегновий суглоб рухаються до серединній лінії. Стиснення також не потрібно робити з максимальною силою – досить

використовувати 1/3 зусилля, активізуючи роботу протилежних м'язів-антагоністів, щоб частково утримати тіло від максимального стискання, балансувати на межі між стисненням і розтягненням. Утримуємо положення 4 секунди. Повертаємося до нейтрального положення. Виконуємо стиснення і скручування від правого плеча до лівого тазостегнового суглоба. Утримуємо чотири секунди.

Виконавши комплекс діагонального розтягування-стиснення, починаємо виконувати розтягнення-стиснення по центральній осі (рис. 2). У цьому фрагменті методики Пака Дже Ву нас цікавить те, що зусилля при стисканні на суглоби повинні бути максимальними і дорівнювати 1/3 від максимуму. Це дуже вдало підходить для корекційних маніпуляцій з дітьми саме раннього віку, вельми чутливих до механічних подразнень на їхнє тіло.

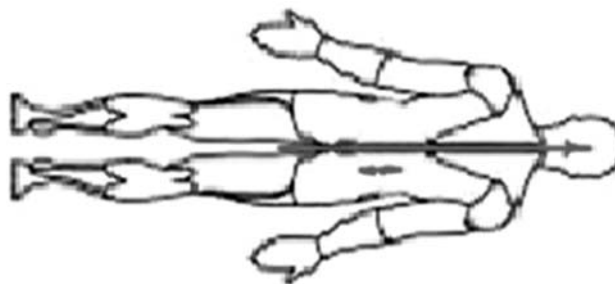


Рисунок 2

Перебуваючи в лежачому вихідному положенні, необхідно повільно розтягувати хребет і все тіло від крижнія до плечей та верхньогрудного відділу хребта. Тут не треба робити ніяких скруток і нахилів – має працювати тільки центральна вісь. Стримуємо максимальне розтягування, використовуючи дію м'язів-антагоністів, які запобігають надмірному розтягненню. Виконувати вправу чотири секунди. Після розтягування треба виконати стиснення. Не відриваючи таза і спину від поверхні, намагаємося частково стиснути хребет, наближаючи точки крижнія і сьомого шийного хребця. Частково перешкоджаємо максимальному руху роботою м'язів-антагоністів, що розтягують хребет. Виконувати вправу чотири секунди.

Для дитини 1–3 років ця техніка ще більш складна для виконання, майже неможлива, тому має активізувати свої мануальні зусилля корекційний педагог і робити це необхідно у положенні дитини лежачи на животі, щоб була змога натискати однією рукою (наприклад, лівою) на ділянку крижнія, а іншою (правою) на сьомий шийний хребець.

Після розтягування-стиснення по осі починаємо виконувати восьмиподібні рухи тулубом. По черзі напружуючи м'язи, рухаємося від лівого плеча вниз по діагоналі до зони на ширину долоні

нижче лопаток (область переходу грудного відділу хребта в поперековий, зона діафрагми), далі, продовжуючи рух по діагоналі, до правого тазостегнового суглобу, від якого через крижень рухаємося до лівого тазостегнового суглобу, потім піднімаємося по діагоналі вгору до зони переходу грудного відділу хребта в поперековий і ще вище до правого плеча; завершуючи цикл, переходимо від правого плеча через зону 7-го шийного хребця до лівого плеча. Ці рухи нагадують повну замкнуту вісімку (Рис. 3 А, Б). Рухи мають бути подібними плавному пересуванню умовної змії. В них закладено три компоненти: стиснення, розтяг і скручування. Повільно виконати чотири повних 8-подібних циклів, починаючи від лівого плеча до правого тазостегнового суглобу, далі зробити чотири повних вісімки в протилежному напрямку – від правого плеча до лівого тазостегнового суглобу. Після виконання пацієнту треба полежати кілька секунд та відпочити.

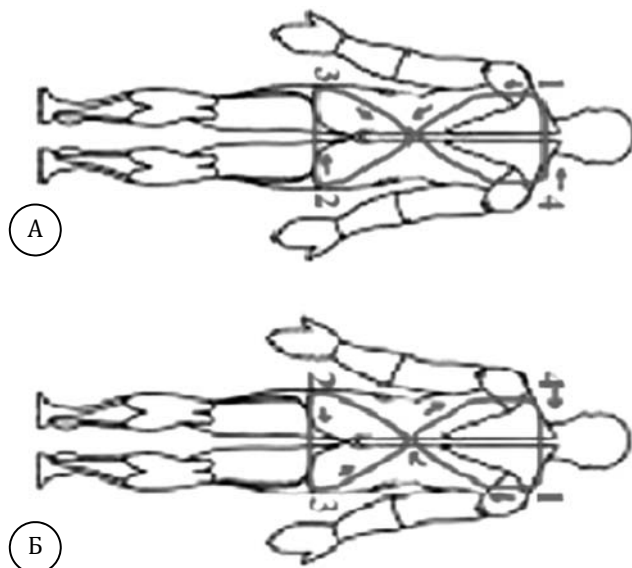


Рисунок 3

Стає зрозумілим, що дитина раннього віку самостійно не в змозі виконати таку складну за реалізацією вправу, тому тут знов активізує свою мануальну діяльність саме педагог. Крім мануального втручання він має активізувати і ігровий компонент вправляння, придумавши відповідний сюжет з захоплюючими дитину колізіями. Це може бути умовний робот Файник, що допомагає матері дитинки прати білизну, то розтягуючи її, то стискаючи, то викручуючи, щоб віджати воду.

Після виконань вправ на рівні тулуба за рекомендацією автора методики ДФГ треба перейти до вправ для ніг, рук, шиї та обличчя. Нас трохи бентежить така рекомендована послідовність, бо в ній ми спостерігаємо порушення одного з головних в біологічному становленні людини принци-

пу – цефалокаудального, яким передбачається послідовне формування анатомо-фізіологічних структур організму в одному напрямку: від тім'ячка до п'ят. Саме голова та шия у новонароджені дитини починають першими формувати необхідні рухові патерни, після чого до них приєднуються м'язи та суглоби плечового поясу та верхніх кінцівок, тулуба і т.д. Тому ми вважаємо за необхідне рекомендувати педагогам виконувати елементи ДФГ саме з вправ для голови та шиї, а не з тулуба або кінцівок.

Принципи виконання вправ для рук і ніг аналогічні вправам для тулуба. Виконуються ті ж вісім етапів – два розтягування, два стискування, дві вісімки в одну сторону і дві в іншу. Існують два варіанти виконання вправ для кінцівок. У першому варіанті ми розтягуємо і стискуємо від внутрішньої частини стегна (або плеча) до зовнішньої частини стопи (або кисті), потім від зовнішньої частини стегна (плеча) до внутрішньої частини стопи (кисті) (мал. 4). Таким чином в рух втягується вся кінцівка. У другому, більш складному варіанті, рухи виконуються послідовно – спочатку для гомілки (передпліччя), потім для стегна (плеча). Таким чином, нога і рука діляться на незалежні дві частини, для яких виконується повний цикл вправ. У такому підході, запропонованому південнокорейським вченим, ми також помічаємо порушення одного із фундаментальних правил розвитку та корекції кінцівок людини – від центру до периферії, від проксимальних відділів кінцівок (близько розташованих до тулуба) – до дистальних (віддалених від тулуба). У зв'язку з цим ми пропонуємо змінити послідовність вправляння на біоланках верхніх та нижніх кінцівок, починаючи, відповідно, з плеча, а потім переходити на передпліччя, а в ногах – починаючи із стегна з переходом на гомілку. Перший варіант є загальнооздоровчим, а другий застосовується при виражених проблемах в області виконання гімнастики, для більш детального опрацювання м'язів і кісток рук і ніг.

Розглянемо 1-й варіант. Вихідне положення – лежачи. Руки розвернуті долонями вгору. Починаємо гімнастику з лівої руки. Виконуємо розтягнення і проти скручування від внутрішньої частини лівого плеча (область пахової западини) до зовнішньої поверхні лівого променево – зап'ясткового суглоба (область основи великого пальця). Затримуємося на чотири секунди. Тепер розтягнення і проти скручування виконуються від зовнішньої частини лівого плеча до внутрішнього краю лівого променево – зап'ясткового суглоба (область мізинця). Затримуємося на 4 секунди. Виконавши розтягування в тій же послідовності, виконуємо стиснення. Далі мають бути розтягнення-стиснення по

серединній осі руки, кисть знаходиться в нейтральному положенні, долонею догори. З огляду на те, що виконати восьмиподібний рух руки досить складно, у наступній вправі необхідно повільно виконати чотири колових оберти руки назовні з активним рухом в плечовому, ліктьовому та променево-зап'ястковому суглобах і чотири оберти всередину.

Закінчивши вправлятися, потрібно кілька секунд додати змогу відпочити, а потім приступити до вправи для правої ноги. Виконуємо розтягнення і проти скручування від внутрішньої поверхні правого стегна (пахова область) до зовнішньої поверхні правого гомілковостопного суглоба (у напрямку до мізинця). Затримуємося на чотири секунди. Тепер розтягнення і проти скручування виконуються від зовнішньої частини правого стегна до внутрішнього краю правого гомілковостопного суглоба (у напрямку до великого пальця). Затримуємося на чотири секунди. Виконуємо стиснення в тій же послідовності. Тепер необхідно робити розтягнення-стиснення по серединній осі. Далі – кругові рухи в тазостегновому, колінному і гомілковостопному суглобах: чотири циклу у напрямку назовні і чотири циклу у напрямку всередину. Зробити відпочинок. Тепер виконуємо подібні вправи для лівої ноги і далі для правої руки. (рис. 4).



Рисунок 4

Після рук і ніг починаємо роботу з шиєю. Зберігати теж саме вихідне положення лежачи, але під голову треба покласти подушку. Починаємо розтягуватися і скручуватися від лівого вуха до правого плеча (рис. 5).



Рисунок 5

Виконуємо вправу повільно, акуратно, без надмірних зусиль, контролюючи розтягнення стисненням м'язів-антагоністів. Якщо при розтягуванні відчувається бар'єр або неприємне відчуття, зупиняємося і трохи зменшуємо амплітуду. Затримуємося на чотири секунди. Виконуємо розтягнення від правого вуха до лівого плеча і знову чотири секунди фіксації. Тепер стиснення: від лівого вуха до правого плеча, потім – від правого вуха до лівого плеча. Затримка по чотири секунди. Виконавши діагональні розтягування-стиснення, виконуємо розтягнення-стиснення по серединній осі. Аналізуючи запропоновану автором ДФГ методику, нам здається не зовсім вірною послідовність «від діагональних вправлянь – до центральних вправлянь». На нашу думку, в онтогенетичному розвитку дитини передують саме центрально-симетричні рухи головою, кінцівками і тулубом і лише потім, по мірі формування необхідних міжкулькових координаційних нейронних шляхів, актуалізуються перехресні асинхронні координаційні моторні патерни. Саме тому ми рекомендуємо змінити послідовність вправляння, віддавши першочергову перевагу центральним рухам у всіх біоланках тіла, а вже потім вправлятися за принципом діагоналі та спіралі. У графічному вигляді це можна представити таким чином (рис. 6).

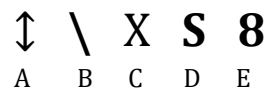


Рисунок 6

Далі приступаємо до руху по вісімці аналогічно руху в області тулуба. Від лівого вуха рухаємося до правого плеча, від правого плеча до лівого, від лівого плеча до правого вуха. Центр перехрещення припадає приблизно на середину шиї. Виконавши чотири цикли, робимо рухи від правого вуха до лівого плеча, від лівого плеча до правого плеча, далі до лівого вуха. Повільно виконуємо чотири цикли з відпочинком наприкінці.

Завершуємо комплекс гімнастики ДФГ виконанням вправ для обличчя. На наш погляд, саме з обличчя потрібно починати робити вправи ДФГ, бо перші умовні м'язові панцирі формуються саме навколо очей та оральної зони. Якщо їх не зняти першими, це напруження буде передаватися нижче розташованим панцирам, шийному та плечовому. Розтягування-стискування і восьмиподібні рухи на обличчі виконуються за допомогою саме м'язової мускулатури. Починаємо розтягнення від лівого ока (ліва брова, ліва частина чола) до правого кута рота (права частина нижньої щелепи, шия праворуч). Для розтягування необхідно

підняти брову і напружити лобові м'язи зліва, опустити кут рота і напружити щелепно-лицьові м'язи справа. Затримуємо положення протягом чотирьох секунд. Далі виконуємо вправу від правого ока до лівого кута рота, потім стискування від лівого ока до правого кута рота, затримка у кінцевому положенні на чотири секунди. Виконуємо вправу стискування за умовною діагоналлю «праве око – лівий кут рота». Чим більше лицьових м'язів з кожного боку буде задіяно у вправі – тим краще. Тепер виконуємо розтягнення лицьових м'язів по серединній осі – піднімаємо брови вгору, збираємо лобові складки, відкриваємо рот і опускаємо вниз щелепу. Затримка протягом чотирьох секунд. Далі йде стиснення завдяки тому, що стискаємо брови, стуляємо щелепу, морщимо ніс. Затримка чотири секунди. Виконуємо восьмидібний рух – поперемінно напружуємо м'язи обличчя від лівого ока вниз до правого кута рота (в русі залучаються м'язи щік, носа), далі від правого кута рота – до лівого (рух щелепи, підборіддя), від лівого кута рота до правого ока, від правого ока, через до лівого ока: чотири цикли в один бік і чотири цикли в зворотній послідовності. Після цього зробити відпочинок. Зрозуміло, що мала дитина зі спастичним синдромом рухових порушень не зможе самостійно зробити ці вправи для обличчя, тому рекомендуємо замінити їх на масаж відповідних лицьових м'язів у запропонованих діагонально-восьмиподібних напрямках. Закінчивши вправи для обличчя, треба дати дитині полежати трохи у розслабленому положенні для відновлення.

На нашу думку, до головних рухів ДФГ треба додати гармонізуючий хвилеподібний рух за системою цілісного хвильового руху (СЦР) М.И. Кудряшова. Саме хвилеподібний рух, на його думку, гармонізує відносини між м'язами-

антагоністами, знімаючи механічні та енергетичні перешкоди на шляху умовної рухової хвилі.

Підводячи підсумки аналізу та можливості адаптування запропонованої Паком Дже Ву діагонально-фасціальної гімнастики, можна зробити такі попередні висновки:

1. Більшість існуючих методик гармонізації м'язово-фасціального стану людини передбачена для дорослих чоловіків та жінок, втім корекційна робота по подоланню наслідків спастичного синдрому у малюків потребує значного їх адаптування у відповідності до особливостей психофізичного розвитку дітей 1 – 3 років.

2. Найбільш вдалою для гармонізації стану м'язово-фасціальних утворень вважаємо діагонально-фасціальну гімнастику Пака Дже Ву, та його послідовників-інтерпретаторів.

3. Виходячи з аналізу основних методичних позицій цієї гімнастики та відштовхуючись від багаторічного особистого досвіду корекційної роботи з такими дітьми, пропонуємо деякі зміни у цій технології, які зазначимо нижче: замінити активне виконання гімнастики на пасивне з допомогою педагога; починати гімнастику треба не з тулуба, а, за цефалокаудальним принципом, з голови (обличчя та шиї), потім перейти на руки, далі тренувати м'язово-фасціальний комплекс тулуба і лише наприкінці робити маніпуляції на нижніх кінцівках; топографію вправлення замість запропонованої змінити на таку: прямолінійні центральні рухи, діагональні рухи, перехресні рухи, вісімка подібні хвильові та спіралеподібні рухи.

Перспективи дослідження цього цікавого напрямку вбачаємо в удосконаленні мануально-рухових впливів на дитину раннього віку у поєднанні з казковою сюжетністю театралізованого методу.

Список використаних джерел

1. Єфименко М. М. Методичні можливості психосоматики В. Райха в корекції рухових порушень у дітей / М. М. Єфименко // Вісник Луганського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер.: Освіта та педагогічна наука. – Луганськ, 2012. – №3(152). – С. 19 – 23.
2. Єфименко Н. Н. Методические феномены релаксации и напряжения в двигательной реабилитации детей / Н. Н. Єфименко // Педагогика, психология и медико-педагогические проблемы физического воспитания и спорта. – Харьков, 2013. – №2. – С. 22 – 27.
3. Єфименко Н. Н., Беседа В. В. Малый театр физического развития и оздоровления детей младенческого и раннего возраста : учебно-методическое пособие. Изд-е 4-е, доп. и перераб. / Н.Н. Єфименко, В.В. Беседа. – Винница: Твори, 2018. – 252 с.
4. Хохлов А.П. с соавт. Диагональная гимнастика для детей и взрослых с церебральной патологией / А.П. Хохлов, О.П. Тараканов, А.Н. Доценко // Учебно-методическое пособие М.: Центр Современной медицины «Примавера медицина», 1996. – 16 с.
5. Чикуров Ю.В. Мягкие мануальные техники. Изд-е 3, доп. / Ю.В. Чикуров. – М.: Триада-Х, 2018. – 176 с.
6. Alexander F. The resurrection of the body / F. Alexander. – New York : Dell (Delta books), 1969. – 234 p.
7. Lowen A. Bioenergetic analysis : a mind-body therapy / A. Lowen, J. Zeig ed. // The evolution of psychotherapy. – New York, 1992.
8. Rolf I. P. Rolfing : the integration of human structures / I. P. Rolf. – Santa Monica : Denis-Landman, 1977.
9. Upledger J. E. Craniosacral Therapy / J. E. Upledger, J. D. Vredevoogd. – New York : Easland Press, 1983. – 367 p.
10. Режим доступа: <http://www.osteodoc.ru/dfg.htm>.

References

1. Efimenko M. M. (2012). Metodichni mojlivosti psihosomatiki V. Raiha v korekcii ruhovih porushen u ditei [Methodical possibilities of V. Reich's psychosomatics in correction of motor disorders in children]. Lugansk, vol. №3 (152). – S. 19 – 23. [in Ukrainian].
2. Efimenko N. N. (2013). Metodicheskie fenomeni relaksacii i napryajeniya v dvigatelnoi reabilitacii detei [Methodical phenomena of relaxation and stress in motor rehabilitation of children]. Harkov, vol. №2. – S. 22 – 27. [in Ukrainian].
3. Efimenko N. N., Beseda V. V. (2018). Malii teatr fizicheskogo razvitiya i ozdorovleniya detei mladencheskogo i rannego vozrasta [Small theater of physical development and rehabilitation of infants and young children]. Vinnica: Tvoru, 252 s. [in Ukrainian].
4. Hohlov A.P. s soavt. (1996). Diagonalnaya gimnastika dlya detei i vzroslih s cerebralnoi patologiei [Diagonal gymnastics for children and adults with cerebral pathology]. Moskva: Centr Sovremennoi medicini «Primavera medika», 16 s. [in Russian].
5. Chikurov Yu.V. (2018). Myagkie manualnie tehniki. [Soft manual techniques]. Moskva: Triada-H, 176 s. [in Russian].
6. Alexander F. The resurrection of the body / F. Alexander. – New York : Dell (Delta books), 1969. – 234 p.
7. Lowen A. Bioenergetic analysis : a mind-body therapy / A. Lowen, J. Zeig ed. // The evolution of psychotherapy. – New York, 1992.
8. Rolf I. P. Rolfing : the integration of human structures / I. P. Rolf. – Santa Monica : Denis-Landman, 1977.
9. Upledger J. E. Craniosacral Therapy / J. E. Upledger, J. D. Vredevoogd. – New York : Easland Press, 1983. – 367 p.
10. Режим доступа: <http://www.osteodoc.ru/dfg.htm>.

Николай Мога. Гармонизация мышечно-фасциальной системы детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений

В статье подробно рассмотрен третий условный коррекционный вектор общей авторской реабилитационной стратегии в отношении детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений – методические возможности гармонизации их мышечно-фасциальной системы. Предварительно было проанализировано состояние главных парных миофасциальных линий через призму спастического синдрома: поверхностной фронтальной линии, поверхностной задней линии, двух латеральных линий, двух спиральных линий, двух парных линий рук. За основу коррекции состояния мышечного дисбаланса на фоне имеющегося спастического синдрома была взята диагонально-фасциальная гимнастика (ДФГ) Пака Дже Ву, с помощью которой гармонизируется состояние мышц – антогонистов. Главными техниками этой методики являются поочередное растяжение мышц, их сжатие, а затем скручивание по диагональным направлениям в разных сегментах тела при чередовании с центральными, срединными направлениями коррекционных воздействий. Такой подход напоминает спиралевидные движения и является универсальной структурной моделью развития жизни. Базовые методические положения ДФГ были адаптированы в соответствии с решением задач коррекции двигательных нарушений спастического типа у детей именно раннего возраста на основе бондинговых техник и необходимой театрализации процесса коррекции. Именно это уникальное сочетание позволяет в значительной степени преодолеть имеющийся у детей этого возраста страх перед телесными манипуляциями и болевым синдромом, которые при этом возникают. Дополнительно была использована вибрационно-волновая техника упражнения с мышцами. С помощью адаптированного варианта диагонально-фасциальной гимнастики возможно достичь более высокой степени эффективности коррекции имеющихся двигательных нарушений спастического типа. Перспективы исследования этой проблемы находятся в русле поиска новых технических приемов адаптации ДФГ к физической реабилитации детей раннего возраста в сочетании с телесным бондинговым фоном и на основе эмоционально-энергетической насыщенности двигательной игровой деятельностью.

Ключевые слова: двигательные нарушения, мышечно – фасциальная система, диагональная гимнастика, коррекция, гармонизация.

Nikolai Moga. Harmonization of the musculo-fascial system of young children with spastic syndrome of motor disorders

The article discusses in detail the third conditional correctional vector of the general author's rehabilitation strategy for young children with spastic syndrome of motor disorders – the methodological possibilities of harmonizing their musculo-fascial system. Previously, the state of the main paired myofascial lines was analyzed through the prism of spastic syndrome: the superficial frontal line, the superficial posterior line, two lateral lines, two spiral lines, two paired lines of hands. The basis for the correction of the state of muscle imbalance against the background of the existing spastic syndrome was taken diagonal fascial gymnastics (DFG) by Pac-Jee Woo, which harmonizes the state of the muscles – the antagonist. The main techniques of this technique are alternate stretching of the muscles, their compression, and then twisting along diagonal directions in different segments of the body when alternating with the central, middle directions of corrective actions. Such an approach resembles spiraling movements and is a universal structural model for the development of life. The basic methodological provisions of the FGD were adapted in accordance with the solution of the problems of correction of spastic-type motor disorders in young children, based on bonding techniques and the necessary theatricalization of the correction process. It is this unique combination that makes it possible to largely overcome the fear of bodily manipulations and pain that exists in children of this age. Additionally, vibration-wave technique exercises with muscles were applied. With the help of an adapted version of the diagonal fascial gymnastics, it is possible to achieve a higher degree of efficiency in correcting existing motor disorders of the spastic type. Prospects for the study of this problem are in line with the search for new techniques for adapting DFG to physical rehabilitation of young children in combination with a physical bonding background and on the basis of emotional and energetic saturation of motor and gaming activities.

Key words: motor disorders, musculo – fascial system, diagonal gymnastics, correction, harmonization.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-207-213

УДК 373.5.016:821.161.2

Ольга МХИТАРЯН

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: olgamhitaryan05@gmail.com*

Наталія БИКОВА

*магістр першого року навчання
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: kireewanatasha8@gmail.com*

Альона БУГАЙОВА

*магістр першого року навчання
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: aliona.buhaiova96@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ УЧНІВ ІЗ НИЗЬКИМ РІВНЕМ ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ

У статті уточнено методологічні підходи до розв'язання проблеми виховання духовності школярів із низьким рівнем знань і вмінь на уроках української літератури та визначено методичні умови цієї роботи. З'ясовано зміст поняття «духовний світ особистості», «учні з низьким рівнем навчальних досягнень» та подано їх тлумачення у площині методики навчання української літератури. Стрижневими ідеями виховання «проблемних» учнів під час вивчення художнього твору встановлено: художня література служить важливим засобом духовного розвитку учнів; виховання є системною зміною особистості з метою її цілеспрямованого формування; основними складовими частинами виховання духовного світу школярів є відповідні знання, регулятиви діяльності та способи дій; у справі духовного виховання учнів із пізнавальними труднощами варто системно використати чотири основні фактори: зміст освіти, методи і форми навчання, випадкові чи спеціально спроектовані виховні ситуації, особистість учителя.

Ключові слова: виховання духовності, учні з низьким рівнем літературного розвитку, вивчення художнього твору, навчально-корекційна робота.

У суспільно-політичних реаліях України все більшої актуальності набуває потреба відродження духовності народу як основи соціального прогресу. Оскільки виховний процес у Новій українській школі орієнтуватиметься передусім на морально-етичні та соціально-політичні загальнолюдські цінності [6, 19–20], найважливішим завданням національної системи освіти стає розвиток духовного світу особистості. Особливе значення у цій справі відводиться гуманітарним предметам, насамперед українській літературі, покликаний формувати, збагачувати внутрішній світ дитини, позитивно впливати на її самосвідомість, спрямовувати морально-етичний потенціал, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки. Однак недостатньо висока якість літературної освіти нині суперечить глобальним запитам суспільства, у чому переконують непоодинокі публікації фахівців (Г. Клочек, В. Микитюк, О. Слоновьська). Відтак на часі пошук ефективних шляхів розв'язання проблем літературного розвитку учнів із низьким рівнем навчальних досягнень у контексті сучасних освітніх викликів.

Розв'язанню означеної проблеми сприяють концептуальні філософські ідеї щодо гуманізації й технологізації освіти (Г. Сковорода, Р. Декарт, І. Зязюн, Б. Гершунський, П. Юркевич) та педагогічної синергетики (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Черепанова). Для літературного виховання учнів із низьким рівнем навчальних досягнень значущими є літературознавчі погляди стосовно духовного потенціалу мистецтва слова та можливостей, умов і способів художнього пізнання (А. Козлов, В. Марко, М. Наєнко, Л. Скорина).

Психолого-педагогічні основи формування духовності учнів із низьким рівнем літературного розвитку ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях учених із питань національного виховання (І. Бех, О. Сухомлинська), формування особистісних потреб і почуттів (І. Кон, П. Якобсон, А. Леонт'єв), організації пізнавальної та творчої діяльності людини (Г. Костюк, С. Рубінштейн, Л. Виготський). Важливі положення, що стосуються духовного виховання, містять праці класиків вітчизняної педагогіки – Г. Ващенко, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Опорними в науковому пошуку виступають ґрунтовні дослідження з питань учнівської неуспішності (Ю. Бабанського, М. Мурачковського, В. Цетлін) та дидактичні студії (П. Блонського, А. Бударного, Л. Славної). Крім того, продуктивними є досягнення педагогічної діагностики й корекційної педагогіки (О. Гонеев, С. Гончаренко, В. Кащенко, В. Ліфінцева, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.), що містять узагальнення шляхів вивчення неуспішності й відставання учнів, визначення теоретико-практичних заходів подолання цих негативних проявів шкільної дійсності. Цінними є розроблені сучасними науковцями (О. Пехота, А. Плигін, В. Паламарчук, М. Поташник, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Якиманська) положення особистісно орієнтованої та технологізованої освіти, компетентнісного й діяльнісного підходу до навчально-виховної роботи.

Теоретико-методичне підґрунтя формування духовного світу особистості «проблемних» учнів під час навчання української літератури становлять ідеї: навчання й виховання особистості засобами мистецтва слова (Т. Бугайко і Ф. Бугайко); індивідуального художнього сприймання та основних видів аналітико-синтетичної роботи учнів під час опрацювання твору (Н. Молдавська, О. Никифорова); морального та естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури (Н. Волошина, С. Жила, А. Лісовський, О. Мазуркевич, Є. Пасічник, Б. Степанишин); формування національної свідомості, духовного світу, морально-етичних та родинних цінностей особистості на уроках української літератури (Ю. Бондаренко, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко, А. Фасоля, В. Шуляр, Т. Яценко). Однак комплексний характер означеної проблеми спеціалістами досліджується у двох різних площинах: виховання засобами мистецтва слова та підвищення навчальних досягнень учнів із української літератури (О. Мхитарян). Відтак процес формування духовного світу учнів із низьким рівнем літературної навченості вченими досі теоретично необґрунтований, унаслідок чого у шкільній практиці залишаються суперечності між виховними можливостями художнього твору та нерозв'язаними проблемами емоційно-розумового розвитку школярів, що заважають формуванню їх читацької компетентності, перешкоджаючи культурному та духовному становленню.

Мета статті полягає в уточненні методологічних підходів до розв'язання проблеми виховання духовності школярів із низьким рівнем успішності на уроках української літератури та визначенні методичних умов цієї роботи.

Установлюючи чіткість категоріального апарату процесу виховання учнів із низьким рівнем літературних знань і вмій зауважимо, що проблеми шкільної освіти й виховання традиційно були визначальними для філософів і педагогів ще від античних часів та характеризувалися увагою до духовного світу особистості. Так, у вітчизняній педагогіці вперше цілеспрямовано до осмислення цього питання підійшов К. Ушинський, розглядаючи людину як предмет виховання. Особливістю радянського періоду розвитку шкільної освіти була кореляція проблеми формування гармонійно розвиненої особистості з питанням визначення ідейно-політичних переконань учня, утвердження морального ідеалу активного будівника комуністичного суспільства. І лише у період відродження національної школи, починаючи з 90-х років ХХ століття, проголошено пріоритет розвитку особистості, домінантою у вихованні якої є мораль, а не ідеологія. Сучасні педагоги, розглядаючи процес виховання, акцентують на необхідності формування досвіду (моделі) поведінки людини в духовній та соціальній сферах, а також у її стосунках з природою [2, 15]. Ідеться про діяльнісний підхід, завдяки якому вихована людина має механізм самоорієнтації та саморегуляції, в основу чого покладено прийняті нею цінності, ставлення до всього, із чим вона стикається.

У шкільній літературній освіті, констатує Т. Яценко, питання духовно-морального виховання особистості почало набувати пріоритетного значення в останній період її радянського реформування (1984–1991) [12, 225], поступово зорієнтовуючись на особистісний підхід у процесі вивчення творів української літератури. Це дало змогу вченим уже наприкінці ХХ століття визначити якісну шкільну літературну освіту з її могутнім гуманістичним потенціалом як одну з найважливіших умов духовного становлення особистості. Тому формування в процесі вивчення української літератури духовних цінностей, гуманістичних понять, моральних якостей, етичних норм поведінки, естетичних смаків, родинних почуттів та національної самосвідомості є нині актуальним предметом навчання літератури школярів усіх рівнів літературної навченості.

У формуальному процесі важливою є структура якостей особистості, які складають предмет виховання, що вказує на основні проблеми вивчення художнього твору, тому з'ясуємо *складники духовного світу* особистості учнів із низьким рівнем літературного розвитку, що потребують особливої уваги вчителя. Відомо, що П. Юркевич наголошував на необхідності насамперед дбати про розвиток розуму та моральності людини. Представники демократичної педагогіки,

структуруючи систему цінностей виховної роботи відповідно до тих сфер, у яких відбуватиметься життєдіяльність дитини, виокремлюють п'ять фундаментальних її якостей: моральність, патріотизм, демократизм, родинність та природосвідомість [2, 227]. За Г. Костюком, у процесі виховного навчання потрібно забезпечити зацікавлене засвоєння учнями відповідних знань і способів (умінь) розумових дій, що при цьому виконуються [4]. Зважаючи на те, що саме ця структура якостей особистості не лише відповідає, створеній українськими вченими моделі культури, яка також складається з відповідних трьох компонентів: знань, ціннісних орієнтацій та регулятивів діяльності [3, 215], а й найбільше узгоджується зі стратегією корекційно-розвивальної роботи словесника, що передбачає корекцію як емоційно-вольових особливостей учнів, так і розвиток їх пізнавальних процесів [5, 135–137], визначаємо пропоновану структуру найбільш прийнятною для формування духовної сфери учнів із низьким рівнем літературної навченості. За цих умов виховання в таких школярів моральних якостей на прикладі творів української літератури здійснюватиметься з опорою на знання про той чи інший персонаж, його характер, мотиви поведінки та ідейне навантаження, а в процесі аналізу образу літературного героя вироблятиметься ставлення до нього і формуватиметься відповідний погляд на загальнолюдські цінності, одночасно закріплюватимуться певні розумові дії.

Однак проблема виховання учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь ускладнюється відсутністю змістової єдності у визначенні якостей їхніх навчальних досягнень, бо для позначення одного й того ж поняття у психологопедагогічній літературі використовуються різні терміни – «слабовстигаючі» та «невстигаючі», «важкі», «педагогічно занедбані», «соціально дезадаптовані» учні, «діти зі зниженою научуваністю», «відстаючі в учінні» тощо. Із цього приводу слушно видається думка фахівців про те, що учні з низьким рівнем навчальних досягнень не обов'язково є важковиховуваними, педагогічно занедбанними або соціально дезадаптованими, хоча й можуть бути ними [5, 58–59], адже причини учнівської неспішності часто не пов'язані з проблемами їх виховання чи шкільної адаптації. Крім того, оскільки істотну невідповідність навчальної підготовки державним вимогам виявляють не лише школярі, рівень навчальних досягнень яких є початковим, а й ті, хто має середні навчальні результати, вважаємо доречною позицію вчених, які для позначення школярів із пізнавальними труднощами обґрунтовують використання дефініції «учні з низьким рівнем навчальних досягнень»,

змістове наповнення якої об'єднує щонайменше два рівні навчальних досягнень учнів: початковий і середній [5, 55–58]. Зважаючи на провідні характеристики коментованого поняття, учнів із низьким рівнем навчальних досягнень на уроці літератури визначаємо як таких, хто виявляє ознаки відставання в процесі здобуття знань і чий результат навчання не відповідають державним стандартам загальноосвітньої підготовки школярів, конкретизованим у навчальній програмі з літератури.

Успішний результат виховної роботи зумовлюється включенням усіх ланок педагогічного процесу, до яких зараховуються зміст, методи і форми діяльності, її етапи й умови успішного проведення, результати та їх корекція, що передбачає розгляд особливостей структури навчання й виховання учнів із низьким рівнем літературних досягнень. У побудові моделі виховання духовності таких школярів засобами української літератури спираємося на висновки М. Поташника про чотири основні фактори, джерела або канали виховної роботи будь-якого уроку: 1) зміст освіти; 2) методи і форми навчання; 3) випадкові чи спеціально спроектовані виховні ситуації; 4) особистість учителя [8, 37]. Оскільки виховання так чи інакше означає цілеспрямований вплив на особистість із метою формування її характерних властивостей, указаний підхід дає змогу врахувати необхідність розроблення як змістового, так і формального аспектів цієї роботи, що зумовлює технологізацію корекційно-розвивальних виховних впливів педагога, сутність якої полягає в послідовній організації пізнавальної роботи учнів через типові навчальні дії (А. Ситченко), унаслідок чого формуються основні способи їх мислення, забезпечуються умови літературно-особистісного самовдосконалення.

Специфіка мистецтва слова зумовлює тісну взаємодію питань навчання й виховання на уроках літератури. Змістовий компонент будь-якого художнього твору своїм ідейним спрямуванням так чи інакше здійснює світоглядний вплив на особистість читача. Водночас виховна спрямованість літературних творів пояснюється особистісним характером художнього сприймання, що зумовлюється силою впливу образу, особливо персонажа, який подає читачам приклад для наслідування, унаслідок чого відбувається зв'язок думок і почуттів, виражених у художньому образі, з духовним світом людини, яка сприймає художній твір. Для якісних зрушень у літературному зростанні учнів із низьким рівнем знань і вмінь важливо подолати властивий їм глибокий розрив між вимогою адекватного сприймання художнього твору й можливостями сприймання ними художніх

узагальнень. Адже вікові особливості й незначний читацький досвід учнів вступають у суперечність із критеріями контекстного сприймання твору, за якими треба побачити не тільки зображене, а й виражене в ньому, проникнувши через буквальний зміст слів і речень у художню форму відображення певної естетичної позиції письменника. Це вимагає активізації всього учнівського досвіду, передусім – відтворювальної й творчої уяви, емоцій і почуттів, образного мислення.

Ураховуємо й те, що духовність визначається вченими (А. Козлов) як літературознавча категорія, що налаштовує на людинотворчий процес вивчення літератури як особливого явища людської культури. Важливими факторами духовності, за Т. Яценко, є людиноцентризм та естетичний ідеал конкретної історичної епохи [12, 60]. Подолання у свідомості читача суперечностей між конкретним образом у творі й тим загальним значенням, яким його наділив письменник, дає змогу розкрити зображений у творі конфлікт індивідуального й загального, наприклад, окремої людини і групи людей, певної спільноти, що, врешті, має привести до осмислення власної позиції та ціннісного ставлення до життєвих явищ взагалі. Окреслюється один із шляхів духовного виховання учнів із низьким рівнем навченості на прикладах усвідомлення ціннісних смислів поведінки літературних героїв, що посилює наш інтерес до думок і почуттів персонажів, мотивів їх поведінки та суб'єктної характеристики.

Оскільки моральність виступає наслідком естетичного впливу мистецтва слова на читача, що зумовлено його емоційно-розумовим проникненням у зміст, форму та виразність художнього образу, одним із найважливіших завдань вивчення літератури в школі, як наголошував Є. Пасічник, було формування в учнів естетичних потреб [7, 55]. Учений указував на важливість цілеспрямованого розвитку естетичної культури та необхідність духовного збагачення школярів у процесі літературного навчання. Однією з умов забезпечення його ефективності науковець називав обов'язкове врахування сенситивного віку учнів, що визначається відповідними особливостями їхнього психофізіологічного розвитку. Слід враховувати, що особливу сприйнятливість до свого духовного зростання виявляють підлітки, для яких самосвідомість стає одним із найголовніших механізмів саморегуляції й саморозвитку особистості (М. Боришевський). Для учнів із низьким рівнем успішності прагнення продовжувати самотворення набирає першочергового значення, бо виховання досягає своєї мети лише тоді, коли формує в дитини здатність самостійно керувати власною активністю.

Хоча вивчення художньої літератури в школі традиційно має людинознавче значення, оскільки домінантою кожного твору є особистість та художнє відображення її вчинків і помислів, актуальними залишаються й застереження учених (А. Ситченко, Т. Яценко) щодо недопустимості розгляду художнього твору лише у процесі бесіди з учнями на морально-етичні теми, тобто обмеженого розуміння літературної освіти як процесу виховання. Ідеться про те, що для глибокого сприйняття художнього твору учень повинен мати певні моральні переконання та відповідну читацьку кваліфікацію, що надає йому можливість за зовнішньою формою художнього слова розкрити внутрішню форму та збагнути ідейний зміст зображеного автором. Усе це уможливується лише тоді, коли учні низьким рівнем знань і вмінь зацікавлено сприйматимуть текст як впорядковану систему художніх одиниць, проникатимуть у їх складні зв'язки, зможуть зрозуміти авторський підтекст і зробити художні узагальнення, співвідніши їх зі своїм духовним досвідом, збагатившись потенціалом твору.

Для формування духовного світу учнів із низьким рівнем літературних досягнень педагогові важливо практикувати результативно дієві методи й прийоми виховання. У контексті проблеми дослідження зацікавлення викликає запропонована О. Вишневським класифікація методів виховання, у якій виділено такі з них: а) навчання цінностей, б) переорієнтації зусиль виховання; в) приучування; г) переконування та сугестії; д) схвалення та осудження [2, 488–500]. Із усіх перелічених методів виховання у процесі вивчення художньої літератури найбільш прийнятним є метод *системного навчання цінностей*, що передбачає послідовне усвідомлення певних цінностей, спочатку в родинному колі, потім – у школі, далі – в трудовому колективі тощо. Основними прийомами методу навчання цінностей педагог називає такі: первинне засвоєння інформації, пояснення і керування дискусією, рольова гра, принагідне навчання цінностей, особливо цікаве у шкільному курсі літератури, коли цінності «подаються дітям не в «чистому вигляді», а в контексті змісту навчальних предметів» [2, 491]. Цікавим є і метод *переорієнтації зусиль виховання*, за допомогою якого можна увагу учнів переключити з вузько-еґоїстичних інтересів до суспільно вартісних думок і справ, у чому суттєво допоможуть літературні дискусії. Однак проекція специфічної методики психокорекції вад у розвитку й поведінці учнів (А. Гонєєв, В. Кащенко, І. Подласий, В. Сластьонін та ін.) на шкільний літературний простір переко-нує у слушності виділення таких основних виховних методів учнів із низьким рівнем навченості:

переконавання та сугесії. Переконавання й навіювання, доповнюючи одне одного, використовуються в кожному акті спілкування, оскільки слово діє як на свідомість (переконавання), так і на почуття, емоції (сугесія, або навіювання). Однак під час навчально-корекційної роботи важливо практикувати навіювання і в «чистому вигляді», завдяки чому можемо створювати необхідну настанову до здійснення певного поведінкового акту, відкривати в учнів резерви пам'яті, інтелектуальної активності, пом'якшувати агресивні тенденції, допомагати їхній соціальній адаптації та запобігати навчальному перевантаженню.

У навчально-виховному процесі проблеми учнів із низьким рівнем успішності переважно вирішуються на основі *індивідуальних* та *групових* форм роботи. Індивідуальна форма передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, групова – спрямована на диференціацію навчання, тобто спирається на типові особливості груп учнів. Важливим аспектом індивідуалізації навчання, на думку І. Якиманської, має бути виявлення, структурування й цілеспрямований розвиток у процесі навчання суб'єктного досвіду кожного учня, тобто його уявлень і понять, способів пізнавальної діяльності, особистих ціннісних орієнтирів [11]. Індивідуальний підхід у навчанні учнів із низьким рівнем навчальних досягнень виявляється в конкретизації найближчих навчально-розвивальних та виховних цілей щодо кожного з них на основі діагностування їхніх можливостей і причин відставання, у відборі змісту та застосуванні окремих форм, методів, прийомів, засобів навчання завдяки педагогічній майстерності вчителя.

Оскільки саме в діяльності культурний рівень людини піднімається до рівня духовного, виникає необхідність створення таких *виховних ситуацій*, що навіюють вихованцям відповідні морально-етичні почуття. Обговорення з «проблемними» учнями літературного твору поступово має приводити до усвідомлення духовних цінностей, виражених письменником, формування читацького ставлення до них, що є передумовою засвоєння правил поведінки літературних героїв і, як наслідок, корекції власних уявлень читача про людський ідеал та своє ставлення до його цінностей. На цій підставі вимальовується послідовний шлях духовного зростання людини: «...від осмислення конкретних і найпростіших виявів душі, духу і духовності у повсякденному (матеріально-побутовому) житті людини (персонажа) до найскладніших і найабстрактніших (світоглядно-ідеологічних та естетичних) тлумачень змісту, ознак і функцій душі духу й духовності в житті й діяльності самих митців, у житті й діяльності сус-

пільства, а може й людства» [3, 43]. Тобто, дії учнів мають відбуватися у такому порядку: від споглядання й осмислення поведінки й почуттів літературних героїв – до висновків про характер персонажа та його функцію в тексті, й далі – про значення твору та його вплив на читача. Провідниками на цьому шляху виступають автор виучуваного твору, вчитель та учні, сукупність оціночних суджень яких так чи інакше здійснює свій формуючий вплив на всіх учасників обговорення.

Проектування виховних ситуацій у навчанні учнів із низьким рівнем літературного розвитку зорієнтовує на використання проблемного навчання, методом і формою якої є проблемна ситуація, що викликає певне розумове ускладнення й тому служить поштовхом до активної мисленнєвої діяльності учнів. Пропоновані учням задачі життєвого змісту й проблемні ситуації, що стимулюють самостійне мислення і почування, збагачують учнівський досвід інтерпретаційної роботи над текстом і формують знання про твір, ставлення до прочитаного та способи дії над текстом, що має формувальний вплив і на їх особистість. Виховне значення задачі, на думку І. Бега, полягає в її соціально-моральному змісті, спрямованому на розвиток у вихованця особистісних цінностей [1, 120]. Задача, складена за змістом виучуваного твору в шкільному курсі літератури є літературною задачею, яка в такому разі має навчально-виховне значення, бо в її основі, як пояснює А. Ситченко, не лише логічне, а й моральне протиріччя [10, 132]. Розв'язання проблемних виховних ситуацій під час вивчення літературного твору успішно здійснюватиметься й учнями із низьким рівнем навчальних досягнень, якщо педагог продумуватиме завдання, що не лише суголосні природі художнього твору й логіці науки про літературу, змістовні та цікаві, а й відповідні зоні найближчого розвитку окремого школяра. Чим більше літературних задач розв'язуватимуть такі учні на уроках літератури, чим різноманітнішими будуть проблемні ситуації під час вивчення художнього твору, тим повнішим буде розвиток у них знань, умінь, емоційних ставлень, глибоких почуттів та інших особистісних якостей.

Надійним засобом коригованого навчання й виховання педагоги (Ю. Бабанський, В. Паламарчук, І. Подласий, М. Поташник) називають різноманітні *види педагогічної допомоги* під час вирішення *навчальних завдань*. Оптимізувати педагогічний процес пропонується завдяки виділенню в змісті кожного навчального предмета «груп алгоритмічних задач» (А. Громцева) та відповідних їм алгоритмів розв'язання. Методологічною вимогою створення різноманітних алгоритмів розумових дій для подолання труднощів учнів

під час розв'язання літературних завдань приймаємо положення про «мінімально необхідну педагогічну допомогу» [8, 108], коли учні, навчаючись у зоні свого найближчого розвитку, виявляють максимум самостійності.

Водночас успішне виховання забезпечують на лише зміст навчального курсу, а й такі чинники, як особистість вихователя та стиль взаємин педагога з учнями. Трактуючи мету шкільної літературної освіти як виховання високодуховної особистості завдяки процесу й результату осягнення мистецтва звертаємо увагу на ідею діалогічного навчання учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь у конструктивному співробітництві з педагогом – на основі взаємної поваги особистостей, готовності допомагати самореалізації їх можливостей, оптимістичної віри в майбутнє (А. Белкін). Однак потреба школярів у сприятливому довірливому спілкуванні не завжди буває задоволеною через вади педагогічного спілкування, що часто характеризується стереотипізацією сприймання вчителем своїх учнів [9, 145], який намагається категоризувати кожного учня до поняття середнього рівня («встигаючий» або «невстигаючий»). Зневіру підлітків у власних силах психологи пояснюють саме негативним впливом постійних докорів із боку дорослих, водночас наголошуючи, що такий же ефект впливу авторитетної думки педагогів або батьків, який отримав у психології назву «ефект Розенталя», а в педагогіці – «ефект Пігмаліона», виявляється у підвищенні результативності, якщо переконати підлітка у зворотньому [9]. Вимога обов'язкового врахування вчителем намагання «неуспішних» учнів

виправдати соціальні очікування авторитетної для них людини свідчить про необхідність гуманізації навчально-виховних впливів, тобто створення психологічної атмосфери довір'я між педагогами й учнями на основі формування у вчителя особистісної позиції фасилітації, що передбачає педагогічну допомогу учням у самонавчанні й розвитку їхніх творчих здібностей та моральних цінностей.

Отже, методичними умовами виховання духовного світу школярів із низьким рівнем літературного розвитку є: 1) особистісний та діяльнісний підходи до процесу виховання; 2) урахування специфіки мистецтва слова; 3) визначення структури якостей особистості та навчальних досягнень учнів із низьким рівнем літературного розвитку; 4) моделювання виховання духовності таких школярів засобами української літератури на основі технологізації корекційно-розвивальних виховних впливів педагога; 5) опора на переконування й сугестію як основні методи корегованого виховання; 6) використання індивідуальних і групових форм роботи; 7) проектування виховних ситуацій на матеріалі виучуваних творів; 8) урахування вікових психо-розумових особливостей та індивідуальних можливостей учнів; 9) розроблення навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів подолання пізнавальних труднощів учнів; 10) гуманізація педагогічних впливів.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проектуванні конкретних навчальних моделей виховання духовності учнів із низьким рівнем навчальних досягнень у процесі вивчення ними української літератури.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 294 с.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дрогобич: Коло, 2008. 566 с.
3. Козлов А. В. Духовність як літературознавча категорія: монографія. Київ: Акцент, 2005. 272 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
5. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури : монографія. Миколаїв: Іліон, 2014. 232 с.
6. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczziya.pdf> (дата звернення: 20.05.2019).
7. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
8. Поташник М. М. Требования к современному уроку: метод. пособ. Москва: Центр педагогического образования, 2008. 272 с.
9. Психология подростка. Полное руководство / под. ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.
10. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
11. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
12. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

References

1. Bex, I. D. (1998). *Osoby'stisko oriyentovane vy'xovannya* [Personally oriented education]. Kyiv: IZMN, 294 [in Ukrainian].

2. Vishnevskiy, O. I. (2003). Teoretichni osnovi suchasnoyi ukrayinskoji pedagogiki. [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Drohobich: Kolo, 528 [in Ukrainian].
3. Kozlov, A. V. (2005). Duxovnist' yak literaturoznavcha kategoriya [Spirituality as a literary]. Kyiv: Akcent, 272 [in Ukrainian].
4. Kostyuk, G. S. (1989). Navchal'no-vy'xovny'j proces i psy'xichny'j rozvy'tok osoby'stosti [Educational process and psychological development of personality]. Kyiv : Radyans'ka shkola, 608 [in Ukrainian].
5. Mkhytarian, O. (2014). Pidvyshchennia navchalnykh dosiahnen uchniv z ukrainskoi literatury [Improvement of student achievements in Ukrainian literature]. Mykolaiv: Ilion, 232 [in Ukrainian].
6. Nova ukrayinska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannya serednoji shkoli. URL: <http://mon.gov.ua/Novini/2016/12/05/konczepczija.pdf> (data zvernennya: 20.05.2019).
7. Pasichnyk, E. (2000). Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools [Methodology of Teaching Ukrainian Literature in Secondary Educational Institutions]. Kyiv: Lenvit, 384 [in Ukrainian].
8. Potashnyk, M. M. (2008). Trebovaniya k sovremennomu uroku [Requirements for a modern lesson]. Moskva: Tsentr pedahohycheskoho obrazovaniya, 272 [in Russian].
9. Psy'xology'ya podrostka. Polnoe rukovodstvo (2003). [Psychology of a teenager. Complete Guide] / pod. red. A. A. Reana. Sankt-Peterburg : Prajm-EVROZNAK, 432 [in Russian].
10. Sitchenko, A. L. (2004). Navchal'no-tekhnologichna koncepciya literaturnogo analizu [Education technology concept literary analysis]. Kyiv: Lenvit, 304 [in Ukrainian].
11. Yaky'manskaya, Y. S. (2000). Texnolog'ya ly'chnostno-ory'entirovannogo obucheny'ya v sovremennoj shkole [The technology of personal-oriented learning in modern school]. Moskva: Sentyabr', 176 [in Russian].
12. Iatsenko, T. O. (2016). Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnix navchalnykh zakladakh (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Trends in the development of the methodology of teaching Ukrainian literature in general education institutions (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 360 [in Ukrainian].

Ольга Мхитарян, Наталья Быкова, Алена Бугаева. Формирование духовного мира учащихся с низким уровнем литературного развития

В статье уточнены методологические подходы к решению проблемы воспитания духовности школьников с низким уровнем знаний и умений на уроках украинской литературы и определены методические условия этой работы. Выяснено содержание понятий «духовный мир личности», «учащиеся с низким уровнем учебных достижений» и представлено их толкование в плоскости методики обучения украинской литературы. Стержневыми идеями воспитания «проблемных» учащихся при изучении художественного произведения установлено: художественная литература служит важным средством духовного развития учащихся; воспитание является системным изменением личности с целью ее целенаправленного формирования; основными составными частями воспитания духовного мира школьников есть соответствующие знания, регулятивы деятельности и способы действий; в деле духовного воспитания учащихся с познавательными трудностями стоит системно использовать четыре основных фактора: содержание образования, методы и формы обучения, случайные или специально спроектированные воспитательные ситуации, личность учителя.

Ключевые слова: воспитание духовности, ученики с низким уровнем литературного развития, изучение художественного произведения, учебно-коррекционная работа.

Olha Mkhytaryan, Natalia Bucova, Alyona Buhaiova. Formation of the spiritual world of students with a low level of literary development

The article clarifies the methodological approaches to solving the problem of spirituality education of students with a low level of knowledge and skills in the lessons of Ukrainian literature and defines the methodical conditions of this work. The content of the concepts «spiritual world of personality», «students with low level of educational achievements» and their interpretation in the area of methodology of teaching Ukrainian literature are presented. Core ideas of the education of «problem» students during the study of artistic work have been established: fiction serves an important means of spiritual formation of students; education is a systemic change of personality for the purpose of its purposeful formation; the main components of the education of the spiritual world of schoolchildren are the relevant knowledge, regulating activities and ways of action; In the case of the spiritual education of students with cognitive difficulties, it is necessary to systematically use four main factors: the content of education, methods and forms of learning, random or specially designed educational situations, the personality of the teacher. So Methodological conditions for the education of the spiritual world of students with a low level of literary development are: 1) personal and activity approaches to the process of education; 2) taking into account the specifics of the art of the word; 3) determination of the structure of the personality traits of students with a low level of literary development and the signs of their educational achievements; 4) modeling the education of the spirituality of such students by means of Ukrainian literature on the basis of the technology of the correction-developmental educational effects of the teacher; 5) reliance on persuasion and suggestion as the main methods of corrected education; 6) use of individual and group forms of work; 7) designing educational situations on the material of the works being taught, in particular education by examples; 8) taking into account age-related psycho-mental characteristics and individual abilities of students; 9) development of educational tasks and corresponding algorithms for overcoming cognitive difficulties of students; 10) humanization of pedagogical influences.

Key words: education of spirituality, students with a low level of literary development, study of artistic work, educational correctional work.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-214-217

УДК: 37.011+373.1=37.04

Лариса НАКОНЕЧНА

Інститут спеціальної педагогіки
та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СУЧАСНІ КОНЦЕПТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ

У статті представлено компаративний аналіз концептуальних положень впровадження інклюзивного навчання у північноамериканських країнах та Україні. Концептуальні засади інклюзії упродовж кількох десятиліть опрацьовуються й вдосконалюються когортою науковців у різних країнах світу. Нині в Україні спостерігається певний динамічний поступ поширення інклюзії. Саме це актуалізує необхідність вивчення та використання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. Особливий інтерес представляють країни Північної Америки, зокрема Канада та США, які мають достатньо тривалу історію інклюзивного навчання. Здійснення порівняльного аналізу дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних стратегій реалізації інклюзії в системі освіти України. Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно використовувати позитивний досвід західних країн в українських реаліях.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, компаративний аналіз, концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання.

Всебічне вивчення проблем реформування освітньої галузі у північно американських країнах засвідчило, що концептуальні зміни освітньої парадигми базуються на визнанні унікальності кожної особистості і запереченні бімодального підходу, за яким відбувається поділ на нормо-типовість та порушення розвитку. За визначенням північноамериканських вчених (J. Peterson, Sailor W, T.Skrtic, L. Tilley, S. Foxworth, M. Forest) саме інклюзивна освітня система забезпечує фундаментальні зміни, оскільки передбачає: сприйняття та прийняття відмінностей між дітьми, забезпечує задоволення особливих освітніх потреб шляхом впровадження різнорівневих освітніх програм в школах та визначає трансферну освітню спрямованість. Інклюзивна освітня система відхиляє поділ учнів на нормотипових та учнів з порушеннями розвитку, оскільки базується на соціальній моделі розвитку людини. Ці методологічні визначення покладені в основу розроблення різнорівневого освітнього курикулуму, при використанні якого враховуються ключові вимоги, зокрема:

1. Здійснення постійного моніторингу досягнень та адекватне оцінювання, включаючи оцінювання розвитку дитини та засвоєння освітньої програми.
2. Ефективне викладання та навчання зокрема, забезпечення відповідного освітнього середовища з урахуванням принципів універсального дизайну, адаптація та модифікація освітніх ресурсів, структурований навчальний план тощо.
3. Зосередження уваги на базових умінях, як на пріоритетних сферах для навчання (напри-

клад, мова, мовлення, соціальна поведінка, здоров'я, безпека життєдіяльності тощо).

4. Використання алгоритмізації при розробленні індивідуальних освітніх програм.
5. Забезпечення додаткових освітніх послуг дітей, які їх потребують з моніторингом їх якості.
6. Застосування різних методичних підходів для оцінювання академічної успішності учнів та їхнього розвитку.

Як наголошують американські та канадські дослідники інклюзивна модель освіти передбачає створення нового освітнього середовища, що відповідає потребами і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку, при цьому використовуються різні моделі навчання, в основі яких особистісно зорієнтований підхід з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей.

Методичні орієнтації при впровадженні інклюзивного навчання зорієнтовані на створення, т. званих, ефективних шкіл. Функціонування яких, на думку багатьох вчених зумовлене дотриманням певних умов, зокрема:

1. Освітнє середовище ефективних шкіл є впорядкованим, дисциплінованим та зручним.
2. Цілі та завдання, що ставляться перед учнями є змістовними, чіткими, послідовними, вони періодично переглядаються та оновлюються.
3. Досягнення учнів визнають та часто винагороджують. Успішність учнів підлягає моніторингу.
4. Усі учні беруть активну участь у виконанні завдань та досягненні освітніх цілей.
5. Ефективні вчителі адаптують, модифікують та розробляють освітні програми, основні

елементи яких інтегровані в цілу низку освітніх цілей школи.

6. Дирекція, вчителі, різнопрофільні фахівці, учні та батьки в ефективних школах працюють в атмосфері співпраці та відкритого спілкування.
7. Батьки є активними членами колективу ефективних шкіл.

Зважаючи на попередні дослідження та власний досвід, американські науковці В. Сейлор і Т. Скрітк (Sailor W., Skrtic T.) розробили модель ефективної інклюзивної школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективної школи. Розбудова ефективної школи передбачає:

1. Спільну мету:

- цінності та переконання, які поділяють всі учасники освітнього процесу;
- чіткі навчальні цілі;
- єдність у викладанні.

2. Атмосферу, що сприяє навчанню:

- залучення учня з особливими потребами до активної соціальної взаємодії у класі;
- відповідне фізичне середовище;
- визнання досягнень учня з особливими потребами та заохочення його до подальшої активності;
- позитивна поведінка всіх учнів;
- залучення батьків і громади до освітньої діяльності.

3. Зосередженість на результатах навчання:

- систематичний, постійний моніторинг учнівських досягнень;
- колегіальність та професійна взаємодія персоналу школи;
- використання раціональних методик та удосконалення змісту навчання.

Українські вчені (А. Колупаєва, О.Таранченко) поділяючи методологічні підходи північноамериканських вчених до розбудови інклюзивної освіти та впровадження інклюзивного навчання зазначають, що створення ефективного освітнього середовища, яке має бути створене в сучасному інклюзивному закладі, передбачає:

- а) урахування індивідуальних відмінностей учнів;
- б) взаємозв'язок оцінювання та викладання;
- в) постійну адаптацію, модифікацію змісту, процесу (форм і методів) та продуктів навчальної діяльності.

Окрім цього, вчені наголошують, що у практиці інклюзивного навчання надзвичайно важливим є вміння педагога застосувати адаптації та модифікації для учнів з особливими освітніми потребами. Часто такі адаптації є необхідною передумовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

До модифікацій належать: зміна тривалості періоду навчання, зміна навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань, оцінювання з урахуванням особливостей учнів.

Приклади адаптацій та модифікацій.

Матеріалів та ресурсів:

- Використання ресурсів іншого рівня складності (паралельно з традиційними).
- Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіо-записів, сценок-замальовок.
- Використання ресурсів, створених учителем та учнями.
- Використання ресурсів громади.
- Використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад диктовка тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозори накладки для роботи з підручником.
- Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі.
- Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметрові рядки або паперу з рельєфними рядками.
- Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.
- Відведення більшого простору на аркуші паперу для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.
- Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.
- Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників.
- Запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.
- Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

Форм і методів викладання:

- Залучення ровесників для надання допомоги, асистента вчителя; проведення уроку двома або більше вчителями.
- Надання інформації та завдань на роздаткових матеріалах, щоб менше часу витрачати на переписування.

- Надання матеріалу в меншому обсязі (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня у процесі читання.
- Використання сигнальних жестів.
- Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіо-записі.
- Виділення маркером ключових думок у тексті підручника.
- Використання малюнків і конкретних матеріалів.

Завдання та оцінки:

- Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня.
- Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.
- Дати змогу відповідати на запитання екзамену усно.
- Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.
- Дозволити залучати іншу особу-писця.
- Давати контрольні для виконання вдома.
- Доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини і т. ін.

Ці та інші методичні практики використовуються з метою задоволення освітніх потреб кожної дитини.

Вчені у своїх дослідженнях обґрунтовують необхідність особистісно зорієнтованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл («ефективних шкіл»). Принцип ефективної інклюзивної освіти полягає в утворенні найменш обмежуючого і найбільш охоплюючого освітнього середовища [6, 15]. Школу можна назвати ефекти-

вною лише в тому випадку, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Аналіз наукових джерел дав змогу виокремити основні ознаки ефективних інклюзивних шкіл:

- заздалегідь визначені цілі, яких вчителі сподіваються досягти педагогами зі своїми учнями, та забезпеченість школи освітніми програмами, що дають змогу реалізувати ці цілі та продемонструвати учнівські досягнення;
- динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків), постійно оновлювати навчальні програми з урахуванням майбутніх потреб;
- інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги перенесено від змісту до формування вміння вчитися, від знань, як продукту, до процесу їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) до першочерговості самоусвідомлення та особистого розвитку;
- освіту розглядають як процес, що триває впродовж життя, а не як соціальну необхідність, пов'язану з певним віком («Освіта впродовж життя, а не для життя»);
- вчитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальної діяльності дітей;
- формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважають дитину «винятковою» чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школу вважають осередком навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи;
- школа, яку постійно вдосконалюють, – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання – «Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут».

Список використаних джерел

1. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] – Retrieved from <http://www.unesdoc.unesco.org> (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.unesco.org> (12.08.2011).
3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. – Retrieved from – <http://www.european-agency.org> (12.08.20).
4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. [Electronic recourse]. – Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.
6. Таранченко О.М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні / О.М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 4(80). – 2016. – С. 82 – 96.
7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер.з англ. – К.: – СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
8. Sailor W, Skrtic T.M. American education in the postmodern era. //
9. Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214–236.

References

1. Kolupaieva, A.A. (Eds.) (2012). *Osnovy inkluzivnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education: textbook]. Kyiv: «A.S.K.»
2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] – Retrieved from <http://www.unesco.org> (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.unesco.org> (12.08.2011).
3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. – Retrieved from <http://www.european-agency.org> (12.08.20).
4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. [Electronic recourse]. – Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).
5. Kolupayeva A.A., Taranchenko O.M. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrayiny: etapnist u stratezhnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stage in a strategic dimens]/ A.A. Kolupayeva, O.M. Taranchenko // *Osoblyva dytna : navchannya i vyhovannya*. – № 3(79). – 2016. – S. 7 – 18.
6. Taranchenko O.M. Sociokulurnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukrayini [Socio-cultural context of changes in the education of people with special needs in Ukraine] / O.M. Taranchenko // *Osoblyva dytna : navchannya i vyhovannya*. – № 4(80). – 2016. – S. 82 – 96.
7. *Inklyuzivna osvita. Pidtrymka rozmayittia u klasi: prakt.posib.*
8. [Inclusive education. Diversity Support in the Classroom: A Practical Guide] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Xarvi]; reprint from English. – К.: – SPD – FO Parashy'n I.S., 2010. – 296 s.
9. Sailor W, Skrtic T.M. American education in the postmodern era. //
10. Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214–236.

Лариса Наконечная Современные концепты инклюзивного обучения в исследованиях североамериканских и украинских ученых

В статье представлены компаративный анализ концептуальных положений внедрения инклюзивного обучения в североамериканских странах и Украине. Концептуальные основы инклюзии в течение нескольких десятилетий разрабатываются и совершенствуются когортой ученых в разных странах мира. Сейчас в Украине наблюдается определенный динамический прогресс распространения инклюзии. Именно это актуализирует необходимость изучения и использования опыта других стран с учетом специфики отечественных реалий. Особый интерес представляют страны Северной Америки, в частности Канада и США, которые имеют достаточно длительную историю инклюзивного обучения. Осуществление сравнительного анализа позволит выявить возможности применения наиболее эффективных стратегий реализации инклюзии в системе образования Украины. Определение общих компонентов и специфических особенностей реализации инклюзивного обучения на основе идейных трактовок позволит определить общие характерологические основы инклюзивной формы обучения и эффективно использовать положительный опыт западных стран в украинских реалиях.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, компаративный анализ, концептуальные подходы, педагогическая парадигма инклюзивного обучения.

Larisa Nakonechna. Contemporary Concepts of Inclusive Education in North American and Ukrainian Studies

Nowadays in Ukraine there is a dynamic progress in the dissemination of inclusive education. It determines the need to study and adapt the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Of special interest are the countries of North America, in particular Canada and the United States, which have a fairly long history of inclusive education. The comparative analysis will enable us to identify the possibility of applying the most effective strategies of inclusion in the educational system of Ukraine. Nowadays, in Ukraine, there is a certain dynamic progression of inclusive distribution. It is this that actualizes the need to study and use the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Amid existence of a number of concepts of inclusive education in the world of educational space different approaches are distinguished in the methodological framework. Comparing the essential understanding of these approaches in North American and Ukrainian educational systems, there is unanimity of views in common positions. However, there are certain differences, particularly in recognizing the SEN position of the child as subject and object in the system: Western inclusive education system is fully regulated by law, while in Ukraine there is a gradual overcoming of the philanthropic vestiges through the expansion and improvement of the legal framework with the underlying international instruments. Awareness of the position of individual approach as the cornerstone of an inclusive education system in both educational scientific communities generally coincides. Unity of scientific views of North American researchers and Ukraine is also observed in the vision of status and role positions of all participants in inclusive education as a prerequisite for regulatory functioning education system. Unanimous scientists of both scientific schools and the professional competence of teachers as a key tool for coordinated activities in the inclusive class and the functioning of the educational system as a whole. The definition of common components and specific features of the development of inclusive education on the basis of ideological interpretations will help to determine the general character of the grounds for the inclusive form of education and to use the positive experience of Western countries in Ukrainian realities effectively.

Key words: inclusion, inclusive education, conceptual approaches, comparative analysis.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-218-223
УДК 37.378

Ільдико ОРОС

доктор філософії, ректор, Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці II
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Питання підвищення конкурентоспроможності країни, а також розвитку освіти дорослого населення упродовж тривалого часу, починаючи з середини XIX століття, завжди знаходилися в полі зору влади Великої Британії, визначалося законодавчо-нормативною базою. У XIX столітті інтенсивно відбувався розвиток освіти дорослого населення, видавалися директивні матеріали, які сприяли освіті дорослих, адже її прогрес був необхідний для зростаючої економіки країни.

Значного розвитку набуває освіта дорослих у XX столітті. В країні видаються відповідні документи (найбільш відомі – «зелені» і «білі» документи), в яких зазначено необхідність проведення консультацій з проблем освіти дорослих, здійснення роз'яснення питань розвитку освіти дорослого населення, зазначених у директивних матеріалах.

Ключові слова: законодавче забезпечення, система освіти, доросле населення, Велика Британія, директивні матеріали.

Проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн. Вона розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

Розвиток освітньої системи дорослих у Великій Британії визначається законодавчо-нормативною базою, яку становлять закони про освіту – основні юридичні документи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз освіти дорослих у Великій Британії здійснено і конкретизовано у роботах А. Гончарук, Е. Котлякової, Р. Теслі, Н. Kilpi-Yaakonen, D. Von de Villeena, S. Schürer, X-P. Blossfeld та ін.

Ми поставили завдання коротко схарактеризувати законодавче забезпечення системи освіти дорослого населення у Великій Британії.

Початок освіти дорослих у Великій Британії на державному рівні поклав закон «Про освіту» (1902 р.). У законі визначена активна позиція університетів та освітньої асоціації робітників у справі просвіти дорослого населення Великої Британії. Визначена роль органів місцевої влади із забезпечення освіти дорослих програмами технічної освіти [1, 53–59].

Законом «Про освіту» (1944 р.) не лише передбачалось створення єдиної національної системи освіти, а й урегулювання освіти дорослих [2, 9].

У 1944 р. вийшов і проект закону «Про освіту дорослих», який гарантував розвиток освіти дорослих у післявоєнний період, адже в документі

зазначалося, що для навчання населення віком понад 18 років місцева освітянська влада мала забезпечити умови для навчання дорослого населення [3, 31].

Відповідно до закону «Про освіту» (1944 р.) у Великій Британії були відкриті шкільні центри з початкової «альтернативної» педагогічної підготовки вчителів для дорослих студентів [2, 9].

На основі аналізу наукових джерел представляємо історичний екскурс директивних матеріалів стосовно розвитку освіти дорослих. Слід зазначити, що з відкриттям першої школи для дорослих у Ноттінгемі у 1798 р. були закладені передумови подальшого розвитку додаткової освіти дорослих у Великій Британії. В Акті «Про освіту» (1902 р.) наголошено, що межі етапу зародження додаткової освіти дорослих визначені заснуванням у 1854 р. Лондонського коледжа для робочих [4, 18–19, 28]. У 1854 р. була видана постанова про заснування вказаного коледжа [4, 21].

70-ті роки XX століття ознаменувалися університетським рухом (1873 рік було оголошено початком університетського руху), який був спрямований на посилення додаткової освіти. В ці роки викладачі Кембриджського університету пропугували новий вид освіти дорослих – вони стали ініціаторами читання лекцій поза стінами університету [4, 22].

У законах «Про загальну початкову освіту» (1870 р.) та «Про технічну освіту», виданому у 1889 році, зосереджено основні чинники, що інтенсифікували необхідність концептуального обґрунтування поняття «освіта дорослих». У зв'язку із поширенням освіти дорослого населення створюються нові коледжі або технічні навчальні

заклади, що знаходилися під контролем рад графств [1, 53–59]. З метою розв'язання фінансових та проблем контролю за освітою дорослого населення у 1889 р. виходить закон «Про регулювання витрат на додаткову освіту дорослих», який регулював витрати на цю освіту та рекомендував місцевим органам влади контролювати освітню роботу з дорослими, а також роботу меценатів та добровільних організацій, які забезпечують додаткову освіту дорослого населення у Великій Британії [4, 21].

У 1893 р. Рада з питань освіти видала постанову «Про додаткові вечірні школи», яка надавала вечірнім школам більш широку підтримку у формі субсидій при викладанні предметів: англійська мова, історія, географія, права та обов'язки громадянина, геометрія, основи фізики та хімії; стенографія, друкування, курси крою та шиття [3, 33].

Як видно із зазначеного, в ХІХ столітті у Великій Британії розвиток освіти дорослого населення відбувався інтенсивно: видавалися закони, постанови, що сприяли освіті дорослих, прогрес якої був необхідний для зростання економіки країни.

Значного розвитку набуває освіта дорослих у першій половині ХХ століття: обґрунтовується необхідність одержання робітниками вищої освіти у зв'язку із значним удосконаленням виробництва; з цією метою створюються об'єднання, різноманітні робітничі організації, університети заочної освіти. Зокрема, у 1903 р. утворилась «Освітня асоціація робітників», яка розробляла для дорослих студентів програми, університети забезпечували їх викладачами [4, 24]. Звертає на себе увагу той факт, що були прийняті урядові постанови «Про організацію курсів гуманітарної освіти» (1924 р.), «Про розширення освітньої роботи з дорослими» (1931 р.; 1938 р.), які сприяли організації університетами та добровільними асоціаціями курсів гуманітарної освіти, розширенню заочної освіти, стимулювали освітню роботу з дорослими (якщо дорослі студенти одержували якісні знання в результаті відвідування занять, вони одержували максимальні субсидії). Слід зазначити, що основна увага постановив фокусувалась на потребах дорослих студентів сільської місцевості. Забезпечував розвиток освіти дорослих і Закон «Про освіту» 1945 р. [4, 31].

У 1948 р. у Великій Британії було засноване Центральне бюро освітніх візитів і обмінів, яке відіграє значну роль в організації різних програм з обміну. Зокрема, була створена програма Оріон. Її мета: обмін досвідом, здійснення більшої мобільності, оволодіння іноземними мовами, обізнаність з європейською культурою.

Особливої ваги щодо сприяння розвитку освіти дорослого населення набуває Закон «Про про-

мислове навчання» (1964 р.), Відповідно до якого уряд країни для кожного сектора економіки організував Промислові Ради, які не лише проводили політику щодо освіти робітників у своїх секторах, а й зобов'язували працевластуваних вносити певну суму грошей за навчання [4, 44; 5, 9].

Отже, у першій половині ХХ століття освіта дорослих у Великій Британії набуває значного розвитку на державному рівні у зв'язку із значним удосконаленням виробництва: створюються робітничі організації, промислові ради, центральне бюро освітніх обмінів, розвивається заочна освіта, організовуються курси гуманітарної освіти, значна увага звертається на потреби дорослого населення сільської місцевості.

У зв'язку з тим, що у 70–80-х рр. ХХ ст. у Великій Британії значно підвищився рівень НТП у результаті чого відбувається ріст безробіття. В країні було видано низку директивних матеріалів з метою підвищення професійного рівня робітників. Зокрема, у 1972 р. була опублікована доповідь Е. Фауре «Вчитися бути», в якій відстоювалася ідея про необхідність освіти упродовж життя як для окремої особистості, так і загалом для суспільства [6, 74]. Згідно із законом «Про зайнятість і навчання на робочих місцях» (1973 р.) була створена Комісія з трудових ресурсів, яка контролювала Промислові Ради, які були створені у 60-ті роки ХХ ст., а також координувала навчання і зайнятість. Відповідно до закону скорочувалось фінансування гуманітарної освіти дорослих, поступово відбувалося розділення гуманітарної професійної додаткової освіти дорослих [4, 44]. Комісією з трудових ресурсів було видано кілька урядових документів, зокрема, проект «Нова ініціатива у професійному навчанні» (1981 р.); проект «До стратегії професійної освіти дорослих» – 1983р., в яких значна увага приділялася професійній освіті дорослих, рекомендувалося збільшення її можливостей щодо підвищення професійного рівня робітників відповідно до підвищеного рівня НТП та підприємствах [4, 51].

Отже, у 70–80-х рр. ХХ століття урядом Великої Британії було прийнято директивні матеріали, які сприяли підвищенню професійного рівня робітників, щоб задовольнити підвищений рівень НТП; значна увага зверталася на розвиток професійної освіти дорослого населення.

У кінці ХХ століття було видано низку законів, які слугували підґрунтям сучасної моделі системи освіти дорослих. Зокрема, закони «Про регіональні урядові відділи» (1994 р.), «Про Агенції регіонального розвитку» (1998 р.), «Про створення єдиної системи вищої освіти» (1988 р.) та закон «Про подальшу і вищу освіту» (1992 р.) сприяли зміні структури управління освітою. Якщо

закон 1988 р. ліквідував Комітет по університетських дотаціях і було створено Фондові Ради по вищій освіті (університетів, політехнічних інститутів і коледжів) то закон 1992 р. уніфікував Фондові Ради з вищої освіти (створені законом 1988 р.) і вони пізніше були поділені за територіальною ознакою і управляли по всій території країни. Крім того, законом 1992 р. Була створена Фондова Рада з подальшої освіти, яка здійснювала фінансовий контроль за сектором подальшої освіти, що раніше входило до обов'язків органів місцевої влади згідно із законом «Про освіту» 1944 р. [4, 54]. Згідно із законом «Про регіональні урядові відділи» (1994 р.) була створена проміжна регіональна влада, що сприяє тому, що на початку XXI століття розв'язується проблема співвідношення централізації і децентралізації управління освітою дорослих [3, 182]. Закон «Про агенції регіонального розвитку» (1998 р.) сприяє розподілу управлінських повноважень щодо організації освіти дорослих між агенціями регіонального розвитку [3, 182–183]. Слід також зазначити, що видання закону «Про подальшу та вищу освіту» 1992 р. сприяло створенню умов для значного збільшення кількості дорослих студентів в університетах та коледжах подальшої освіти. Крім того, цей закон свідчить про перехід від загальнокультурної концепції освіти дорослих до професійно-прагматичної моделі [3, 5; 4, 54].

Підґрунтям сучасної системи освіти дорослих слугували і закон «Про навчання та вміння», виданий у 2000 р., адже у зв'язку з переходом у 1997 р. до влади лейбористів на чолі з Т. Блером соціал-демократичні принципи поширювалися на освіту дорослих, що сприяло поєднання можливостей реалізації політики «рівних можливостей для всіх» за ринково-орієнтованими підходами до освіти [3, 6].

Звертає на себе увагу той факт, що в цей період був прийнятий закон «Про акредитацію» (1995 р.), який, на нашу думку, зіграв значну роль у розвитку освіти дорослих, адже відповідно до закону переважна більшість програм додаткової освіти дорослих була акредитована і тепер вони базуються на треступеневій моделі організації вищої освіти і після закінчення певної ступені дорослим студентам присвоюється ступінь бакалавра, магістра або доктора. Акредитовані програми освіти дорослих функціонують як і університетські стаціонарні програми [4, 57].

Заслугує на увагу й те, що у 1994 р. почався прийом студентів на курси неповного робочого дня з підготовки вчителів для отримання сертифіката РУСЕ, які функціонували у центрі дистанційного навчання у Великій Британії – Відкритий Університет у Лондоні. А також створення в країні у 1992 р. Управління численних пам'яток – порад

учителю і шкільному адміністратору, яким були розроблені рекомендації стосовно підготовки до інспекторської перевірки та роботи після завершення інспекції названим категоріям освітян [7]. Крім того, в цьому ж році створено Управління по стандартах у світі (УСО) Великої Британії, яке реалізує програми з оцінювання якості роботи освітян відповідно до встановлених національних стандартів. Управління також розробляє рекомендації по вивченню ефективності роботи освітян для адміністрації освітніх округів [7]. У 1992 р. створено в країні Офіс з питань стандартів в освіті, що сприяло тому, що центр ваги у системі підвищення кваліфікації вчителів було перенесено на школу. Названий офіс до цього часу доводить свою ефективність у боротьбі між ЗВО за якість освітніх послуг, за кваліфікацію викладачів ЗВО, за відповідність змісту курсів національним стандартам. Зазначаємо, що у британських стандартах вищої освіти акцент поставлено на вимоги до рівня оволодіння навчальним матеріалом та формування професійних практичних умінь [8].

Отже, в кінці ХХ століття була видана низка законів, що сприяло зміні структури управління освіти дорослих, проблеми співвідношення централізації і децентралізації управління освітою дорослих; поєднання можливостей реалізації політики «рівних можливостей для всіх» з ринково-орієнтованими підходами до освіти. У цей період відбулась акредитація більшості програм освіти дорослих, які тепер базуються на треступеневій моделі вищої освіти: бакалавр–магістр–доктор; створено Управління по стандартах та Офіс з питань стандартів в освіті, які до цього часу реалізують програми з оцінювання якості роботи освітян, для яких поставлено суворі вимоги до рівня оволодіння навчальним матеріалом та формування професійних практичних умінь.

У чинному законодавстві Великої Британії приділяється увага законам про реформування. Зокрема, з прийняттям Закону «Про реформу освіти» (1988 р.) в освітній сфері дорослих було розпочато інтенсивні реформи, що було викликано недостатнім освітнім рівнем дорослого населення і у зв'язку з цим – зниженням конкурентоспроможності Великої Британії [9, 76–77].

Провідними напрямками реформ освіти дорослих, як зазначає Н. Авшенюк, є: вдосконалення мовної та числової грамотності дорослого населення, якісна підготовка викладачів до навчання дорослих, втілення інновацій у навчальний процес, розширення міжнародних обмінів педагогічного персоналу з метою набуття глобального мислення працівниками освіти, сприяння реагуванню освітньої системи глобалізаційним процесам сучасності, реалізація сучасних реформ [10, 77].

У законі «Про реформу освіти» визначено мету реформи. В освіті дорослих відбулися значні зміни у зв'язку з прийнятою реформою. Зокрема, була прийнята система присвоєння кваліфікацій, яка відповідала сучасним соціально-виробничим потребам. Згідно із законом проводиться реформування всіх ланок освіти. Департамент освіти і науки організував спеціальні комісії, які розробили й представили куррікулуми для впровадження в практику роботи школи вже на початку 90-х років ХХ століття [1; 4].

У нормативному документі «Успіх для всіх. Реформування подальшої освіти та підготовки», виданому у 2002 р., визначено необхідність створення інформаційного та інтелектуального суспільства з метою навчання кожної людини впродовж усього життя, адже пріоритетним напрямом реформування системи освіти Великої Британії є застосування інформаційних та комунікаційних технологій [11, 55].

Отже, наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття на державному рівні у Великій Британії відбувається інтенсивне реформування освіти дорослих, у результаті якого були вдосконалені куррікулуми, прийнята система присвоєння кваліфікації, що відповідала соціально-виробничим потребам, визначено необхідність створення інформаційного та інтелектуального суспільства. У 1999 р. науково-дослідницька рада з економічних і соціальних проблем прийняла рішення «Про організацію спеціальних дослідницьких програм щодо концепції «Суспільство, що навчається», що сприяло підготовці наукових праць (значної кількості) щодо розвитку цієї концепції [6].

У 1995 р. Комісією Європейських співтовариств видано програмний документ «Викладання та навчання: до суспільства, що навчається», що сприяло випуску значної кількості наукової продукції стосовно концепції «суспільство що навчається» [6].

Разом з тим в законодавстві Великої Британії розглянуто і проблеми соціального статусу вчителя, робітника. Так, законом «Про педагогічну і вищу освіту» (1998 р.) введено нові підходи до можливостей професійної кар'єри працюючого вчителя; законом «Про умови праці та заробітну плату вчителів» (2002 р.) запроваджено нову структуру заробітної плати вчителя відповідно до рівня кваліфікації та зміни структури педагогічного навантаження [12, 76].

У 1994 р. було засновано агентство з підготовки вчителів (Teacher Training Agency – ТТА), до функції якого входили й фінансування програм підготовки вчителів та підвищення престижу педагогічної діяльності [13, 38].

У 1998 р. у Великій Британії запроваджено обов'язковий рік стажування «Входження в про-

фесію». Весь цей період стажер працює під керівництвом наставника за індивідуальною програмою – підтримкою початківця [8].

Отже, названі директивні матеріали вносять кардинальні зміни статусу вчителів, сприяючи підвищенню їхнього престижу.

У Великій Британії відбуваються систематично офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи, найбільш відомий з яких «зелені» і «білі» документи [5, 11].

Державні документи кінця ХХ – початку ХХІ століття (Державний документ Зелена книга «Ера освіти» – 1998 р; Закон «Про навчання та професійні вміння» – 2000 р.; Біла книга «Вміння для життєдіяльності» – 2001 р.; Документ «ХХІ століття. Реалізація нашого потенціалу – 2003 р.) відводять в освітній політиці уряду Великої Британії ключове місце освіти дорослих: забезпечення грамотності населення; рівні можливості для освіти всім групам населення; визнання права на освіту та навчання упродовж життя.

До того ж, закон 2000 р. «Про навчання та професійні вміння» повернув непрофесійним реформам освіти дорослих державну фінансову підтримку; в білому документі «Вміння для життєдіяльності» окреслено не лише схему підготовки викладачів системи освіти дорослих, а й – підвищення їхньої професійної кваліфікації [3, 60–61; 5, 10].

На основі зазначеного можна зробити висновок, що питання підвищення конкурентоспроможності країни, а також розвитку освіти дорослого населення упродовж тривалого часу, починаючи з середини ХІХ століття, завжди знаходилися в полі зору влади Великої Британії, визначалося законодавчо-нормативною базою. У ХІХ столітті інтенсивно відбувався розвиток освіти дорослого населення, видавалися директивні матеріали, які сприяли освіті дорослих, адже її прогрес був необхідний для зростаючої економіки країни.

Значного розвитку набуває освіта дорослих у ХХ столітті. Вважається, що початок освіти дорослих на державному рівні поклав закон «Про освіту» 1902 р. Закон «про освіту» 1944 року урегулював освіту дорослих. У зв'язку із удосконаленням виробництва у першій половині ХХ століття видається низка директивних матеріалів, згідно з якими створюються робітничі організації, промислові ради, розвивається заочна освіта, організуються курси гуманітарної освіти. У 70–80 роки ХХ століття значна увага звертається на розвиток професійної освіти дорослих у зв'язку із значним підвищенням рівня НТП. У кінці ХХ століття видано низку законів, які слугували підґрунтям сучасної моделі системи освіти дорослих: змінюється структура управління освіти дорослих, реалізується політика поєднання «рівних можливостей

для всіх» з ринково-орієнтованими підходами до освіти, відбувається акредитація більшості програм освіти дорослих, створено управління з стандартизації освіти. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття на державному рівні відбувається реформування освіти дорослих, у результаті якого вдосконалені куррікулуми, прийнята система присвоєння кваліфікації відповідно до соціально-виробничих потреб, підготовлені і впроваджені в життя дослідницькі програми щодо розвитку концепції «Суспільство, що навчається».

У Великій Британії проблеми соціального статусу вчителя, робітника також у розглянуто у законодавстві, що сприяє підвищенню їхнього престижу.

Слід зазначити, що в країні видаються відповідні документи (найбільш відомі – «зелені» і «білі» документи), в яких зазначено необхідність проведення консультацій з проблем освіти дорослих, здійснення роз'яснення питань розвитку освіти дорослого населення, зазначених у директивних матеріалах.

Список використаних джерел

1. Коваленко С. Андрагогічні принципи у поглядах британських теоретиків освіти (ретроспективний аналіз) // Вісник Черкаського університету. Вип. № 2, 2017. – С. 53–59
2. Further and Higher Education Act 1992. – London: HMSO, 1992.
3. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С. М. Коваленко. – Житомир, 2005. – 235 с.
4. Топоркова Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Топоркова Ольга Викторовна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2007. – 237 с.
5. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – 147с.
6. Митина Анна Мееровна. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. – Волгоград, 2005. – 417 с.
7. Гаргай Виктор Богданович. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании : 13.00.01 Гаргай, Виктор Богданович Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.) : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.01 Новосибирск, 2006. – 446 с.
8. Великобританія: нові вчителі для нового суспільства <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva>
9. Енциклопедія освіти [Текст] / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
10. Авшенюк Н. М. Велика Британія. Енциклопедія освіти / Н. М. Авшенюк ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. – 584 с.
12. Авшенюк Н. М. Велика Британія. Енциклопедія освіти / Н. М. Авшенюк ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Задорожна І.П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. –Тернопіль, 2002. –307с.

References

1. Kovalenko S. Andrahohichni pryntsyupy u pohlyadakh brytanskykh teoretykiv osvity (retrospektyvnyy analiz) // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Vyp. № 2, 2017. – S. 53–59
2. Further and Higher Education Act 1992. – London: HMSO, 1992.
3. Kovalenko S. M. Tendentsiyi rozvytku osvity doroslykh v Anhliyi (ostannya chvert KHKH – pochatok KHKHI st.) [Tekst]: dys. ... kand. ped. nauk / S. M. Kovalenko. – Zhytomyr, 2005. – 235 s.
4. Toporkova Olha Vyktorovna. Razvytye dopolnytelnoho obrazovanyya vzroslykh v Velykobrytany : dyssertatsyya ... kandydata pedahohycheskykh nauk : 13.00.01 / Toporkova Olha Vyktorovna; [Mesto zashchyty: Volhohr. hos. ped. un-t]. – Volhohrad, 2007. – 237 s.
5. Lukyanova L. Zakonodavche zabezpechennya osvity doroslykh: zarubizhnyy dosvid / Larysa Lukyanova; Ukrayinska Asotsiatsiya osvity doroslykh. – Kyiv: TOV «DKS-Tsent», 2017. – 147s.
6. Mytna Anna Meerovna. Stanovlenye y razvytye dopolnytelnoho obrazovanyya vzroslykh za rubezhom: kontseptualnyy analiz : dyssertatsyya ... doktora pedahohycheskykh nauk : 13.00.01. – Volhohrad, 2005. – 417 s.
7. Harhay Vyktor Bohdanovych. Razvytye systemy povyshenyya kvalyfykatsyy uchyteley v Velykobrytany : 13.00.01 Harhay, Vyktor Bohdanovych Razvytye systemy povyshenyya kvalyfykatsyy uchyteley v Velykobrytany (konets XIX – konets XX vv.) : dyssertatsyya... d-ra ped. nauk : 13.00.01 Novosybyrsk, 2006. – 446 s.
8. Velykobrytaniya: novi vchyteli dlya novoho suspil'stva <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchyteli-dlya-novogo-suspilstva>
9. Entsyklopediya osvity [Tekst] / Akad. ped. nauk Ukrayiny ; holov. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1038 s.
10. Avshenyuk N. M. Velyka Brytaniya. Entsyklopediya osvity / N. M. Avshenyuk ; hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
11. Kuchay T. P. Sistema profesynoyi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv do moralno-etychnoho vykhovannya uchniv v universytetakh Yaponiyi : monohrafiya / za red. N. H. Nychkalo. – Cherkasy: vydavets Chabanenko YU. A., 2014. – 584 s.
12. Avshenyuk N. M. Velyka Brytaniya. Entsyklopediya osvity / N. M. Avshenyuk ; hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

13. Zadorozhna I.P. Osoblyvosti metodychnoyi pidhotovky vchyteliv anhliyskoyi movy u Velykiy Brytaniyi : Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. –Ternopil, 2002. –307s.

Ільдико Орос. Законодательное обеспечение системы образования взрослого населения в Великобритании

Вопросы повышения конкурентоспособности страны, а также развития образования взрослого населения на протяжении длительного времени, начиная с середины XIX века, всегда находились в поле зрения властей Великобритании, определялось законодательно-нормативной базой. В XIX веке интенсивно происходило развитие образования взрослого населения, выдавались директивные материалы, которые способствовали образованию взрослых, ведь ее прогресс был необходим для растущей экономики страны.

Значительное развитие получает образование взрослых в XX веке. В стране выдаются соответствующие документы (наиболее известные – «зеленые» и «белые» документы), в которых указана необходимость проведения консультаций по проблемам образования взрослых, осуществление разъяснения вопросов развития образования взрослого населения, указанных в директивных материалах.

Ключевые слова: законодательное обеспечение, система образования, взрослое население, Великобритания, директивные материалы.

Ildiko Oros. Legislative maintenance of the education system of adult population in the UK

The issue of improving the country's competitiveness and the development of adult education for a long time, from the middle of the nineteenth century, have always been in the sight of the British authorities, were determined by the legislative and regulatory framework. It is believed that the beginning of adult education at the state level laid the law «On Education» in 1902, the Law «On Education» in 1944 regulated the education of adults.

In connection with the improvement of production in the first half of the twentieth century, a number of policy materials are issued, according to which workers' organizations, industrial councils are created, correspondence education is developing, courses of humanitarian education are organized. In the 70–80 years of the twentieth century, much attention is being drawn to the development of vocational education of adults in connection with a significant increase in the level of NTP. At the end of the twentieth century, a number of laws were issued, which served as the basis for a modern model of adult education: the structure of adult education management is changing, the policy of combining equal opportunities for all with market-oriented approaches to education, accreditation of most adult education programs, management of standardization of education. The relevant documents are issued in the country (the most well-known are «green» and «white» documents), which indicate the need for consultations on adult education, and the clarification of the issues of adult education development indicated in the policy materials.

In the nineteenth century, the development of adult education was intensively taking place, policy materials were issued that promoted the education of adults, because its progress was necessary for the growing economy of the country.

Key words: legislative support, education system, adult population, Great Britain, policy materials.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-224-227

УДК 378.637.016

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

e-mail: innagek68@gmail.com

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО ЦИКЛУ (на прикладі відродження хорової спадщини А. Веделя за кордоном)

У статті висвітлено проблеми національно-патріотичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорового мистецтва на прикладі одного з видатних представників української композиторської та хормейстерської школи – Артемія Лук'яновича Веделя. Розглянуто етапи пізнання хорової спадщини українського композитора кінця XVIII – початку XIX століття у Західній Європі та Америці XX століття. Джерела з періодичних видань дають нам змогу проаналізувати різноманітні форми сприйняття його творів іноземним слухачем під час концертних виступів. Названо вітчизняні хорові колективи, українські та закордонні виконавці, які були безпосередніми популяризаторами творчості митця.

Ключові слова: хорове мистецтво, національно-патріотичне виховання, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Національно-патріотичне виховання студентської молоді повинно стати комплексною системою і цілеспрямованою діяльністю закладів вищої освіти, особливо майбутніх педагогів-музикантів. Це стосується формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу та Батьківщини.

Метою патріотичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва є виконання системи таких завдань, як: накопичення патріотичних цінностей і поваги до культурного та мистецького минулого України; підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва, а також – висвітлення на уроках та позаурочній роботі музичної (у нашому випадку – хорової) спадщини українського народу; сприяння набуттю студентською молоддю патріотичного досвіду на основі вивчення музично-історичного доробку українських композиторів; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; культивування кращих рис української ментальності.

Тому вивчення хорової спадщини видатних українських композиторів та хормейстерів є од-

ним із чинників пізнання культурно-музичного минулого України.

Проблема популяризації хорової спадщини видатного українського композитора Артемія Лук'яновича Веделя недостатньо висвітлюється в сучасних наукових дослідженнях. Вітчизняні педагоги та культурологи більше уваги приділяють розкриттю таємниць біографії, світогляду та розшукам маловідомих творів композитора, тому питання широкого розповсюдження його музичного доробку нині є актуальними, що сприяє висвітленню яскравої особистості митця. Джерельна база наших пошуків спирається на матеріали публікацій вітчизняної періодики XX століття. Це насамперед журнальні та газетні статті, що пов'язані з концертними виступами відомих вітчизняних хорових колективів та окремих виконавців минулого століття.

Першим пропагандистом творів А. Веделя за кордоном слід назвати хорову капелу під керівництвом О. Кошиця, відомого українського диригента і композитора XX століття, який на гастролях по Західній Європі та Америці з 1919 року знайомив слухачів цих країн з українською хоровою культурою. В репертуарі колективу були різноманітні композиції: народні пісні в обробці самого диригента та інших вітчизняних авторів, світська та духовна музика, де значне місце посідала спадщина А. Веделя. Пропаганда української пісенної творчості мала великий успіх всюди, де капела виконувала свої твори. Так, у 1922 році в Америці,

у Нью-Йорку, співаки виступили в концертному залі Карнегі-Холл з великою програмою, до якої увійшли духовні концерти А. Веделя.

Творчість митця в той час користувалась популярністю не тільки на Україні, а й за її межами. Великий співак Ф. Шаляпін у своєму репертуарі мав окремі піснеспіви композитора, які виконував разом із різними тогочасними хоровими колективами. Улюбленою серед веделівських композицій у нього було тріо «Покаянія отверзи мі двері», що виконувалося неодноразово. Так, в 1931 році він разом із хором опери під керівництвом Д. Арістова співав цей твір у Парижі, а в березні 1937 року – в Берліні – разом з митрополичою капелюю під керівництвом Н. Афонського. [1]

Далі слід привернути увагу до професійного хору імені М. Леонтовича, який було організовано 1943 року у Львові міським Концертним Бюро. Очолював цей колектив відомий в свій час диригент Н. Городовенко. До репертуару входили класичні, народні та літургійні твори, і якщо перші мали можливість бути озвученими на Україні, то, щодо публічного озвучення духовних концертів, така перспектива з'явилася в повній мірі лише у 1945 році, коли хорова капела емігрувала в Західну Європу. В місті Авгсбурзі (Німеччина) цей колектив вже одержав нову назву – «Україна». Він багато виступав, зокрема, після перемоги над Німеччиною, перед слухачами «американської зони». Відгуки тогочасної преси свідчать про незвичайний успіх артистів. «Церкви чи костели були заповнені німецькими слухачами і іншими чужинцями... Цього роду концерти, яких цілком було поінформувати чужинців про нашу музичну й співочу культуру, давали опісля можливість винайму кращих концертних залів, яких дуже часто іншим дістати не вдавалось». [2, 26] У 1949 році Н. Городовенко з хором прибув до Монреалю в Канаду, де ще протягом 14 років займався виконавською діяльністю. Колектив співав різні твори А. Веделя, серед них великою популярністю користувалися Великодні ірмоси композитора.

Одним з вагомих джерел при аналізі розповсюдження творів А. Веделя за кордоном є матеріали щодо спілкування відомих українських та зарубіжних діячів культури. Так, листування відомого хормейстера О. Юрлова з американськими друзями дає можливість зробити висновок про популярність творів митця, які знайшли своє місце не лише у концертних виступах вітчизняних хорових колективів, а й через музичні грамплатівки: «Совершенно случайно жена, заехав за сыном в колледж в Колумбус (Огайо), нашла в магазине пластинок Вашу запись на «Мелодии» СР 40116 – мы сегодня прослушали Ваш хор (Березовский, Бортнянский и Ведель). Замечательно! Прекрас-

но! Особенно хорош темп «Яко да Царя» в 7-м номере (Херувимской) и безукоризненное исполнение Веделя...» [3, 125] Мова йде про записані на диску твори «Російська хорова музика XVI–XVIII століть», серед яких концерт «Доколі, Господи, забудеши мя» А. Веделя.

Багато у справі популяризації творів А. Веделя в середині ХХ ст. зробила академічна хорова капела під керівництвом О. Юрлова. В концертних виступах хорового колективу музика талановитого композитора XVIII століття займала достойне місце.

У 1962 та 1966 роках на фестивалях стародавньої музики в Польщі капела скорила своїм виконанням кореспондентів західнонімецьких газет: «У філармонії ми прослухали два концерти для хору а cappella композиторів XVIII століття Березовського і Веделя. Це духовні твори, що складаються з декількох частин. Незважаючи на те, що концерти близькі європейському стилю тієї епохи, вони своєрідні навіть у жанровому відношенні, будучи утвором винятково російського мистецтва» [8].

У 1969 році хоровий колектив під керівництвом О. Юрлова брав участь у міжнародному хоровому фестивалі в Італії, де був нагороджений «Премією Рима». Капела виступала з концертом у театрі «Секстина»: «... Хор виступив із програмою з маловідомих багатоголосних творів переважно XVIII століття... Концерт А. Веделя для хору № 3 – це Adagio майже скорботного характеру – був, що називається, чудово «зіграний» на низьких голосах (у хорі є небагато дуже глибоких басів)...» [9].

У 1972 році хор О. Юрлова здійснив свій перший подорож до Великобританії. Виступи в концертних залах «Елізабет-Холлі», «Ройял-театрі», «Ройял Фестивал-холлі» виявились відкриттям для англійців щодо української хорової духовної спадщини. «Старинний хоровий концерт дал можливість .. басам показати всю свою мощь, а в концерте А. Веделя «На реках Вавилонских» ярко, с блеском звучали сопрано, тут же переходя в изящное staccato. Певцы чутко откликались на требования дирижёра, который безукоризненно провёл весь концерт...» [7].

Велику роль в пропаганді творів А. Веделя відіграли співацькі колективи, організовані у Канаді і США з українців-емігрантів. В Америці наша православна церква завжди намагалася поширювати коло своєї діяльності, залучаючи до співпраці не тільки українців за походженням, але й їхніх друзів та знайомих. Перед великими святами проводилися зустрічі, на яких лунали твори вітчизняних духовних композиторів. Люди ближче знайомились з культурою і традиціями України. Так, у 70-ті роки ХХ століття у Нью-Йорку на кафедрі

собору Святого Володимира традиційно відбувались концерти «Постової Тріоди», де звучали хори А. Веделя. Серед інших виконувалось його тріо «Покаянія отверзи мі двері» [4, 5].

Повертаючись до співацького колективу, яким керував О. Кошиць, слід згадати, що після нього колектив продовжував функціонувати і одержав назву хорової капели імені свого видатного диригента, а з 1988 року його очолив хормейстер В. Климків. Новий керівник продовжував виконавські традиції, закладені попередником по пропаганді музики А. Веделя і в своєму репертуарі серед інших мав твір композитора «Христос воскрес».

У січні 1993 року у канадському місті Едмонтон /штат Альберта/ відбувся сімнадцятий семінар хорових диригентів, започаткований у 1976 році мистецтвознавцем В. Колесником. Цей захід присвячувався 100-річчю українських поселень у Канаді, а одне з основних його питань було присвячене відродженню національної культури засобами вокально-хорової практики. В практичній частині семінару була запропонована хорова програма, яка охопила твори українських композиторів XVIII–XX століть: А. Веделя, М. Лисенка, М. Леонтовича, П. Козицького, Г. Майбороди, М. Скорика, В. Кікти, В. Губи, канадських українців З. Лавришина та С. Яременка.

За роки незалежності України вітчизняні виконавські колективи значно поглибили справу відродження спадщини А. Веделя. Яскравим прикладом цього є концертна діяльність камерного хору «Київ» під керівництвом М. Гобдича, в репер-

туар якого включено багато піснеспівів митця. У 1994 році відбулися гастролі капели у Франції, Німеччині, Білорусі, де виконувались, серед інших, духовні твори А. Веделя, Д. Бортнянського, К. Стеценка, М. Леонтовича, С. Рахманінова, Л. Дичко. Наприкінці 1997 року названий колектив гастролював по США. Він був першим, хто демонстрував свою майстерність в найпрестижніших концертних залах – Національна філармонія, Карнегі-Холл. Американська преса уважно стежила за концертами співацького колективу і в періодичній пресі з'являлися схвалені публікації про виступи. Так, в газеті «Нью-Йорк Таймс» її кореспондент писав: «У концерті церковної музики у неділю ввечері в Карнегі-Холл камерний хор «Київ» довів, що українська музика відроджується. Одним з найцікавіших та несподіваних творів був «Господи Боже, на Тя уповах» Артемія Веделя...» [6].

Отже, розповсюдження хорової спадщини А. Веделя у країнах Західної Європи та Америки ХХ століття мало своє визначене місце. Доступні фактологічні матеріали дозволяють зробити висновок що, незважаючи на всі заборони співати твори цього композитора у XIX та у першій половині ХХ ст., його мистецтво доказало свою життєву правоту у концертному виконанні хоровими колективами, у педагогічному репертуарі навчальних хорових колективів, що і підтвердила сучасна практика вітчизняної музичної педагогіки. Ця тема зі всією її очевидністю має перспективу розвитку у різних напрямках музично-педагогічних досліджень.

Список використаних джерел

1. Зьола М. Дискографія творів А. Л. Веделя // Постать Артема Веделя в історико-культурному контексті. НВ НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 11. – К. 2001.
2. Кульчицький М. Духовні концерти Н. Городовенка // Київ – Філадельфія, 1961. – № 1. – С. 26–30.
3. «...Останеться на веки» // Музыкальная академия 1997. – № 3. – С. 111–127.
4. Зотовська В. Концерт постової тріоди // Віра, 1978. – Ч. 2 (10). – С. 31.
5. Зотовська В. Концерт постової тріоди // Віра, 1979. – Ч. 2 (14). – С. 30–31.
6. Петренко Б. Успішне турне // Українська культура 1998. – № 3. – С. 8.
7. «The Morning Star» 1972, 16 листопада.
8. «Die Welt» 1966, 27 вересня.
9. «L'Unita» 1969, 15 травня.

References

1. Z'ola M. Dyskohrafiya tvoriv A. L. Vedelya // Postat' Artema Vedelya v istoryko-kul'turnomu konteksti. NV NMAU im. P. I. Chaykovs'koho. – Vyp. 11. – K. 2001.
2. Kul'chyts'kyu M. Dukhovni kontserty N. Horodovenka // Kyiv – Filadel'fiya, 1961. – № 1. – S. 26–30.
3. «...Ostanet-sya na veki» // Muzykal'naya akademyya 1997. – № 3. – S. 111–127.
4. Zotovs'ka V. Kontsert postovoyi triodi // Vira, 1978. – CH. 2 (10). – S. 31.
5. Zotovs'ka V. Kontsert postovoyi triodi // Vira, 1979. – CH. 2 (14). – S. 30–31.
6. Petrenko B. Uspishne turne // Ukrayins'ka kul'tura 1998. – № 3. – S. 8.
7. «The Morning Star» 1972, 16 lystopada.
8. «Die Welt» 1966, 27 veresnya.
9. «L'Unita» 1969, 15 travnya.

Ірина Парфентьева. Национально-патриотическое воспитание будущих учителей музыкального искусства при изучении дисциплин дирижерско-хорового цикла (На примере возрождения хорового наследия А. Веделя за рубежом)

В статье отражены проблемы национально-патриотического воспитания будущих учителей музыкального искусства средствами хорового искусства на примере одного из выдающихся представителей украинской композиторской и хормейстерской школы – Артемия Лукьяновича Веделя. Рассмотрены этапы познания хорового наследия украинского композитора конца XVIII – начала XIX века в Западной Европе и Америке XX века. Источники из периодических изданий дают нам возможность проанализировать различные формы восприятия его произведений иностранным слушателем во время концертных выступлений. Названы российские хоровые коллективы, украинские и зарубежные исполнители, которые были непосредственными популяризаторами творчества художника.

Ключевые слова: хоровое искусство, национально-патриотическое воспитание, будущие учителя музыкального искусства.

Irina Parfentyeva. National-patriotic education of future teachers of musical art in the study of the disciplines of the conductor-choral cycle (on the example of the revival of the choral heritage of A. Wedel abroad)

The article deals with the problems of the national-patriotic education of future teachers of musical art by means of choral art on the example of one of the outstanding representatives of the Ukrainian composer and choirmaster school – Artemy Lukyanovich Vedel. The stages of knowledge of the choral heritage of the Ukrainian composer of the late eighteenth and early nineteenth centuries in Western Europe and America of the twentieth century are considered. Sources from periodicals allow us to analyze various forms of perception of his works by a foreign listener during concert performances. Named the national choir, Ukrainian and foreign performers, who were direct popularizers of the artist's creativity. The distribution of A. Vedel's choral heritage in the countries of Western Europe and America of the twentieth century had its own definite place. The problem of popularizing the choral heritage of the outstanding Ukrainian composer Artemii Lukyanovich Vedel is not sufficiently covered in modern scientific research. Domestic educators and culturologists pay more attention to revealing the secrets of biography, outlook and search of little-known works of the composer, therefore the question of widespread distribution of his musical work is now relevant, which helps to highlight the bright personality of the artist. The source of our searches is based on the materials of publications of the national periodicals of the twentieth century. These are, first and foremost, magazine and newspaper articles related to concert performances by well-known domestic choral groups and individual performers of the last century. Available factual materials allow us to conclude that despite all the prohibition on singing the works of this composer in the 19th and the first half of the 20th century, his art proved his vitality in concert performance by choir collectives, in the pedagogical repertoire of educational choir collectives, which was confirmed by modern practice. national musical pedagogy. This topic, with all its obvious features, has a prospect of development in various areas of musical and pedagogical research.

Key words: choral art, national patriotic education, future teachers of musical art.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-228-232

УДК 371.132

Світлана ПАРШУК

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

e-mail: parshuk.sv@gmail.com

Вікторія СТАСЮК

студентка факультету дошкільної та початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

e-mail: dancter15@gmail.com

**ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА СКЛАДОВА
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуто поняття загальнокультурної грамотності та проаналізовано формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Ключові слова: компетентність, загальнокультурна грамотність, загальнокультурна компетентність.

В сучасних умовах стає необхідним посилення культуротворчої ролі освіти, з'являється новий ідеал «людини культури», який володіє загальнокультурною компетентністю, що визначає його активну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних сферах соціального й професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини із соціумом.

Концепцією «Нової української школи» передбачено вивчення ключових компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Однією з десяти ключових компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, саме тому, проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Проблему формування ключових компетентностей майбутніх вчителів розглядали такі науковці як О. Савченко, С. Гончаренко, І. Тараненко, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна. Питання формування естетичної культури особистості розглядали науковці С. Кононанець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька та ін..

Метою статті є аналіз формування загальнокультурної грамотності майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Одним з пріоритетів в системі освіти має стати досягнення нового освітнього результату – формування базових компетентностей студентів. Реформування освіти передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на «ключові компетентності», оволодіння якими дозволить випускникам вирішувати різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті. Компетентнісно орієнтований підхід до стандартизації освіти поширений у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей. Впровадження компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із ключових моментів розробки стандартів освіти. В основі поняття компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який має не лише необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й

вміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

Формування обізнаності та самовираження у сфері культури реалізується через опанування майбутніми учителями загальнокультурної компетентності.

Одним з завдань виховання молодших школярів є формування загальнокультурної компетентності, що припускає орієнтацію в першоджерелах культури – творах художньої літератури, народної творчості, музичного, образотворчого, театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах якщо не наукової, то хоч би науково-популярної літератури. У зв'язку із цим можна сказати, що культурологічний аспект – найважливіший підхід сучасної освіти у вихованні молодшого школяра.

Загальнокультурна компетентність визначається як здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.

Аналіз сутності поняття «загальнокультурна компетентність» та його зіставлення з декларованим навчальними програмами, змістом початкової освіти дав змогу виокремити три групи компетенцій, які важливо формувати у дітей молодшого шкільного віку: мовленнєві (уміння точно висловлювати думку українською, російською та англійською мовами; здатність до словесної творчості; уміння будувати речення; багатство словникового запасу; уміння пояснити сутність слова, його походження); комунікативні (уміння вести діалог; уміння вислухати людину під час ведення діалогу; уміння толерантно висловити думку під час діалогу); культурні (знання народних пісень; знання народних танців; знання і володіння прислів'ями, приказками, лічилками; знання народних ігор; знання певних традицій).

Зміна парадигми зі «знанієцентризму», тобто прагнення освітнього закладу дати школярам раціональне знання, на парадигму культуровідповідності і культуротворчості освіти дає шанс забезпечити освоєння усіма суб'єктами навчально-виховного процесу гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм») [1, 3–5].

Корисним для аналізу й розуміння є трактування загальнокультурної компетентності, яке подано в матеріалах дискусій, що були організовані у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», а саме: загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспе-

ктах та передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння світовою та вітчизняною культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури;
- орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії;
- конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних;
- релігійних відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [2].

Сформована загальнокультурна компетентність свідчить про те, що людина має певні морально-особистісні якості, які допомагають їй правильно визначати роль культури, орієнтуватися в її продуктах, узгоджувати власну поведінку з загальноприйнятими моральними нормами і культурними цінностями.

Як зазначає М. Яковлева, «сформована загальнокультурна компетентність дає особистості змогу аналізувати та оцінювати здобутки науки та культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі, користуватися засобами та технологіями міжкультурної взаємодії, методами самовдосконалення, що зорієнтоване на систему як загальнолюдських і національних та індивідуальних цінностей, реалізовувати моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах мультикультурного розмаїття» [4].

Формування загальнокультурної компетентності забезпечується засобами практично усіх навчальних предметів. Воно відбувається у процесі реалізації затвердженого МОН України цілісного змісту освіти початкової та основної школи.

Аналіз навчальних програм, вивчення змісту матеріалу, що пропонується учням з навчальних дисциплін, дає підстави стверджувати: формуванню загальнокультурної компетенції у найбільшій мірі сприяють такі дисципліни: українська мова та література, зарубіжна література, іноземні

мови, історія України, географія, етика, музичне мистецтво, образотворче мистецтво, основи безпеки життєдіяльності. Загалом, формування естетичної культури та художнього мислення як складової суспільно-політичних й професійних компетенцій вчителя, має не тільки практиологічну, а й прагматичну направленість. Це передбачає набуття системи знань про художню культуру, розширення уявлень щодо естетичної сфери життєдіяльності людини; формування вмінь інтерпретувати й оцінювати твори мистецтва, аргументовано висловлювати щодо них власні судження, виховання художньо-світоглядної позиції, особистісно-ціннісного ставлення, потреби й здатності до мистецької самоосвіти, художньо-естетичного та морально-духовного самовдосконалення, а також вміння створювати художні образи та естетизація оточення.

Саме тому, підготовка майбутнього вчителя початкової школи має на меті не тільки досконало оволодіти знаннями з навчальних предметів, а й набути вміння та навички з формування загальнокультурної та інших компетентностей засобами навчальних предметів.

В Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського здійснюється навчання студентів за напрямом підготовки 013 «Початкова освіта». Неодмінним напрямком формування особистості майбутнього вчителя початкової школи є набуття фахових та предметних компетентностей. Навчальна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є курсом, який спрямований не тільки на оволодіння методикою викладання цього предмету у початковій школі, а й на формування загальнокультурної грамотності майбутнього педагога.

Мета курсу – спираючись на знання в галузі теорії та історії візуальних та різних видів образотворчого мистецтва, навчити студентів розумінню та практичному засвоєнню різноманітних засобів виразності у створенні художнього образу у образотворчого мистецтва, графічного дизайну та декоративно-ужитковому мистецтві; навчити студентів самостійно виконувати як репродуктивні, так і творчі роботи в різних матеріалах і техніках, оволодіти методикою навчання образотворчому мистецтву, а також передовим досвідом у педагогічній та художньо-практичній діяльності.

Курс «Образотворче мистецтво з методикою навчання» має на меті підготувати студентів, майбутніх учителів початкових класів, до самостійного проведення занять з образотворчого мистецтва в I–IV класах, а також до застосування знань, умінь і навичок, здобутих в процесі навчання малювання, у виховній роботі і викладанні інших предметів у початкових класах. Разом з цим курс

малювання сприяє загальному, особливо естетичному, вихованню студентів, що дуже важливо для формування загальнокультурної грамотності майбутнього вчителя.

За період вивчення курсу студенти повинні усвідомити основні педагогічні ідеї як традиційної, так й розвиваючої систем навчання з художньо – творчої роботи у галузі образотворчого мистецтва:

- сприяти якісному освоєнню і творчому усвідомленню знань, умінь та навичок художньої діяльності у галузі образотворчого мистецтва;
- реалізувати диференційне навчання з урахуванням своїх індивідуальних здібностей;
- забезпечити інтелектуальний зріст, сформувати свій творчий підхід до рішення будь-яких художньо-творчих завдань [3].

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студент оволодіває такими предметними компетентностями: здатність малювати з натури з цілю здобути систематичні знання з курсу основ образотворчого мистецтва; володіння основами теорії (композиція, перспектива, світлотінь, колір); здатність до опанування кольором як засобом відтворення натури і декоративної виразності, елементами теорії кольору, прийоми і послідовність виконання акварельного живопису, техніка роботи гуашшю; здатність виконувати декоративні малюнки з виготовленням ескізів, з оформленням навчального приладдя; володіння основами композиції у створенні образу, вираження ідейного задуму і передачі смислового зв'язку в малюнку; здатність застосовувати методи та порядок підготовки й виконання сюжетного малюнка і послідовність процесу роботи над композицією на задану тему; здатність виконувати творчі завдання за власним задумом.

Програма навчальної дисципліни включає в себе два модулі:

- МОДУЛЬ I. Організація процесу навчання основам образотворчої грамоти;
- МОДУЛЬ II. Форми і методи роботи вчителя на заняттях з образотворчого мистецтва.

Першим модулем передбачено ознайомлення студентів з різними видами та жанрами образотворчого мистецтва, вивчення основ малюнку, опанування різних технік та засобів зображення. Модуль включає в себе такі теми як: Підготовка, організація та здійснення процесу навчання учнів образотворчому мистецтву; Матеріали та інструменти малюнку, види малюнків та їх особливості; Тональний малюнок; Види тонування; Прийоми роботи олівцем та іншими графічними матеріалами; Передача об'єму предметів за допомогою тону; Перспективне малювання; Способи передачі

фактури предмету за допомогою тонування; Зображення людини; Основи кольорознавства; Живопис; Прийоми роботи фарбами; Сюжетно-тематична композиція у кольорі (акварель); Робота над ескізом ілюстрацій до дитячої байки чи казки та ін..

Другий модуль спрямований на вивчення методики викладання образотворчого мистецтва у початковій школі та використання набутих раніше практичних вмінь при підготовці наочності та проведенні уроку. Він містить такі теми: Застосування методів творчого пошуку на уроках образотворчого мистецтва; Урок як форма роботи вчителя на заняттях з образотворчого мистецтва; Види і форми уроків з образотворчого мистецтва; Методи стимулювання творчої діяльності учнів на уроках з образотворчого мистецтва; Розробка навчальної теми з образотворчого мистецтва; Види та вимоги до виготовлення наочності для уроків образотворчого мистецтва; Особливості композиції дитячого малюнку.

При вивченні дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою навчання» використовуються різні форми роботи як групові, так і індивідуальні. Методами виступають: лекція, практичне заняття, самостійна робота та ін..

Лекційні заняття надають студенту можливість систематично та послідовно ознайомитись з основними питаннями з курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» та забезпечують орієнтовну основу для подальшого вивчення навчального матеріалу. Зміст навчального матеріалу лекцій сприяє формуванню у студентів наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичних почуттів та загальнокультурної грамотності, працелюбності.

На практичних заняттях з майбутні вчителі початкової школи не тільки закріплюють теоретичні знання з певної теми, а у практично опановують різні техніки зображення малюнку.

Самостійна робота з курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» займає більшу частину часу. Студенти працюють з додатковою літературою, готують доповіді, реферати та презентації, виконують різні творчі завдання та ін..

Студенти неодноразово приймають участь у конференціях та методичних семінарах, досліджують проблемні питання з методики викладання

образотворчого мистецтва на сучасному етапі розвитку освіти. Одним з напрямів виховної роботи є підготовка та проведення виставок творчих робіт студентів. Неодноразово у рамках вивчення курсу студенти відвідують Миколаївський обласний художній музей імені В. В. Верещагіна та знайомляться з *експозицією творів, яка включає живопис, скульптуру, графіку та декоративно-ужиткове мистецтво*. Участь у такій роботі підвищує творчу активність студентів і надає їм усвідомлення свого індивідуального креативного потенціалу та причетності до загальної культури і мистецтва.

Такі форми та методи роботи сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів, їхніх естетичних смаків і розширенню інтелектуального та духовного рівнів на основі вивчення культурної спадщини українського народу та народів світу. Це допомагає всебічно та раціонально підготувати студентів до творчої діяльності в умовах сьогодення та сформувати загальнокультурну грамотність майбутнього вчителя початкової школи.

Результатом вивчення курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є підготовленість студентів до викладання образотворчого мистецтва у початковій школі, їхнє володіння основними методичними прийомами, розуміння провідних психічних процесів, особливості роботи з обдарованими дітьми тощо.

Отже, основним принципом, що має визначити загальнокультурну грамотність майбутніх вчителів початкової школи в умовах незалежної України, повинно стати врахуванням кращого культурно-мистецького досвіду минулого, його конкретне використання в межах принципово нового періоду історії. Саме цей підхід сприятиме формуванню всебічно розвиненої особистості, яка має жити й працювати в умовах третього тисячоліття. Навчальна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є одним із головних засобів формування загальнокультурної грамотності майбутнього вчителя початкової школи. Вивчення здобутків культури та мистецтва різних часів, знайомство з видатними художниками та їхніми творами підвищують рівень освіченості майбутніх педагогів та сприяють формуванню загальнокультурної грамотності.

Список використаних джерел

1. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Т. В. Иванова // К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : [колективна монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук // К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Робоча програма «Образотворче мистецтво з методикою викладання» для студентів ОКР «бакалавр» за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта / МНУ ім. В. О. Сухомлинського // Миколаїв, 2016. – 14 с.
4. Яковлева М. Зміст та структура загальнокультурної компетентності у сучасних дослідженнях при викладанні іноземної мови у вищих юридичних навчальних закладах [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article_yakovleva.pdf].

References

1. Ivanova T. V. Kul'turologicheskaya podgotovka budushchego uchitelya : [monografiya] / T. V. Ivanova // К. : TSVP, 2005. – 282 s.
2. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: Biblioteka z osvith'oyi polityky : [kolektyvna monohrafiya] / pid zah. red. O. V. Ovcharuk // К. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
3. Robocha prohrama «Obrazotvorche mystetstvo z metodykoyu vykladannya» dlya studentiv OKR «bakalavr» za napryamom pidhotovky 6.010102 Pochatkova osvita / MNU im. V. O. Sukhomlyns'koho // Mykolayiv, 2016. – 14 s.
4. Yakovleva M. Zmist ta struktura zahal'nokul'turnoyi kompetentnosti u suchasnykh doslidzhennyakh pry vykladanni inozemnoyi movy u vyshchykh yurydychnykh navchal'nykh zakladakh [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu:[http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article_yakovleva.pdf].

Светлана Паршук, Виктория Стасюк. Формирование общекультурной грамотности будущих учителей начальной школы

В статье рассмотрено понятие общекультурной грамотности и проанализировано формирование общекультурной компетентности будущих учителей начальной школы средствами изобразительного искусства. Эта компетентность предусматривает глубокое понимание своей национальной идентичности как основы открытого отношения и уважения к разнообразию культурного выражения других. Именно поэтому учитель начальной школы должен быть образцом культуры для своих учеников, а проблема формирования общекультурной грамотности у будущих учителей начальной школы всегда будет актуальным вопросом в подготовке специалистов начального образования.

Ключевые слова: компетентность, общекультурная грамотность, общекультурная компетентность, изобразительное искусство.

Svitlana Parshuk, Viktoriya Stasyuk. Formation of general cultural literacy of future elementary school teachers

In modern conditions it becomes necessary to strengthen the role of culture education, as there arises a new ideal of human in culture, who possesses the general cultural competence, which determines its vitality, ability to navigate in different areas of social and professional life, harmonizes inner world and its relationship with society. The concept of New Ukrainian School provides knowledge of basic competences, which every individual needs for personal realization, inner development, being active citizen, for social inclusion and future employment. Due to these competences students are able to provide personal realization and achieve success throughout life.

One of the ten basic competencies is knowledge and self-expressions in culture – the ability to understand art, to form own artistic tastes, independently express ideas, experience and feelings through different forms of art. Building awareness and self-expression in the sphere of culture is realized through mastering the general cultural competences by future teachers. General cultural competences are defined as a student's ability to analyze and evaluate the achievements of representatives of national and worldwide culture; freely orient in the cultural and spiritual context of modern society, apply methods of self-education focused on general human values. The developed general cultural competence indicates that a person has certain moral and personal qualities, priorities and opinions that help her/him to properly define the role of culture, orient in pieces of cultural heritage, coordinate own behavior with generally accepted moral norms and both national and accepted foreign cultural values.

Therefore, the preparation of future teachers of primary school aims not only on gaining perfect knowledge in academic subjects, but also on acquiring valuable skills of general cultural awareness and other competences formation by means of academic disciplines.

Key words: competence, general cultural literacy, general cultural competence, visual arts.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-233-236
УДК 378:373.3:005.336.2

Дмитро ПРИМА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання шкільних предметів,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти
e-mail: primar@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН

У статті проаналізовано наукові підходи щодо трактування професійної позиції як наукового феномена. Відзначено, понятійно-категорійний вимір дослідження проблеми формування професійної позиції як наукового феномена лежить у площині характеристики таких понять, як «позиція» («позиція особистості»), «педагогічна позиція» («позиція педагога»), «професійна позиція», що зумовлює необхідність внести уточнення стосовно їх трактування. З'ясовано, що у довідкових виданнях поняття «позиція» потрактовано як розвиваюче, різноаспектне утворення як точка зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії; характер дій, зумовлених цим ставленням. Констатовано, що у психології позиція означає офіційне положення людини у тій чи іншій підсистемі стосунків, відображає домінуючі й вибіркові ставлення людини до того, що є для неї суттєвим. Відзначено, що становлення позиції йде шляхом її розширення, усвідомлення і диференціації, одним із проявів якої є поступово кристалізуюча професійна позиція. Узагальнено, що незважаючи на відмінності у визначенні цієї дефініції різними авторами, загальним є визначення позиції як ставлення фахівця до професії і до себе в ній, що виявляється у діяльності, а професійної позиції як особистісно-професійної якості, яка формується у процесі навчання і базується на розвитку ціннісно-смыслових стосунків до педагогічної професії, визначає індивідуальний стиль професійної діяльності педагога.

Ключові слова: науковий феномен, позиція, позиція особистості, педагогічна позиція, професійна діяльність, професійна позиція, ставлення.

Модернізація системи педагогічної освіти на сучасному етапі актуалізує необхідність посилення уваги до особистісного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, підготовки вчителя, здатного відповідально, компетентно, креативно працювати за умов вибору професійної позиції, що визначає особистісне ставлення до професії, активність особистості. Звертаємо увагу на те, що проблема формування професійної позиції вчителя почала вивчатися ще у 90-ті роки ХХ століття (А. Маркова, О. Гуророва, І. Луценко, К. Лаптева, Л. Красовська й ін.) через виокремлення низки напрямків дослідження цього феномена (філософського, соціологічного, психолого-педагогічного).

О. Баранова, К. Качаліна, О. Літовка, Г. Холодова та ін. засвідчили наявність наукових розвідок, присвячених вивченню окремих аспектів професійної позиції, яку розглядають як інтегральну характеристику розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь та ін.); показник активності й прояв освіченості особистості вчителя (І. Ісаєв, В. Сластьонін, О. Гуророва та ін.); систему ставлень до професії (А. Маркова, М. Боритко, С. Вершловський, О. Руденко й ін.). Однак попри різноаспектність розгляду окресленої проблеми, на наш погляд, потребує уточнення визначення сутності професійної позиції як наукового феномена.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи щодо трактування професійної позиції як наукового феномена.

Насамперед відзначимо, що понятійно-категорійний вимір дослідження проблеми формування професійної позиції як наукового феномена лежить у площині характеристики таких понять, як «позиція» («позиція особистості»), «педагогічна позиція» («позиція педагога»), «професійна позиція». Це зумовлює необхідність внести уточнення щодо їх трактування.

У довідкових джерелах категорія «позиція» (від лат. *positio* – положення) – це положення, постава; розташування чого-небудь; точка зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії; поведінка, характер дій, що зумовлені цією точкою зору, цим ставленням [1, 757]. За психологічним словником «позиція – це стійка система відносин людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці і вчинках. Позиція – утворення, що розвивається; її зрілість характеризується несуперечністю і відносною стабільністю» [2, 414].

На думку філософів (Е. Ільєнков, Б. Еренгрос та ін.), позиція розуміється як точка зору особи; певна оцінка факту, явища; дія, поведінка, зумовлена цим відношенням, оцінкою [3].

У працях психологів, зокрема Р. Немова, це поняття означає офіційне положення людини у тій чи іншій підсистемі стосунків [4, 538]. Конструктивним у площині окресленої проблеми нам видається твердження В. М'ясищева, згідно з яким позиція відображає домінуючі й вибіркові ставлення людини до того, що є для неї суттєвим

[5]. Вочевидь, у психології позицією зумовлюється здебільшого якість особистості (суб'єкта), а відтак, цей феномен визначається як інтеграція домінуючих вибіркових стосунків суб'єкта в певному суттєвому для нього питанні [6, 14].

З погляду С. Рубінштейна, позиція – це те, що пов'язує свідомість і особистість, виражає їх єдність [7, 274], тобто позиція характеризує певний рівень свідомості особистості, коли завдяки свідомості особистість набуває здатності зайняти певну позицію по відношенню до життя. Іншу точку зору з цього питання має О. Леонтьєв [8, 197–198], уважаючи, що позиція – не результат, а передумова й умова розвитку особистості та її свідомості, оскільки необхідність зайняти ту чи іншу позицію, визначитися у своєму ставленні до життя об'єктивно виникає перед кожною людиною на певному етапі її життєвого шляху. Вчений розглядав позицію як процес самостійної діяльності особистості, суть якої проявляється в моральному виборі, тобто позиція таким чином є передумовою розвитку особистості.

Відзначимо, термін «позиція» в значенні «позиція особистості» одним із перших у науковий обіг увів австрійський лікар, психолог А. Адлер у XIX столітті, розглядаючи цей термін у контексті певного «життєвого стилю», тобто як життєву позицію загалом, як основу ставлень людини до світу й навколишньої дійсності [9].

На думку В. Мижерикова і М. Єрмоленко [10, 50], позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних стосунків до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності, які є джерелом його активності. Автори цілком слушно, на наш погляд, наголошують на спрямованості позиції педагога, його активності. З одного боку, як стверджують науковці, вона (педагогічна позиція) визначається вимогами, очікуваннями і можливостями, що пред'являються і надаються суспільством учителю. А з іншого, – необхідно враховувати дію внутрішніх джерел активності особистості педагога – його нахили, переживання, мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, ідеали – тобто все те, що визначає світогляд. Таким чином, у позиції педагога проявляються його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки і діяльності (громадянська позиція). А відтак, позицію педагога можна трактувати як сукупність і взаємодію двох її складових: соціальної і професійної.

Заслуговує на увагу й авторське бачення позиції особистості педагога, запропоноване В. Слободчиковим, згідно з яким це поняття може розглядатися і як спосіб реалізації базових цінностей особистості в її взаємовідносинах з іншими людьми [11]. При цьому вчений наголошує, що педагогічна позиція є у своєму роді єдиною й унікальною, оскільки є одночасно і педагогічно-

особистісною, і педагогічно-професійною, і культурно-діяльнісною позицією – необхідною при створенні умов для досягнення цілей освіти.

Як слушно відзначає К. Качаліна, становлення позиції йде шляхом її розширення, усвідомлення і диференціації. Одним із проявів такої диференціації є поступово кристалізуюча професійна позиція [12, 13]. Вона виявляється тим чинником, який характеризує професійну діяльність людини і забезпечує його можливості в розвитку власної професійної діяльності як особливого виду соціальної практики.

Існує думка [13, 372], що професійна позиція – невід'ємна частина професіоналізації особистості, складний процес циклічного характеру, котра проявляється в удосконаленні знань, умінь, навичок і здібностей людини і виробленні на їх основі ставлення до професії, принципів, правил поведінки у трудовій діяльності, певній стійкій точці зору на основні питання, що стосуються конкретної професійної діяльності.

На продовженні цього судження І. Ісаєв відзначає, що феномен «професійна позиція» віддзеркалює особистісні ставлення вчителя до визначення способів педагогічної діяльності, вибору умов роботи, зумовлені його індивідуальними особливостями, вміннями та здібностями [14].

Конструктивною нам видається думка Л. Красовської, що професійна позиція особистості інтегрує індивідуальні й професійні риси людини, зумовлюється її знаннями й вміннями. До того ж науковець уважає, що результативною професійною позицією особистості є активна позиція, яка забезпечує постійний професійний розвиток особистості загалом [15].

Погоджуємося з твердженням А. Маркової [16] щодо характеристики професійної педагогічної позиції як стійкої системи ставлення вчителя (до учня, до себе, до колег), що, власне, і визначає його поведінку. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень домагань учителя, його ставлення до того місця в системі громадських стосунків у школі, яке він займає, і те, на яке він претендує.

Отже, резюмуючи вищевикладене щодо розгляду змісту поняття «професійна позиція» як наукового феномена, можна відмітити: незважаючи на відмінності у визначенні цієї дефініції різними авторами, загальним є те, що позиція визначається як ставлення фахівця до професії і до себе в ній, що виявляється у діяльності. Професійна позиція є формованою особистісно-професійною якістю, яка базується на розвитку ціннісно-смыслових стосунків до педагогічної професії і визначає індивідуальний стиль професійної діяльності педагога. *Перспективи подальших наукових пошуків* пов'язуємо з характеристикою специфіки професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. 2-ге вид., виправлене. Т. 3. К.: Аконіт, 2008. 862 с.
2. Словарь практического психолога. Сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
3. Ильенков Э. В. Проблема идеального. М.: Наука, 1979. 155 с.
4. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. 512 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. М. : Изд-во Ин-т практ. психол., 1995. 335 с.
6. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека . М. : Изд-во МГУ, 1980. Т. 2. С. 110–125.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1986. 583 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
9. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. М.: Когито-центр, 2002. 219 с.
10. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. М., 2002. 268 с.
11. Слободчиков В. И., Е. И. Исаев. Психология человека. М. : Школа-пресс, 1995. 383 с.
12. Качалина Е. Б. Становление и развитие профессиональной позиции студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01. М., 2009.
13. Марцинковская Т. Д., Григорович Л. А. Психология и педагогика. М.: Проспект, 2008. 464 с.
14. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. Белгород : Изд-во БГУ, 1997. 145 с.
15. Красовская Л. И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 . Кривой Рог, 1996. 155 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

References

1. Novy'j tлумachny'j slovny'k ukrayins'koyi movy' [uklad. V.Yaremenko, O.Slipushko]. 2-ge vy'd., vy'pravlene. T.3. K.: Akonit, 2008. 862 s.
2. Slovar prakticheskogo psihologa. Sost. S. Yu. Golovin. Minsk : Harvest, 1998. 800 s.
3. Ilenkov E. V. Problema idealnogo. M.: Nauka, 1979.155 s.
4. Nemov R. S. Psihologiya : ucheb. dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy: v 3 kn. Kn. 3. Eksperimentalnaya pedagogicheskaya psihologiya i psihodiagno-stika. M. : Prosveschenie : VLADOS, 1995. 512 s.
5. Myasishev V. N. Psihologiya otnosheniy: izbr. psihol. tr. M.: Izd-vo In-t prakt. psihol., 1995. 335 s.
6. Myasishev V. N. Osnovnyie problemy i sovremennoe sostoyanie otnosheniy cheloveka . M. : Izd-vo MGU, 1980. T. 2. S. 110–125.
7. Rubinshteyn S. L. Osnovny obschey psihologii. M.: Pedagogika, 1986. 583 s.
8. Leontev A. N. Deyatelnost. Soznanie. M. : Politizdat, 1977. 304 s.
9. Adler A. Ocherki po individualnoy psihologii. M.: Kogito-tsentr, 2002. 219 s.
10. Mizherikov V. A. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatelnost: ucheb. posobie. M., 2002. 268 s.
11. Slobodchikov V. I., E. I. Isaev. Psihologiya cheloveka. M. : Shkola-press, 1995. 383 s.
12. Kachalina E. B. Stanovlenie i razvitie professionalnoy pozitsii studentov pedagogicheskogo kolledzha: dis. ...kand. ped. nauk; 13.00.01. M., 2009.
13. Martsinkovskaya T. D., Grigorovich L. A. Psihologiya i pedagogika. M.: Prospekt, 2008. 464 s.
14. Isaev I. F. Shkola kak pedagogicheskaya sistema: osnovyi upravleniya. Belgorod : Izd-vo BGU, 1997. 145 s.
15. Krasovskaya L. I. Formirovanie professionalnoy pozitsii uchitelya v protsesse izucheniya pedagogicheskikh distsiplin: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, 13.00.04. Krivoy Rog, 1996. 155 s.
16. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. M.: Mezhdunarodnyiy gumanitarnyy fond «Znanie», 1996. 308 s.

Дмитрий Прима. Профессиональная позиция как научный феномен

В статье проанализированы научные подходы относительно трактовки профессиональной позиции как научного феномена. Отмечено, понятийно-категорийное измерение исследования проблемы формирования профессиональной позиции как научного феномена лежит в плоскости характеристики таких понятий, как «позиция» («позиция личности»), «педагогическая позиция» («позиция педагога»), «профессиональная позиция», предопределяющая необходимость внести уточнения относительно их трактовки. Выяснено, что в справочных изданиях понятие «позиция» трактуется как развивающееся, разноаспектное образование, как точка зрения, отношения к чему-либо, определяющее характер поведения, действия; характер действий, предопределенных этим отношением. Констатировано, что в психологии позиция означает официальное положение человека в той или другой подсистеме отношений, отображает доминантные и избирательные отношения человека к тому, что является для нее существенным. Отмечено, что становление позиции идет путем ее расширения, осознания и дифференциации, одним из проявлений которой есть постепенно кристаллизирующаяся профессиональная позиция. Обобщенно, что невзирая на отличия в определении этой дефиниции разными авторами, общим является определение позиции как отношения специалиста к профессии и к себе в ней, проявляющееся в деятельности, а профессиональная позиция как личностно-профессиональное качество, которое формируется в процессе учебы и базируется на развитии ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии, определяет индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: научный феномен, позиция, позиция личности, педагогическая позиция, профессиональная деятельность, профессиональная позиция, отношение.

Dmitro Prima. Professional position as a scientific phenomenon

The article analyzes the scientific approaches to the treatment of a professional position as a scientific phenomenon. It is noted that the conceptual-categorical dimension of the study of the problem of formation of a professional position as a scientific phenomenon lies in the plane of the characteristics of such concepts as «position» («position of the person»), «pedagogical position» («position of the teacher»), «professional position» the need for clarification regarding their interpretation. It was found out that in the reference journals, the notion of «position» is regarded as developing, a multi-dimensional education as a point of view, attitude to something that determines the nature of behavior, action; the nature of the actions caused by this attitude. It is stated that the position in psychology means the official position of a person in one or another subsystem of relations, reflects the dominant and selective attitude of a person to what is essential to it. It is noted that the formation of a position goes through its expansion, awareness and differentiation, one of the manifestations of which is gradually crystallizing professional position. It is generalized that despite the differences in the definition of this definition by different authors, the general definition is a position as a specialist's attitude to the profession and to itself within it, which is manifested in activity, and a professional position as a person-professional quality, which is formed in the process of learning and is based on development of value-semantic relations to the pedagogical profession, determines the individual style of professional activity of the teacher.

Key words: scientific phenomenon, position, person's position, pedagogical position, professional activity, professional position, attitude.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-237-241
УДК 378.37.31

Раїса ПРИМА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
e-mail: primar@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СТРАТЕГІЯ ЗМІН

У статті висвітлюються позиції щодо необхідності визначення нових стратегічних орієнтирів у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як нової генерації педагогічних кадрів, що розглядається у контексті реформаторських тенденцій суспільного прогресу, різномасштабної інтеграції й глобалізації, перетворення освіти на «чинник економічного зростання, джерело національної єдності, засіб соціального просування кожного громадянина». Окреслено й конкретизовано такі стратегічні вектори змін щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зокрема, через актуалізацію: формату підготовки професійно мобільного вчителя, акмеологічної складової у становленні педагога-професіонала, практико орієнтованої спрямованості підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Акцентується увага на двоспрямованості професійної мобільності, універсальності цього інтегративного утворення, його незавершеності, виключній ролі професійної мобільності як особистісно-професійної якості педагога у розв'язанні завдань гуманізації освіти, мобілізації фахових компетенцій, прогнозуванні саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи. Відзначено наявність різних наукових позицій щодо проблеми особистісно-професійного розвитку вчителя, пріоритетність акмеологічного підходу у становленні педагога-професіонала, потребу підготовленості студента до усвідомленого поєднання теоретичних і практичних знань, формування й закріплення навичок, трансформації теоретичних положень у практичну сферу професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, особистісно-професійний розвиток, педагог-професіонал, початкова школа, професійна підготовка, професійна мобільність, стратегія змін.

Модернізація системи освіти України загалом, і зокрема її початкової ланки, вимагає визначення нових стратегічних орієнтирів у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як нової генерації педагогічних кадрів, здатних як до особистісно-професійного саморозвитку та життєвої самореалізації, так і до формування компетенції мобільної життєтворчості вихованців як пріоритетного чинника формування суспільного інтелекту, національного ресурсу оновлення соціального життя, перетворення сучасної школи на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоздатності країни.

З урахуванням чинних документів (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України, Державна програма «Вчитель», концепція «Нова українська школа») вектор розвитку України спрямований на європейське суспільство як суспільство освіченого загалу, суспільство високої культури і рівних можливостей, що забезпечує європейську якість життя, на освіту розвинених країн, а, відтак, проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається у контексті реформаторських тенденцій суспільного прогресу, різномасштабної інтеграції й глобалізації, перетворення освіти на «чинник економіч-

ного зростання, джерело національної єдності, засіб соціального просування кожного громадянина» (Л. Гриневич).

К. Авраменко, А. Алексюк, Т. Байбара, Є. Барбіна, І. Бех, Н. Бібік, О. Бігич, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Глузман, Н. Гузій, В. Гриньова, М. Євтух, О. Дубасенюк, В. Желанова, Н. Кічук, О. Киричук, Я. Кодлюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, В. Лозова, Н. Ничкало, Р. Пріма, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. засвідчують, що розв'язання цього важливого завдання посилює соціально-педагогічні вимоги, які ставляться до вітчизняної вищої педагогічної школи, зумовлюючи потребу в задіяності її резервів щодо вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога.

Мета статті – окреслити стратегічні вектори змін щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Передусім відзначимо, що фундаментальні зміни у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкової школи є об'єктивною реальністю, зумовленою модернізаційними процесами, зокрема у сфері вищої школи в Україні, яка повинна адаптуватись до нових викликів часу, відповідати світовим стандартам, стати привабливою та конкурентоспроможною на європейському і світовому ринках професійної освіти.

При цьому ми виходимо з того, що нинішнє динамічне суспільство потребує компетентного фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх і постійне самовдосконалення.

Закономірно виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перенесення акценту зі знань фахівця на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності, виявлення при цьому психолого-педагогічних резервів особистісного розвитку майбутнього вчителя, мобільності як індивідуальної відповіді особистості на виклик динамічного світу.

Відтак, на наш погляд, чітко окреслюються такі стратегічні вектори змін щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зокрема, через **актуалізацію**:

- формату підготовки професійно мобільного вчителя;
- акмеологічної складової у становленні педагога-професіонала;
- практико орієнтованої спрямованості підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Насамперед відзначимо, що у нашому розумінні *професійна мобільність* характеризує внутрішній (мотиваційно – інтелектуально – вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних умовах (як соціальних, так і суто професійних) відповідно до власних життєвих позицій; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктивність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем.

Зауважимо, проблема професійної мобільності – це, по суті, проблема розвитку і змін людських цінностей, сфери їх дій, конфліктів між новими і традиційними цінностями та шляхами їх подолання. При цьому суспільні зміни (як прогресивного, так і регресивного характеру) створюють нові умови, які, водночас, сприяють (чи навпаки) більш повній реалізації людиною самої себе, своїх можливостей, вимагають адекватної оцінки реальної ситуації, вміння не тільки адаптуватися до цих нових динамічних умов, але й переорієнтуватися і переоцінити нові професійні реалії. У цьому контексті, на наш погляд, вартує уваги досить оригінальна позиція М.Чошанова, який, виводячи

формулу компетентності сучасного фахівця, визначає в якості її елементів мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення, що дозволяє виокремити суттєву характеристику професійної мобільності – її незавершеність [1, 12].

Термін «професійна незавершеність» уживає і В. Вершловський при характеристиці компетентної мобільності, що акумулює самотність педагога, унікальність його досвіду, постійне вдосконалення педагогічної діяльності, а також зміни суспільної свідомості й відносин, зміни змісту і методів викладання, якими фахівець має оволодіти, а цей процес не має меж [2, 26]. Безмежність самовдосконалення, багатство виборів дозволяють говорити і про незавершеність вияву професійної мобільності. Причому постійні зміни ринку праці, ускладнення професійних технологій, поза сумнівом, ведуть до розширення професійної компетентності і не можуть не впливати на стан самооцінки фахівця.

Сучасні зміни в освіті ведуть за собою реформування всієї педагогічної системи, відповідно мобілізуються професійні компетенції вчителя, актуалізується нове бачення себе у професії. Майбутній педагог повинен уміти приймати рішення і відповідати за них, розвивати в собі не тільки професійно значущі якості, що мають поліпрофесійний, поліфункційний характер, але й суб'єктивну готовність до неперервної самоосвіти, що дозволяє зацентрувати на прогностичній функції професійної мобільності. При цьому конструктивно нам видається думка П. Анохіна: чим ширшою є мобілізація минулого досвіду, тим глибшим буде процес прогнозування саморозвитку (культурного, професійного, соціального), тим більшої енергетики потребує цей процес; саме в цьому і полягає одна із найважливіших характеристик професійної мобільності майбутнього вчителя: навчити рефлексії, прогнозуванню свого життя, розвинути волю щодо досягнення успіху [3, 259–262].

Зауважимо, у педагогічній діяльності саме від рефлексії залежить вміння мобілізувати себе, щоб вийти за межі ситуації і подолати соціально-особистісні, професійні труднощі. На основі рефлексії, спрямованої на пошук їх причин, майбутній учитель може керувати власною професійною діяльністю, зіставляти свої можливості й умови, що склалися у ситуації «ускладнення». Рефлексивний компонент виявляється також в умінні студента переосмислювати ставлення до власної діяльності, що виражається у побудові нових образів професійного «Я» (Я-реальне, Я-майбутнє, Я-ідеальне). На наш погляд, ступінь усвідомлення динаміки професійних самозмін, здатність встановити відповідність між реальним та ідеальним

професійними образами «Я» є головними показниками самоосмислення індивідуальних можливостей у досягненні образу «Я» професійно мобільного вчителя початкової школи [4, 52].

Професійна мобільність учителя проявляється в інтересі до процесів індивідуалізації й соціалізації із урахуванням змін загальної історичної ситуації, нових цілей і цінностей освітнього процесу, що, вочевидь, засвідчує виключну роль означеної особистісно-професійної якості педагога у розв'язанні завдань гуманізації освіти. Обґрунтованість цієї позиції посилюється твердженням В. Онушкіна та Є. Огарьова про те, що «згідно з філософською та соціально-політичною доктриною, що проголошує благо людини як вищої мети освітньої діяльності, зміст освіти має забезпечити вільний і всебічний розвиток особистості, діяльну участь індивіда в житті суспільства. Це означає, що треба надавати можливість вільного вибору в навчальній діяльності, спонукати саморозвиток особистості, розвивати мобільність як якість особистості. При цьому професійна мобільність педагога є умовою розвитку мобільності школярів...» [5, 65].

Акцентується також на двоспрямованості професійної мобільності педагога [6] – організаційної і соціальної, – що, з одного боку, зумовлює розвиток внутрішньої позиції майбутнього вчителя, а з іншого – рух уперед, упровадження і розвиток новацій, проектування освітнього середовища неможливе без мобільної, компетентної діяльності індивідів.

Необхідність пошуку вищою школою нових педагогічних підходів, орієнтованих, передусім, на вільний розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи, на виявлення при цьому його ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності, самореалізації, безумовно, актуалізує *акмеологічну складову* в системі професійної освіти.

Зауважимо, суттєвим у контексті окресленої проблеми є те, що акмеологія як міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину апелює до таких науково-методологічних принципів, як: «сходження до розвитку людини як особистості і суб'єкта діяльності; домірність соціальних і життєвих змін із особистісними і суб'єктивними властивостями людини; самоуправління та самореалізація особистості для досягнення вищого ступеня розвитку своїх якостей у надскладному соціумі; розгляд об'єктивних і суб'єктивних умов розвитку індивідуальності людини поза жорстко заданих настанов» [7].

Звертаємо увагу на наявність різних наукових позицій щодо проблеми особистісно-професійного розвитку, пріоритетність яких зу-

мовлена їх значущістю не тільки у становленні педагога-професіонала, але й, водночас, професійно мобільного вчителя початкової школи. Так, О. Деркач наголошує, що акмеологічна складова супроводжується прогресивним зростанням професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього особистісного акмеологічного механізму і перетворенням його особистості, яке призводить до суттєвого підвищення закладених у ньому можливостей продуктивного розвитку, причому продуктивність трактується як напрям руху особистісного і професійного росту людини щодо досягнення свого «акме». При цьому науковець уточнює, що під акмеологічним механізмом розуміються «... такі явища і процеси, завдяки яким відбувається прогресивний розвиток суб'єкта діяльності, взаємодія, що підвищує рівень його організації й організованість усієї особистісної системи, включаючи її професійно-діяльнісні складові» [8, 362].

За твердженням ученого, в межах означеного підходу суб'єкт саморозвитку ніби знаходиться у просторі між двома полюсами – від реального (часто неоптимального) до ідеального способу самоорганізації. Його активність розгортається саме в цьому «реально-ідеальному» просторі і проявляється в постійному розв'язанні протиріч між тією високоорганізованою живою системою, якою є він сам, і об'єктивними умовами його життєдіяльності [9, 36]. Вочевидь, рушійною силою професійного розвитку фахівця є суперечність між очікуваним і реальним результатом, який базується на кардинальній перебудові концепції самого себе і натомість побудови нової шляхом самовдосконалення, самоперебудови й корекції своєї поведінки і діяльності [10].

Подібної думки дотримується і Л. Мітіна, акцентуючи увагу на моделі професійного розвитку, що визначається суперечністю між «Я-дієвим», «Я-віддзеркаленим» і «Я-творчим», де професіонал характеризується здатністю бачити власну професійну діяльність цілісною [11].

Щодо цілісного бачення власного професійного розвитку видається за необхідне звернутися до концепції становлення професіонала Ю. Поваренкова, згідно з якою рушійною силою професіоналізації є суперечність між професійними вимогами і можливостями людини, між особистісними потребами та умовами професіоналізації. При цьому головними показниками професіоналізації учений визначає такі: професійна продуктивність, професійна ідентичність, професійна зрілість (ефективність професійного розвитку і професійної діяльності, значущість професії для людини, здатність до саморегулювання професійного розвитку), що є суттєвим у контексті окресленої проблеми [12].

Потреба *практико орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи* зумовлена, на наш погляд, суперечністю щодо професійної готовності сучасних учителів, де, з одного боку, – фундаменталізм, академізм, ґрунтовні теоретичні знання, а з іншого – невміння ефективно застосовувати набуті знання, самостійно вирішувати конкретні педагогічні задачі чи ситуації, труднощі у безпосередній практиці вчительської діяльності.

Поза сумнівом, важливим показником якості засвоєння студентами педагогічної теорії є дієвість отриманих знань, що оцінюється вмінням їх оптимального, творчого застосування на практиці. Використання знань на практиці – складний аналітико-синтетичний процес, що передбачає готовність студента до усвідомленого поєднання теоретичних і практичних знань, формування й закріплення навичок, трансформації теоретичних положень у практичну сферу.

Педагогічна практика загалом розглядається нами як домінуючий, поліфункційний феномен у практико орієнтованому освітньому процесі закладу вищої освіти, змістова наповнюваність якого розкривається в її освітній, розвивальній та діагностувальній функціях. Ми виходимо з того, що у процесі педагогічної практики усвідомлюються й застосовуються фундаментальні теоретичні знання, інтенсифікується розвиток педагогічного мислення, творчих здібностей студентів (освітня функція педагогічної практики). Водночас, педагогічна практика – це етап особистісного формування майбутнього вчителя, його загальної і професійної культури, коли створюються мож-

ливості для самоактуалізації студента, різнобічного виявлення його індивідуальності, особистісної самореалізації як умови динамічного і неперервного вдосконалення діяльності майбутнього вчителя (розвивальна функція), коли здійснюється перевірка ступеня професійної підготовленості та придатності студентів до педагогічної діяльності (діагностувальна функція).

Отже, поза сумнівом, сьогодення зумовлює необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, пошуку нових підходів до професійного виховання студентської молоді, особливо майбутніх учителів початкової школи, цілісного становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя, формування готовності бути мобільним у професійній діяльності, що забезпечується «переведенням» майбутніх педагогів із стану виконавців у стан активно діючих суб'єктів, внутрішньо готових до самозмін у швидкозмінному світі, здатних коректувати життєві ситуації, змінюючись і розвиваючись при цьому і як особистість, і як професіонал. Це дозволить майбутньому вчителю, зокрема початкових класів, оволодіти такими формами і методами діяльності, які оновлять школу майбутнього новими цінностями освіти [4, с. 4]. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має бути спрямована на його неперервне внутрішнє особистісно-професійне збагачення в процесі дієвої активності, формування доцільних взаємовідносин з професією, працею, потреби в постійному фаховому зростанні, самовдосконаленні як педагога-професіонала з чим, власне, ми і пов'язуємо *перспективи подальших наукових розвідок*.

Список використаних джерел

1. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 9–15.
2. Вершловский В. С. Социально-педагогические проблемы управления современной школой / В. С. Вершловский // Материалы научно-практической конференции «Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты». – СПб., 1998. – С. 24–28.
3. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П. К. Анохин // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1983. – С. 259–262.
4. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Монографія / Р. М. Пріма. – Дніпропетровськ: ІМА-прес. – 2009. – 367 с.
5. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. СПб-Воронеж, 1995. – 232 с.
6. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования мобильности будущего педагога: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 224 с.
7. Акмеология / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – 424 с.
8. Деркач А. А. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа / А. А. Деркач, Е. Б. Перельгина. – М., 2006.
9. Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: МПСИ, НПО Модэк. – 2007. – 248 с.
10. Психологические основы профессионально-технического обучения / [под ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой]. – М.: Педагогика, 1988. – 149 с.
11. Митина Л. М. Психология труда профессионального развития учителя / Митина Л. М. – М.: Академия, 2004. – 215 с.
12. Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 1. – С. 71–78.

References

1. Choshanov M. A. Didakticheskoe konstruirovaniye gibkoy tehnologii obucheniya / M. A. Choshanov // Pedagogika. – 1998. – № 2. – S. 9–15.
2. Vershlovskij V. S. Socialno-pedagogicheskie problemy upravleniya sovremennoy shkoloj / V.S.Vershlovskij // Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «Nepriyemnoye obrazovanie pedagoga: veroyatnostnyj prognoz i novye proekty». – SPb., 1998. – S. 24–28.
3. Anohin P. K. O tvorcheskoye processe s tochki zreniya fiziologii / P. K. Anohin // Hudozhestvennoye tvorchestvo: voprosy kompleksnogo izucheniya. – L.: Nauka, 1983. – S. 259–262.
4. Prima R. M. Formuvannya profesijnoyi mobil'nosti majbutn'ogo vchy'telya pochatkovy'x klasiv: teoriya i prakty'ka. Monografiya / R. M. Prima. – Dnipropetrovs'k: IMA-pres. – 2009. – 367 s.
5. Onushkin V. G. Obrazovanie vzroslyh: mezhdisciplinarnyj slovar terminologii / V. G. Onushkin, E. I. Ogarev.: SPb-Voronezh, 1995. – 232 s.
6. Nikitina E. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mobilnosti budushego pedagoga: diss. ...kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Obshaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / Nikitina Elena Aleksandrovna. – Irkutsk, 2007. – 224 s.
7. Akmeologiya / Pod obsh. red. A. A. Derkacha. – M.: RAGS, 2006. – 424 s.
8. Derkach A. A. Socialnaya psihologiya i akmeologiya: formirovaniye imidzha / A. A. Derkach, E. B. Perelygina. – M., 2006.
9. Akmeologiya v voprosah i otvetah / A. A. Derkach, E. V. Selezneva. – M.: MPSI, NPO Modek. – 2007. – 248 s.
10. Psihologicheskie osnovy professionalno-tehnicheskogo obucheniya / [pod red. T. V. Kudryavceva, A. I. Suharevoj]. – M.: Pedagogika, 1988. – 149 s.
11. Mitina L. M. Psihologiya truda professionalnogo razvitiya uchitelya / Mitina L. M. – M.: Akademiya, 2004. – 215 s.
12. Povarenkov Yu. P. Psihologicheskij analiz professionalnogo stanovleniya uchitelya na stadii obucheniya v pedagogicheskom vuze / Yu. P. Povarenkov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 1998. – № 1. – S. 71–78.

Раїса Прима. Професинальна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: стратегія змін

В статті освячуються позиції щодо необхідності визначення нових стратегічних орієнтирів в галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як нової генерації педагогічних кадрів. Котора розглядається в контексті реформаторських тенденцій суспільного прогресу, різномасштабної інтеграції та глобалізації, трансформації освіти в «фактор економічного зростання, джерело національного єдності, засіб соціального просування кожного громадянина». Визначені та конкретизовані такі стратегічні вектори змін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, зокрема, через актуалізацію: формату підготовки професійно мобільного вчителя, акмеологічної складової в становленні педагога-професіонала, практико орієнтованості спрямованості підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Акцентується увага на двонаправленості професійної, універсальності цього інтегративного освіти, його незавершеності, виключної ролі професійної мобільності як особистісно-професійного якості педагога в розв'язанні завдань гуманізації освіти, мобілізації професійних компетентностей, прогнозуванні саморозвитку майбутнього вчителя. Відзначено наявність різних наукових позицій щодо проблеми особистісно-професійного розвитку вчителя, пріоритетності акмеологічного підходу в становленні педагога-професіонала, необхідності підготовленості студентів до свідомого поєднання теоретичних і практичних знань, формуванню та закріпленню навичок, трансформації теоретичних положень в практичну сферу професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: майбутній вчитель, особистісно-професійне розвиток, педагог-професіонал, початкова школа, професійна підготовка, професійна мобільність, стратегія змін.

Raisa Prima. Professional training of primary school teachers: change strategies

The article focuses on the necessity of identifying new strategic guidelines for the training of future primary school teachers as a new generation of pedagogical staff that is considered in the context of the reform trends of social progress, the various dimensions of integration and globalization, the transformation of education into a «factor of economic growth, a source of national unity, means of social promotion of every citizen». The following strategic vectors of changes in the professional training of the future teacher of elementary school are outlined and specified, in particular, due to the actualization: the format of the training of a professionally mobile teacher, the acmeological component in the formation of a professional teacher, a practical orientation of the training of the future teacher of elementary school. The emphasis is on the two-directionality of professional mobility, the universality of this integrative entity, its incompleteness, the exclusive role of professional mobility as a personal and professional quality of a teacher in solving the tasks of humanizing education, mobilizing professional competences, forecasting the self-development of a future teacher of elementary school. The presence of different scientific positions regarding the problem of the teacher's personal and professional development, the priority of the acmeological approach in the formation of a professional teacher, the need for a student's preparedness for an informed combination of theoretical and practical knowledge, the formation and consolidation of skills, the transformation of theoretical positions into the practical sphere of vocational and pedagogical activity is noted.

Key words: future teacher, personal and professional development, teacher professional, primary school, professional training, professional mobility strategy changes.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-242-247

УДК 378.016:[373.2:159.946.4]

Юлія РУДЕНКО

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ORCID: 0000-0002-9253-0679*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
(Одеса, Україна) rudenkoj@gmail.com*

ЛЕКЦІЯ-ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі використання лекції-візуалізації в психолого-педагогічному супроводі формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Мета статті: визначити сутність поняття «лекція-візуалізація»; обґрунтувати психолого-педагогічний, методичний, лінгводидактичний потенціал лекції-візуалізації в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх вихователів; виділити основні етапи підготовки викладача вищої школи до проведення лекції-візуалізації; описати її основні структурні елементи. У статті акцентується на перевагах лекції-візуалізації (можливість візуального сприйняття навчального матеріалу; діалогова комунікація в системі «студент – викладач»; розвиток умінь творчого осмислення візуальної інформації та наступне використання їх в професійній діяльності).

Ключові слова: методичний супровід, професійно-методична спрямованість, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, лекція-візуалізація.

Актуальність звернення до проблеми використання лекції-візуалізації в професійній підготовці майбутніх вихователів закладів визначається необхідністю модернізації, оновлення, пошуку інноваційних технологій викладання фахових дисциплін, розробки цілісної системи психолого-педагогічного, методичного супроводу їхньої професійно-методичної спрямованості. Система професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на сучасному етапі скеровується на формування низки спеціальних, фахових компетентностей, які є складовими їхньої професійно-мовленнєвої компетентності. «Свідоме, активне, творче ставлення» майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної, професійно-мовленнєвої діяльності, на думку О. Зозулі, «обґрунтовує важливість перегляду ставлення до провідної і системоутворюючої форми навчання в закладі вищої освіти..., визначає необхідність пошуку оптимального співвідношення між традиційними способами подачі навчального матеріалу і застосуванням технічних засобів навчання, окреслює межі компромісу між інформаційною місткістю навчального матеріалу та вибором інтенсивних технологій навчання» [4, 89]. Лекція, як активна форма викладання у вищій школі розглядається в роботах вчених (А. Алексюк, Н. Басова, А. Вербицький, В. Галузинський, М. Євтух, В. Загвязинский, О. Зозуля, Л. Кайдалова, А. Кузьмінський, З. Курлянд,

Н. Нічкало, В. Ортинський, А. Смірнова, М. Фіцула та ін).

На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної, лінгводидактичної літератури із досліджуваної проблеми було виявлено низку суперечностей між: методичним, психолого-педагогічним, лінгводидактичним потенціалом лекції-візуалізації в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх вихователів ЗДО і недостатнім її використанням в освітньому процесі вищої школи; підвищенням вимог щодо використання інноваційних, інтерактивних, мультимедійних, візуально-орієнтованих технологій в процесі лекційних занять та недостатньою інтенсифікацією суб'єктів освітньої діяльності; між модернізацією системи вищої освіти та необґрунтовано недостатнім використанням жанрового спектру лекційного матеріалу. Отже, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та методичної розробки системи лекцій-візуалізацій з дисциплін мовленнєвої спрямованості циклу фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета започаткованого дослідження, що має практичне спрямування, полягає в обґрунтуванні доцільності використання лекції-візуалізації в методичному супроводі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Для досягнення мети було окреслено такі завдання: 1) визначити сутність поняття «лекція-візуалізація» та визначити її місце в освітньому процесі закладів

вищої освіти; 2) схарактеризувати структурні елементи лекції-візуалізації, обґрунтувати педагогічні умови використання лекції-візуалізації в методичному супроводі майбутніх вихователів ЗДО.

З поміж основних форм професійної підготовки майбутніх фахівців вченими виокремлюються такі види лекцій: бінарна, проблемна, лекція-візуалізація, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-конференція, інтерактивна лекція суб'єкт-суб'єктної взаємодії (лекція з паузами, керована лекція) тощо [12]; лекція з мультимедійним супроводом [1]; лекція дискусія, лекція презентація [4]; лекція з аналізом конкретних ситуацій [9] тощо. Звернемося до визначення та обґрунтування ключового поняття започаткованої наукової розвідки «лекція-візуалізація». Синонімами поняття «лекція-візуалізація» у науковій літературі є: «мультимедійна лекція», «відео-лекція», «слайд-лекція», «електронна лекція», «електронний конспект лекції», «лекція з мультимедійним супроводом», «мультимедійна лекція», «мультимедіа лекція», «лекція презентація» тощо. Лекція-візуалізація визначається ученими як: «форма подавання матеріалу засобами аудіо-, відеотехніки чи іншими технічними засобами навчання; розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів... (картин, малюнків, фотографій, слайдів)...» (В. Гладуш, Г. Лисенко) [2, 95]; «форма емоційного, безпосереднього контакту свідомості, почуття, волі, інтуїції, особистості педагога із внутрішнім світом майбутніх фахівців, ... передача навчальної інформації, що супроводжується показом структурно-логічних схем, опорних комплектів, малюнків, діаграм за допомогою технічних засобів (слайди, відеозаписи...», показ яких супроводжується коментарем викладача (О. Зозуля) [4, 90]; форма навчання в процесі якої реалізується взаємозв'язок між складовими «педагогічної ергономіки, що сприяє глибшому пізнанню та вдосконаленню діяльності викладача та студента, ...завдяки впровадженню інтерактивних комп'ютерних технологій» (М. Синиця) [10]; та досягається завдяки «комбінуванню різних форм представлення інформації на одному носії: анімації (текстової, графічної, звукової, цифрової), відео» (М. Радченко, М. Голубєва, Х. Бахтіярова) [8, 31]; «низка взаємозалежних відеофрагментів, які не лише доповнюють словесну інформацію, а й виступають носіями змістовної інформації» (Р. Байраченко) [1, 20]; «сумісна діяльність викладача і студента, спрямована на передачу, сприйняття та обмін науковими фактами... постійний пошук оптимальних шляхів добору та виголошення інформації перед студентською молоддю» (Л. Рускуліс) [9].

Лекцію візуалізацію визначаємо, як форму організації освітнього процесу у вищій школі,

форму викладу матеріалу із мультимедійним, цифровим, слайдовим супроводом з використанням програмного забезпечення, складову методичного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти яка сприяє: підвищенню мотивації до мовної, мовленнєвої освіти / самоосвіти; розвитку умінь і навичок візуального сприйняття, обробки, аналізу і синтезу отриманої інформації; суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача вищої школи і студентів; розвитку творчої активності і пізнавальної самостійності студентів; формуванню спеціальних, предметних компетентностей, а саме професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

З поміж основних етапів підготовки викладача вищої школи до проведення лекції-візуалізації виокремлюємо такі: підготовчий, організаційний, реалізаційний, підсумковий. Підготовчий етап передбачає роботу викладача із комп'ютерними програмами (PowerPoint, Google presentation, Prezi, Open Office Impress, тощо), які традиційно використовують для створення презентацій, слайдів для лекцій-візуалізацій. Сутність організаційного етапу підготовки до лекції-візуалізації складається із з'ясування низки методично-дидактичних питань: врахування специфіки навчальної дисципліни, рівня професійної підготовки студентської аудиторії, психофізіологічних можливостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Реалізаційний етап забезпечує раціональне поєднання аудіальної та візуальної форми подачі лекційного матеріалу; структурування лекційного матеріалу за інформаційними блоками; створення презентаційних матеріалів на основі логічного зв'язку між слайдом та науково-методичним коментарем; визначення послідовності демонстрації слайдів; унормування системи лекцій-візуалізацій з навчальної дисципліни. Завданням підсумкового етапу – є структурування системи лекцій-візуалізацій відповідно робочої програми навчальної дисципліни з урахуванням міжпредметних зв'язків, загальної кількості годин, що відводиться на вивчення тієї чи тієї дисципліни (загальна кількість годин, кількість лекційних, практичних, лабораторних годин, самостійна робота, індивідуально-навчально дослідні завдання тощо); вертикальної та горизонтальної інтеграції дисциплін фахового, лінгводидактичного, психолого-педагогічного циклу.

Основними структурними елементами лекції-візуалізації є слайди, текстовий науково-методичний супровід до слайдів (текстове пояснення навчального матеріалу, що зображений на слайдах). Обов'язковою вимогою до лекції-візуалізації є підготовка словесного супроводу до кожного із слайдів, синхронне коментування кож-

ного з них, з метою: ефективності формування абстрактного мислення, активізації мисленевих процесів (пам'ять, увага, увага тощо); підвищення мотивації до опанування навчальної інформації, яка подається у аудіально-візуальній формі; формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

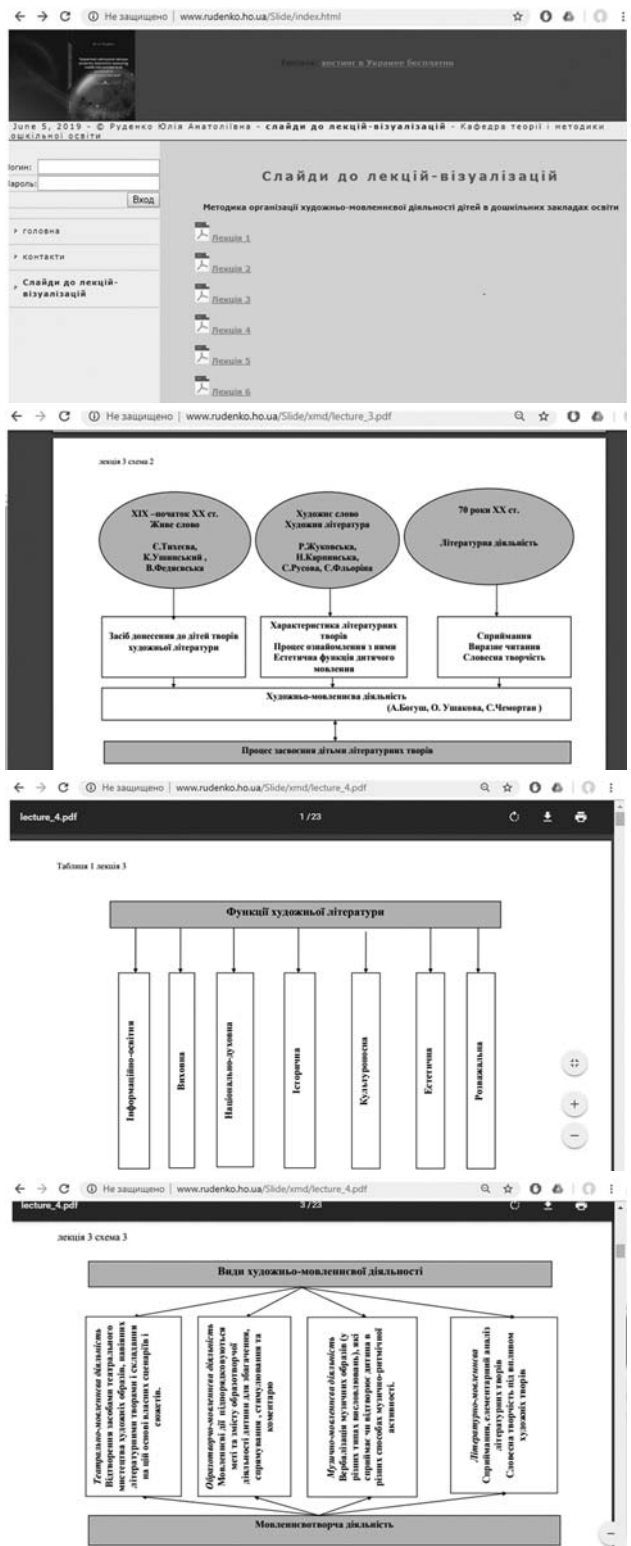
Вважаємо, що основними перевагами лекції-візуалізації порівняно з традиційною лекцією є: візуальне сприйняття інформації; підвищення психолого-педагогічного, методичного, лінгводидактичного потенціалу викладу матеріалу за рахунок слайдової подачі матеріалу та його візуального (зорового) сприйняття; організація інтерактивного зв'язку в системі «викладач – студент»; створення оптимального емоційного тла, емоційно-позитивного освітнього середовища, зони комфорту для ефективного засвоєння, аналізу та синтезу навчального матеріалу і на цій основі встановлення міжпредметних зв'язків активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів; підвищення мотивації до засвоєння навчального матеріалу; діалогова комунікація в системі «студент-викладач» «студент-студент», «викладач – технічний пристрій – студент»; розвиток умінь і навичок творчого мислення візуальної інформації з наступним використанням їх в професійно-мовленнєвій діяльності.

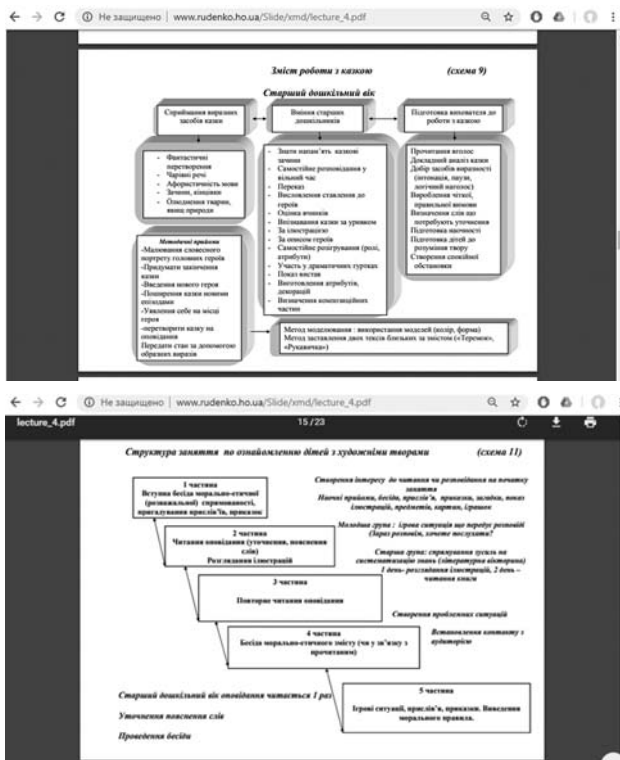
Психолого-педагогічний потенціал лекції-візуалізації полягає насамперед: в підвищенні мотиваційної впливовості на студентів, що покращує якісні характеристики перебігу освітнього процесу у закладах вищої освіти; стимуляції, активізації всіх психічних процесів майбутніх фахівців дошкільної освіти. Методичний – передбачає дотримання принципів, закономірностей, методів, прийомів організації освітнього-виховного процесу у закладах вищої освіти з використанням, оптимальним поєднанням інтерактивних, новітніх, інноваційних, мультимедійних технологій візуалізації навчальної інформації. Лінгводидактичний потенціал лекції-візуалізації вбачаємо в вербалізації слайдів, в яких закодовано ключові моменти з обговорюваної проблематики, їх лінгвістичну цінність, дидактичну доречність у формуванні професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

При підготовці лекцій-візуалізацій було враховано принципи структурування візуального супроводу до лекції-візуалізації визначені В. Гладуш, Г. Лисенко: принцип лаконічності, принцип уніфікації, принцип звичних асоціацій, принцип наочності [2]. Лаконічність у підготовці до проведення лекції-візуалізації передбачала розміщення на одному слайді логічного завершеного відрізка інформації, до кожного з яких було підібрано аудіальний коментар. Принцип уніфікації передбачав раціональний добір кольору (сірий, білий, чор-

ний, жовтий, оранжевий), шрифту до навчальних слайдів. Дотримання принципу звичних асоціацій полягало в графічному зображенні ключових теоретичних моментів кожного слайду, їх впорядкування відносно вертикальної та горизонтальної осі малюнку, для більш точного сприймання лекційного матеріалу.

Проілюструємо окремими прикладами слайдів до лекції-візуалізації з курсу «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в закладах дошкільної освіти».





Основними етапами підготовки до лекції-візуалізації були: структурування навчального матеріалу за логічно-завершеними частинами; добір до кожного слайду текстового супроводу,

професійно-мовленнєвих ситуацій, які виступили словесним коментарем матеріалів лекції-візуалізації; добір до кожного слайду аудіо-, відео-кейсів, які слугували методичним інструментарієм в ході викладу лекційного матеріалу, а також були рекомендовані студентам для самостійної та індивідуальної роботи з теми лекції.

Педагогічними умовами впровадження лекцій-візуалізацій в психолого-педагогічному супроводі формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступили: забезпечення позитивної мотивації до опанування навчальної інформації; інтеграція мовознавчих дисциплін та дисциплін фахового циклу в процесі формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в активну самостійну діяльність з формування професійно-методичної спрямованості.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці системи лекцій-візуалізацій з фахових дисциплін та створенні освітнього сайту для організації психолого-педагогічного супроводу самостійної освітньої діяльності та самостійної роботи майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Байраченко Р. М. Застосування інноваційних технологій під час лекції. Медсестринство. 2016. № 1. С. 19–22.
2. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко – Д., 2014. 416 с.
3. Голуб Н. М. Проблема взаємодії викладача та студентів у процесі лекції-візуалізації. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2018. № 3. С. 161–167.
4. Зозуля О. В. Шляхи підвищення мотивації під час лекцій як умова організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів дошкільної ланки освіти. Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 6. 2018. С. 88–91.
5. Методика викладання у вищій школі : навчально-методичний посібник / Уклад. : В. І. Кобаль. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2016. 203 с.
6. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій / М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ, 2019. 150 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. 399 с.
8. Радченко М. І. Голубева М. О., Бахтіярова Х. Ш. Засоби активізації пізнавальної діяльності студентів на лекціях. Наукові записки. Том 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 29–32.
9. Рускуліс Л. В. Лекція за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 140. Серія : Педагогічні науки. Ніжин : ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф», 2016. С. 263–268.
10. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 418–438.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с.
12. Ярошинська О. Конструювання форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі педагогіки конструктивізму. Педагогічний дискурс. Випуск 20. 2016. С. 206–212.

References

1. Bayrakchenko, R. M. (2016) Zastosuvannya innovatsiynykh tehnologiy pid chas lekciy [Application of innovative technologies during the lecture]. Medsestrynstvo – Nursing, 1, 19–22 [in Ukrainian].
2. Gladush, V. A. (2014) Pedagogika vychoyi shkoly: teoriya, praktyka, istoriya [Pedagogics of Higher School: Theory, Practice, History] – Dnipro, Ukraine, 416 [in Ukrainian].
3. Golub, N. M. (2018) Problema vzayemodii vykladacha ta studentiv u procesi lekciivizualizatsii [The problem of the interaction of the teacher and students in the process of lecture-visualization]. Naukovi zapysky NDU imeni M. Gogola – Scientific notes of NDU them. M. Gogol Psychologo-pedagogichni nauky – Psychological and pedagogical sciences, 3, 161–167 [in Ukrainian].

- Zozulya, O. V. (2018) Chlahy pidvyschenna motyvatsii pid chas lektsii yak umova organizatsii navchalno-piznavalnoi diyalnosti maybutnih vyhovateliv dochkilnoi lanky osvity [Ways to increase motivation during lectures as a condition for the organization of educational and cognitive activity of future teachers of preschool education]. *Naukovy chacopys NPU imeni Dragomanova – Scientific journal of the Dragomanov NPU. Pedagogichni nauky: realii ta perspektivy* Pedagogical sciences: realities and perspectives. 6, 88 – 91 [in Ukrainian].
- Kobal, V. I. (Ed) (2016) *Metodyka vykladanna u vuschii shkoli* [Teaching method in a high school] Mukachevo: Vydavnytstvo MDU, 203 [in Ukrainian].
- Prishch, M. D. & Zalyubivska. O. B. (2019) *Pedagogika psichologiy ta metodyka vykladanna u vyshvii shkoli: kurs lektsiy* [Pedagogy, psychology and methods of teaching in high school: a course of lectures] Vinnitsa, Ukraine: VNTU, 150 [in Ukrainian].
- Kurlyand, Z. N. (Ed) (2005) *Pedagogika vyschoyi shkoly* [Pedagogics of higher education] Kyiv, Ukraine: Znanna, 399 [in Ukrainian].
- Radchenko, M. I., Golubeva, M. O. & Baktiyarova, H. S. *Zasoby aktyvizatsii piznavalnoi liyalnosny studentiv na lekciyah* [Means of activating cognitive activity of students at lectures]. *Naukovi zapysky – Proceedings. Vol. (175). Pedagogichni psichologichni nauky ta socialna robota*, 29–32 [in Ukrainian].
- Ruskulis, L. V. (2016) *Lekciya za sposobom vykladu navchalnogo material v systemi pidgotovky naybutnogo vchytelya ukraïnckoyi movy* [Lecture on the way of teaching material in the system of preparation of the future teacher of the Ukrainian language]. *Visnyk Chernigivckogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni T. G. Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Chernigiv National Pedagogical University. Pedagogichni nauky. Nizhyn, Ukraine: TOV «Desna Poligraph»* 140, 263–268 [in Ukrainian].
- Sinitsa, M. O. (2014) *Vykorystanna multymeditnyh tehnologiy u navchalnomu procesi VNZ yak zatsib phormuvannya pedagogichnyh znann* [Use of multimedia technologies in the educational process of universities as a means of formation of pedagogical knowledge] *Prophesiyna pedagogichna osvita stanovlenna i rozvytok pedagogichnogo znanna – Professional pedagogical education: formation and development of pedagogical knowledge. Zhytomyr, Ukraine: ZHDU imeni I. Franco*, 418–438 [in Ukrainian].
- Fitsula, M. M. (2006) *Pedagogika vyschoyi shkoly* [Pedagogics of the Higher School] Kyiv, Ukraine: «Akademyd», 352 [in Ukrainian].
- Yaroshynska, O. (2016) *Konstruyuvanna phorm prophesiynoyi pidgotovky maybutnih uchyteliv pochatkovoyi shkoly na osnovi pedagogiky konstruktivizmu* [Designing forms for the training of future teachers of elementary school on the basis of pedagogy of constructivism]. *Pedagogichnyy dyskurs – Pedagogical discourse*, 20, 206–212 [in Ukrainian].

Юлія Руденко. Лекція-візуалізація як форма психолого-педагогічного супроводження формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Стаття посвячена проблемі використання лекції-візуалізації в психолого-педагогічному супроводженні формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Мета статті: визначити сутність поняття «лекція-візуалізація»; обґрунтувати психолого-педагогічний, методичний, лінгводидактичний потенціал лекції-візуалізації, необхідність її використання в професійно-речевому освітньому процесі майбутніх вихователів; визначити основні етапи підготовки вчителя вищої школи до проведення лекції-візуалізації; описати основні структурні елементи лекції-візуалізації. В статті акцентовується увага на перевагах лекції-візуалізації (можливість візуального сприйняття теоретичного матеріалу; підвищення мотивації до засвоєння навчального матеріалу; діалогова комунікація в системі «студент – вчитель»; розвиток умінь творчого осмислення візуальної інформації та подальше використання їх в професійній діяльності).

Ключові слова: методичне супроводження, професійно-методична спрямованість, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, лекція-візуалізація.

Yuliia Rudenko. Lecture-visualization as the form of the psychological and pedagogical support of formation of professional and methodical integrity of future learners of preschool education institutions

The article is devoted to the problem of lecture-visualization in the psychological and pedagogical support of the formation of professional and methodological orientation of future teachers of preschool education institutions. The purpose of the article is to define the essence of the concept «lecture-visualization»; to substantiate the psychological and pedagogical, methodological, linguodidactic potential of the lecture-visualization, the need for its use in vocational education of future educators; to identify the main stages of preparation of a higher school teacher for a lecture-visualization, to describe the main structural elements of a lecture-visualization. The article focuses on the advantages of the lecture-visualization (the possibility of visual perception of theoretical material; increasing the motivation to learn the educational material; interactive communication in the student-teacher system, the development of skills for creative understanding of visual information and the subsequent use of their professional activities;). Lecture-visualization is defined in the study as a form of education in higher education, one of the components of the methodological support for the formation of professional and methodological orientation of future teachers of preschool education institutions, which contributes to: increasing the motivation for speech education / self-education; development of skills of visual perception, processing, analysis synthesis of the information obtained; subject-subject interaction of a higher education teacher and students; development of creative activity and cognitive independence of students; the formation of special, subject-specific competences, namely the professional-vocational competence of future educators of pre-school education institutions. The prospect of further scientific developments of this problematic is assumed in the description of the content of lectures-visualizations of such courses as: «Speech culture and expressive reading», «Methods of organizing artistic and speech activity of children in pre-school educational institutions», «Preschool linguodidactics», «Methods of teaching Ukrainian language of children preschool age», «Methods of familiarizing children with Ukrainian folk studies in preschool education institutions».

Key words: methodological support, professional and methodical orientation, future teachers of preschool education institutions, lecture-visualization.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-248-251

УДК 37.032:82-31

Яна РУЖЕВИЧ

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри германської філології та перекладу
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: janaru347@gmail.com

КРОСКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

У статті досліджується проблема формування ціннісних орієнтацій засобами зарубіжної літератури у кроскультурній підготовці студентів. Увагу зосереджено на формуванні готовності студентів до кроскультурної взаємодії на практичних заняттях. Розкривається єдність ціннісних орієнтацій, літературних знань та діяльності студентів як провідної умови ефективності формування ціннісних орієнтацій. Розглядаються особливості навчальної діяльності студентів на різних етапах аналізу твору та структурується усвідомлення цінностей у художніх творах. Визначені основні детермінанти ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, кроскультурна підготовка, культура, зарубіжна література.

Важливим напрямом системи освіти в Україні є формування національно свідомої особистості, здатної до продуктивного діалогу у сучасному полікультурному просторі. Оновлення змісту й технологій виховання спрямоване на визнання пріоритету ціннісних орієнтацій особистості. Основним змістом виховного процесу стає залучення студентів до створених людством цінностей. Саме тому на передньому плані літературної освіти перебувають гуманістичні цінності світової культури, що є передумовою вироблення особистісних критеріїв людяності, толерантності, гідності, взаємоповаги, моральності, які надбало людство протягом тисячоліть.

Зарубіжна література має в цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури. Спілкування з шедеврами зарубіжної літератури сприяє розвитку у студентів нових естетичних переживань, спонукає до осмислення унікальності іншої культури.

Аналіз наукових джерел свідчить, що різноманітні параметри ціннісних орієнтацій молоді вивчало багато науковців. Сутність і структуру етико-моральних цінностей у системі сучасного українського виховання обґрунтували Т. Аболіна, І. Ващенко, О. Вишневський, Е. Корнієнко, М. Красовицький, О. Сухомлинська, О. Киричук, В. Киричук та З. Карпенко з'ясували чинники впливу на розвиток духовних цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Становлення й розвиток моральних цінностей студентської молоді досліджували Г. Іванова, О. Рудіна, вплив колективу на цей процес – М. Казакіна, Е. Помиткін, а ме-

ханізм формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій – І. Бех, В. Галузяк, А. Донцов, В. Тюріна. Відображено теоретико-методичні засади формування ціннісних орієнтацій (Є. Бондаревська, М. Боришевський, Л. Валієва, В. Сластьонін). Кроскультурним аспектам приділяли увагу О. Гущина, Т. Олинець.

Проблема формування ціннісних орієнтацій у педагогічній літературі досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, що мають бути особистісно прийняті студентами. У цьому контексті А. Здравомислов [2] і В. Ядов [6] наполягають на тому, що ціннісні орієнтації формуються за певних соціально-психологічних умов, конкретних ситуацій, які зумовлюють поведінку людини, та є важливим елементом внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом кожного конкретного індивіда й сукупністю його переживань [2].

Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають моральні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини, моральні принципи, система цінностей особистості. Зміст ціннісної орієнтації – у спрямованості особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Психологічний механізм процесу формування ціннісних орієнтацій базується на рецептивній інтелектуально-емоційній діяльності людини, включає в себе відчуття, сприйняття, спостереження та пізнання і досліджується вченими як механізм соціальної регуляції поведінки особистості. Повноцінне сприймання особистістю літератури розглядається в психології як «єдність відчуття та мислення».

Учені звертають увагу на те, що моральні якості мають інтелектуально-емоційну основу й виокремлюють групу інтегративно-світоглядних почуттів, які найбільш цілісно відбивають моральну спрямованість людини [1].

Основна мета процесу формування ціннісних орієнтацій полягає у вивченні художніх творів з опорою на усвідомлення втілених у них цінностей, досягнення моральних, естетичних позицій літературних персонажів, засвоєння студентами ціннісного потенціалу твору, осмислення співвідношення цінностей, виражених у художніх творах, у зв'язку із власною системою цінностей.

Дефініцією формування ціннісних орієнтацій студентів вважаємо володіння ними комплексом літературних знань, специфічних умінь і навичок (інтерпретація змісту вивченого твору; визначення авторського бачення соціальних і морально-етичних проблем свого часу; пояснення засобів змалювання характеру персонажа; розкриття світу почуттів і переживань літературних героїв; виявлення асоціативних зв'язків зі світовою літературою) та індивідуальних якостей (пізнавальних, емоційних, інтелектуальних тощо), що передбачають здатність оперувати методами й видами діяльності, необхідними для актуалізації цінностей, сприймання й тлумачення літературних творів, визначення їхнього ціннісного потенціалу, ціннісного ставлення особистості до ідеалів суспільства, сформованість вміння обирати позитивні цінності.

Кроскультурна підготовка передбачає поліпшення взаємодії між студентами – представниками різних культур – та подолання труднощів, пов'язаних із розбіжністю у цінностях, традиціях, мовах. На думку дослідників, кінцевим результатом кроскультурної підготовки є якісні зміни особистості у мисленні, афективних реакціях, реальній поведінці, засновані на ставленнях [4, 148].

Кроскультурна підготовка студентів здійснюється і у процесі викладання зарубіжної літератури, тому що її основна мета – підготувати майбутніх фахівців до «ефективного функціонування та співпраці у глобальному середовищі, долаючи конфлікти, засновані на культурних непорозуміннях» [4, 145]. Формування готовності до кроскультурної взаємодії пов'язане з необхідністю адаптації до іншопольованого середовища з дотриманням балансу рівності цінностей національної та іншої культур, тому що процеси входження особистості в іншопольоване середовище як взаємний контакт та взаємовплив представників різних культур є надзвичайно складними. Проникнення в іноземну культуру пов'язане з набуттям певних якостей, які притаманні представникам цієї культури. Окрім поверхневих зовнішніх змін відбува-

ються і якісні, які пов'язані з ефектом занурення в іншу культуру – соціопольовані трансформації особистості [4, 193–194].

У зв'язку з цим дослідниця Ж. Клименко визначає специфічні особливості художнього перекладу як літературного явища, які необхідно враховувати при викладанні зарубіжної літератури. Це вторинність по відношенню до оригіналу, тобто залежність від об'єкту перекладу. Друга особливість, на думку автора, в тому, що художній переклад має специфічну пізнавальну цінність, пов'язану з іншопольованою природою тексту, який відображає національний образ світу. Йдеться не про національний характер, а про національний погляд на світ. Отже, для того, щоб читач перекладного твору адекватно сприймав текст, його необхідно підготувати до сприйняття іншого світу, насиченого незнайомим побутом, незнайомими традиціями, звичаями, природою тощо. І остання особливість художнього перекладу – особлива комунікативна модель – виявляється в тому, що кожний переклад є діалогом двох культур [3, 20–24].

Наука доводить, що художній перекладний текст є яскравим виявом і водночас засобом міжкультурної комунікації. Слід зазначити, що під час контакту представників різних культур виникають труднощі. Причина – культурний шок – «непередбачуваність нової для комуніканта культури, несумісність його культурного коду з культурним кодом іншого учасника спілкування. Культурний шок є наслідком неповної акультурації (обізнаності з інонаціональною культурою) особистості, незнання або нерозуміння її норм» [3, 64]. Тому викладачеві слід пам'ятати про культурний шок як типову реакцію студента на прояви інокультурності як у явищах мистецтва, так і в інших сферах життя.

Дослідники наголошують, що загальнолюдське бачення світу можливе лише на засадах національного образу світу, який найяскравіше відображається в художніх текстах. «Саме текст нап'ямую пов'язаний з культурою, бо він пронизаний безліччю культурних кодів, саме текст зберігає інформацію про історію, етнографію, національну психологію, національну поведінку, тобто про все, що складає зміст культури. Текст – набір специфічних сигналів, які автоматично викликають у читача, вихованого в традиціях даної культури, не лише безпосередні асоціації, а й велику кількість опосередкованих» [5, 87]. Отже, на думку науковців, непідготовлені читачі сприймають інокультурні твори крізь призму свого мислення, свого бачення світу. У представників різних культур існують різні алгоритми сприйняття тексту, різні принципи дешифрування закладеної в ньому інформації [3, 71]. У зв'язку з цим велике значення

має психолінгвістична теорія розуміння інокультурного тексту, обґрунтована Ю. Сорокіним [7; 8]. Він зазначає, що незнайома для реципієнта культура розглядається як система, наділена специфічним набором кодів, що є для його культури «чужими». Таким чином, процес розуміння незнайомої культури – це розшифровка її кодів. Одних знань буде замало. Необхідні такі характеристики особистості, як здатність прийняти і зрозуміти чуже, терпимість до різноманітних проявів інокультурності. Тому мета викладача – створити на практичному занятті емоційно-інтелектуальну атмосферу, яка сприятиме зацікавленню студентів чужою культурою і спрямує їх на доброзичливе ставлення до неї, полегшить сприйняття інокультурного твору. Чужа культура засвоюється в процесі навчальної діяльності студентів, коли відбувається процес спілкування. Сприймаючи інокультурний текст, студент інтерпретує його через призму своєї культури, унаслідок чого можуть виникнути різного ступеня непорозуміння, в основному, специфічних проявів чужої культури. Далі починається підготовка до сприйняття іншого світу. Ми будемо звертатися до традицій, побуту, звичаїв, природи протягом усього заняття, що допоможе студентам зрозуміти і сприйняти чужу культуру. Наблизити текст до читача допомагають і різноманітні види коментарів (культурологічний, історико-літературний, біографічний, авторський тощо).

З метою забезпечення ефективного аналізу художнього твору звертаємо увагу на прояви національного в змісті твору (раціональний інтер'єр, історико-культурні факти, національний менталітет, національний характер, національний пейзаж).

Мета таких практичних занять – навчати студентів умінню досліджувати твір крізь призму національно-культурних елементів, виховувати повагу до чужої культури.

На лекціях і практичних заняттях розглядаємо художній твір як явище культури певного народу конкретної історичної доби. Навчальна діяльність студентів структурується шляхом акцентування на усвідомлення цінностей, утілених у художніх творах; на результат, фіксує факт засвоєння особистістю ціннісного потенціалу твору та фактор змін і особистісних якостей студента.

Формуванню ціннісних орієнтацій студентів засобами зарубіжної літератури сприяли завдання, спрямовані на виховання емоційного ставлення і особистісного осмислення цінностей; на розвиток умінь знаходити та аналізувати прояви морально-етичних норм поведінки через відображення їх у художніх творах; на виховання й розви-

ток справедливості, милосердя, готовності допомогти іншим, делікатності, тактовності, толерантності; на виховання орієнтації на потребу духовної самореалізації у світі.

Важливо, щоб студенти змогли від розуміння психологічного змісту вчинків і особистості літературних героїв приходити до сприйняття ціннісної позиції автора, його естетичного ідеалу. Рівень сприймання твору зарубіжної літератури значною мірою зумовлений загальною культурою студента, його знаннями в галузі культури й літератури, рівнем розвитку почуттів, культурою естетичних переживань. Зіставляючи твори різних авторів і епох, студенти розмірковують над тим, як вирішувалися героями творів проблеми філософські, моральні та соціальні – про обов'язок і щастя, про особисте та громадське, про сенс і мету життя – тобто здобувати моральні знання у процесі аналізу художніх творів, що є основою формування в них ціннісних орієнтацій.

На практичних заняттях студенти виконують різноманітні види завдань: пояснить засоби змалювання характеру персонажа; розкрийте світ почуттів і переживань літературних героїв, пояснить засоби емоційної виразності персонажів; висловіть особисте ставлення до вчинків героїв твору, до проблем, порушених у творі; схарактеризуйте персонажів, які вплинули на ваш моральний вибір у визначенні духовних цінностей твору; пояснить ціннісний потенціал прочитаного та власне ставлення до нього. Є завдання творчого характеру, спрямовані на трансформацію авторського тексту; дослідницькі завдання, що потребують самостійних навчально-пізнавальних дій; творчі роздуми.

Систематична робота над матеріалом на практичних заняттях дала змогу вдосконалити вміння студентів аналізувати й зіставляти художні твори та явища всього жанрового спектра; спрямувати увагу на ознайомлення з кращими зразками україномовних перекладів творів світового письменства та з творчістю майстрів художнього перекладу; розвивати завдяки дослідницькій роботі вміння та навички аргументованого висловлювання власної думки, асоціативне мислення; вдосконалювати знання з теорії літератури; розвивати навички культурологічного, літературознавчого, компаративного аналізу художнього тексту тощо.

Відзначимо, що застосовуючи різноманітні засоби виразності, зарубіжна література забезпечує розвиток естетичних смаків і вподобань студентів, формує культуру міжособистісних стосунків, сприяє вихованню людяності, толерантності, милосердя, шляхетності тому, що світ літератури – ціннісний.

Список використаних джерел

1. Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев: Политиздат Украины, 1987. 140 с.
2. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. Москва: Политиздат, 1986. 223 с.
3. Клименко Ж. В. Теория і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи. Монографія. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2006. 340 с.
4. Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика: монографія за заг. ред. А. К. Солодкої. Миколаїв: Іліон, 2014. 204 с.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва: Изд. Центр «Академия», 2001. 208 с.
6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Под ред. В. А. Ядова. Ленинград: Наука, 1979. 264 с.
7. Сорокин Ю. А. Роль этнопсихологических факторов в процессе перевода. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва: Наука, 1977. С. 166–174.
8. Сорокин Ю. А. Почему живут и умирают книги? Москва: Педагогика, 1991. 160 с.

References

1. Dodonov B. Y. (1987). V myre emocij [In the world of emotions]. Kyiv: Politizdat of Ukraine. [in Russian].
2. Zdravomyslov A. G. (1986). Potrebnosty, ynteresy, cennosty [Needs, interests, values]. Moscow: Politizdat. [in Russian].
3. Klimenko Zh. V. (2006). Teoriya I tehnologiya vivchennya perekladnih hudozhnih tvoriv u starshih klasah zagalnoosvtnyoyi shkoly [Theory and technology of studying translated works of art in senior grades of a secondary school]. Monografia. Kyiv: NPU named after M. Drahomanov. [in Ukraine].
4. Solodka A. K. (2014). Kroskultura vzayemodiya: teoriya, metodologiya, praktika: monographiya [Cross-cultural interaction: Theory, Methodology, Practice] Monografia. Mykolaiv: Ilion. [in Ukraine].
5. Maslova V. A. (2001). Lingvoculturologiya [Lingvoculturology]. Moscow: Izd. Center «Academy». [in Russian].
6. Yadov V. A. (1979). Samoregulyatsiya u prognozyrovanye sotsyalnogo povedeniya lychnosty [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual]. Leningrad, Nauka. [in Russian].
7. Sorokin Y. A. (1977). Metod ustanovleniya lakun kak odin iz sposobovviyavleniya lokalnih kultur [Method of establishing gaps as one of the ways of identifying the specifics of local cultures] (fiction in the cultural aspects) // National-cultural specificity of speech behavior. – Moscow: Nauka, 352 p.
8. Sorokin Y. A. (1991). Pochemu zhivut I umerayut knigi? [Why do books live and die?]. Moscow: Pedagogics. [in Russian].

Яна Ружевич. Кроскультурная подготовка студентов средствами зарубежной литературы в процессе формирования ценностных ориентаций

В статье исследуется проблема формирования ценностных ориентаций средствами зарубежной литературы в кроскультурной подготовке студентов. Внимание сосредоточено на формировании готовности студентов к кроскультурному взаимодействию на практических занятиях. Раскрывается единство ценностных ориентаций, литературных знаний и деятельности студентов как руководящее условие эффективности формирования ценностных ориентаций. Рассматриваются особенности учебной деятельности студентов на разных этапах анализа произведения. Определены основные детерминанты ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, кроскультурная подготовка, культура, зарубежная литература.

Yana Ruzhevych. Cross-cultural training of students by means of foreign literature in formation process of valuable orientations

The article is devoted to the problem of the formation of value orientations by means of foreign literature in the cross-cultural training of students. It is emphasized that foreign literature has an important advantage as it is associated with various texts belonging to different types of cultures. Communication with masterpieces of foreign literature promotes the development of new aesthetic experiences among students, prompts to comprehend the uniqueness of another culture.

The main determinants of value orientations are determined. These are the conditions of life, the level of general culture, the ability of man, beliefs, moral principles, the system of values of the individual. The content of the value orientation of the individual is its focus on certain values of the material and spiritual culture of society.

It is emphasized that the main goal of the process of formation of value orientations is the study of artistic works based on the awareness of the incarnated values, the comprehension of the moral and aesthetic positions of literary characters, the mastering of the value potential of the work by students, and the understanding of the relation of values expressed in artistic works, in connection with an important system of values.

The unity of value orientations, literary knowledge and students' activity as the leading condition of the effectiveness of the formation of value orientations is revealed.

Much attention is paid to the formation of students' readiness for cross-cultural interaction in practical classes. The main goal of the cross training of students is defined – it is overcoming the difficulties associated with the differences in values, traditions, languages.

The peculiarities of students' educational activity at various stages of the analysis of works are considered, which is structured on awareness of values embodied in artistic works.

The article focuses on various types of tasks, performing students to understand the psychological content of actions and personality of literary heroes come to perceive the value position of the author, his aesthetic ideal.

Key words: value, value orientations, cross-cultural interaction, culture, foreign literature.

Вікторія САВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри виховання,
культури здоров'я професійної та позашкільної освіти
Дніпровської академії неперервної освіти,
м. Дніпро, Україна
e-mail: savchenkov06@gmail.com

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглядаються шляхи професійної підготовки учителя фізичної культури Нової української школи з використанням інноваційних технологій в системі неперервної освіти та експериментально перевірена ефективність застосування інноваційних технологій викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру. У даній публікації розроблено і теоритично обґрунтовано моделювання професійної підготовки учителя фізичної культури в початкових класах. Доведено ефективні форми, засоби і методи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури Нової української школи.

Ключові слова: моделювання професійної підготовки, Нова українська школа, інноваційні технології.

Соціально-економічні, науково-технічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, і модернізації освіти є визначальними чинниками реформування системи освіти в Україні. [2, 39].

Принципово нові концептуальні ідеї і положення щодо модернізації освіти вимагають переорієнтації моделювання професійної підготовки учителя фізичної культури на пошук та розробку нових, інноваційних шляхів розвитку системи освіти, формування в педагогічному середовищі справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності. Це надасть освітній сфері мобільності, прискорить її самооновлення, позбавить інертності, що властива централізовано керованим системам. Водночас для запобігання деструктивно-руйнівному впливу інновацій важливо активізувати їх осмислення, моделювання, соціальний відбір та прискорити процеси апробації, перевірки і селекції педагогічних нововведень.

Розробкою і теоретичним обґрунтуванням моделювання професійної підготовки займались: Л. В. Безкоровайна [1] – структурна модель формування готовності фахівців фізичного виховання та спорту до впровадження технологій спортивного менеджменту; О. В. Кругляк [3] – модель підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації міжпредметних зв'язків; теоретико-методичну основу професійної підготовки та перепідготовки вчителів фізичного виховання розглядали Т. Ю. Круцевич [4], В. Н. Платонов [5].

Учитель початкових класів, який викладає фізичну культуру за змістом своєї діяльності є

педагогом. Особистість вчителя формується та розвивається у певному соціально-культурному середовищі, де вступає в стосунки з іншими та реалізує себе у процесі педагогічної діяльності й педагогічного спілкування [6, 78].

Найважливішим аспектом моделювання професійної підготовки учителя фізичної культури Нової української школи є використання інноваційних освітніх технологій, які базуються на гуманістичних принципах здоров'язбереження та спрямовані на формування духовних цінностей, життєвих пріоритетів, навичок, необхідних для розвитку, здоров'я, навчання, особистісної і професійної реалізації.

В своїй роботі О. І. Шапран [242] відзначає, що специфіка роботи вчителя фізичної культури вимагає постійного самовдосконалення та творчого натхнення. Сучасний педагог повинен шукати нові підходи до організації процесу навчання, використовувати різні нововведення, що досліджує педагогічна інноватика – нова, окрема галузь педагогіки. За своєю сутністю інновації є продуктом або найвищим проявом педагогічної творчості, власним доробком окремого автора, вчителя, науковця чи цілого колективу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виявити й експериментально перевірити застосування інноваційних технологій навчання в системі професійної підготовки вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру початкових класів.

Роль автора в виконанні даної теми полягає у науковому обґрунтуванні моделювання

професійної підготовки учителя фізичної культури Нової української школи.

Розглядаючи моделювання професійної підготовки вчителя початкових класів, який викладає фізичну культуру в Новій українській школі виділяємо знання, вміння, навички та особистісні якості, якими повинен володіти сучасний вчитель.

Знання є одним з факторів, що визначають можливості вчителя в його педагогічній діяльності. А. С. Макаренко говорив, що учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, але не пробачать поганого знання своєї справи.

Ерудований вчитель початкових класів, який викладає фізичну культуру повинен володіти загальними і спеціальними знаннями свого предмету.

Загальні знання характеризують світогляд і загальну культуру вчителя, який добре володіє питаннями в галузі літератури, мистецтва, історії тощо.

Спеціальні знання, необхідні вчителю початкових класів, який викладає фізичну культуру для здійснення своєї фізкультурно-педагогічної діяльності, можна розділити на психолого-педагогічні, медико-біологічні та спеціальні. Всі ці знання мають однакове значення в володінні основами анатомії, фізіології, психології, педагогіки. Якщо вчитель не володіє цими знаннями це може привести до серйозних педагогічних помилок.

Спеціальні знання, якими повинен володіти вчитель початкових класів, який викладає фізичну культуру поділяються на теоретичні, практичні та методичні:

- володіння теоретичними знаннями надає вчителю фізичної культури знати історію фізичної культури, закономірності розвитку організму людини, біомеханічні закономірності формування рухових дій, принципів виховання і навчання дітей та ін.;
- володіння практичними знаннями надає вчителю початкових класів, який викладає фізичну культуру практично відпрацьовувати вправи на уроках фізичної культури;
- володіння методичними знаннями також дає можливість відповісти на питання, як потрібно зробити, але стосуються вони вже не власного виконання вправи, а виконання його учнями. Це знання того, як навчити іншого.

Відомо, що високий рівень знань свого предмета, готовність учителя початкових класів до його викладання сприяє підвищенню якості в системі освіти. Сьогодні перед учителем Нової української школи постає нелегке завдання, вирішення якого потребує від нього відповідної підготовки, наявності спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для якісного викладання навчальних

інтегрованих предметів «Основи здоров'я» та «Фізична культура», спрямованих на формування в шкільної молоді високого рівня культури здоров'я.

Сучасний вчитель початкових класів, який викладає фізичну культуру повинен реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, неясне – зрозумілим;

- академічні здібності – це здібності до відповідної області наук. Сучасний вчитель фізичної культури знає свій предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а й значно ширше і глибше. Він прагне до пізнання останніх відкриттів в галузі наукових знань зі свого предмета, сам веде дослідницьку роботу;
- перцептивні здібності – це здібності проникати у внутрішній світ учня, це психологічна спостережливість вчителя фізичної культури, пов'язана з тонким розумінням особистості школяра і його психічного стану;
- мовні здібності – це здібності ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, міміки та жестів. При цьому вчителю важливо виявляти силу, переконаність і зацікавленість у тому, що він говорить;
- організаторські здібності – це вміння вчителя організувати учнів, формувати їх колектив, надихнути школярів на рішення навчальних задач. Крім того, це здатність організувати власну діяльність;
- авторитарні здібності – це здатність вчителя безпосередньо емоційно-вольовим впливом на учнів добиватися у них авторитету;
- комунікативні здібності – це здатність до спілкування з учнями, уміння знайти до них правильний підхід, налагодити тісні контакти, встановити з ними взаємини, доцільні для здійснення педагогічної діяльності;
- педагогічна уява – це здатність передбачити наслідки педагогічної діяльності: прогнозувати розвиток тих чи інших якостей у школярів.

Володіння комунікативними вміннями дає можливість вчителю спілкуватися з учнями, колегами по роботі, батьками, знаходити раціональні шляхи взаємодії з оточуючими.

Майстерність вчителя фізичної культури багато в чому визначається наявними у нього якостями, які надають своєрідність його спілкуванню з учнями, визначають швидкість і ступінь оволодіння їм різними вміннями.

Різні підходи науковців до проблеми моделювання професійної підготовки вчителя початкових класів, який викладає фізичну культуру в Новій українській школі свідчать про те, що в процесі

підготовки спеціаліста з фізичного виховання пріоритетними вважаються різні напрями, виділяють різні його сторони, як основні, найбільш важливі. У нашому дослідженні професійна підготовка вчителя фізичної культури початкових класів у системі неперервної освіти визначається як сукупність взаємопов'язаних чинників, яка підпорядковує всі види і форми навчально-виховного процесу і відповідає меті підготовки вчителів до педагогічної діяльності, забезпечує безперервний і послідовний вплив на професіоналізм вчителів, спрямована на набуття ними нових знань, умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення успішного керівництва фізичним вихованням молодших школярів. Готовність вчителів фізичної культури до професійної діяльності – це цілісне утворення, що включає знання, уміння, професійно значущі якості, педагогічні здібності і складається з таких компонентів: *мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного*.

Мотиваційний компонент готовності виражається в: задоволенні своєю професійною діяльністю; ціннісному відношенні до здоров'я своїх вихованців і власного здоров'ю, у прагненні досягти високих результатів у навчально-виховній роботі.

Когнітивний компонент – професійно-педагогічні знання вчителя, орієнтовані на здоров'язбереження дітей у процесі навчально-виховної діяльності.

Операційний компонент заснований на комплексі педагогічних умінь і навичок, являє собою лінію поведінки вчителя, сукупність прийомів і способів для досягнення мети здоров'язберігаючої діяльності.

Рефлексивний компонент передбачає самоаналіз педагогом своєї діяльності і поведінки, самооцінку та самокорекцію власних дій.

Відповідно до теоретичних засад дослідження та окреслених педагогічних умов запроваджено модель професійної підготовки вчителя початкових класів, який викладає фізичну культуру в Новій українській школі, яка розкриває особливості змісту та структури, послідовність, взаємозв'язок усіх складових навчального процесу в системі підвищення кваліфікації викладачів фізичної культури початкових класів, в результаті якої формується готовність до використання інноваційних технологій (рис. 1).

Під професійною підготовкою вчителя фізичної культури початкових класів до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні школярів розуміємо інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-емоційного, когнітивного та рефлексивного компонентів у їх

єдності, що проявляється у прагненні до інноваційної діяльності та у підготовці до її здійснення на високому професійному рівні.

Професійну підготовку вчителів фізичної культури початкових класів до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні школярів, розглядаємо як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-емоційного – це мотивація до підвищення рівня професійної діяльності, емоційна спрямованість, інтерес до сфери фізичної культури і спорту, ставлення до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні; когнітивний – рівень знань інноваційної діяльності у сфері фізичної культури і спорту, технологічна грамотність; рефлексивний – оцінка практичної та власної діяльності у фізичному вихованні, готовність до саморозвитку.

Виділені показники обумовлюють рівні сформованості підготовки вчителів фізичної культури початкової школи до використання інноваційних технологій фізичного виховання – інтуїтивний, репродуктивний та творчий.

Інтуїтивний (низький) рівень підготовки до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні характеризується негативною мотивацією до підвищення рівня професійної діяльності, не сформованістю здатності до емоційних переживань, відсутністю інтересу до навчальної діяльності, нестійким ставленням до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні.

Репродуктивний (середній) рівень підготовки до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні відзначається позитивною мотивацією до підвищення рівня професійної діяльності і емоційною спрямованістю. Частковий інтерес до втілення сучасних технологій фізичного виховання, прагнення до педагогічної творчості. Недостатньо сформовані знання інноваційної діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Творчий (високий) рівень підготовки до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні характеризується позитивною мотивацією до підвищення рівня професійної діяльності і емоційною спрямованістю, високий інтерес до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні, наявність знань з інноваційної діяльності у сфері фізичної культури і спорту, високий рівень інноваційної грамотності, яка має цілісний і методологічний характер. Вчителі створюють та використовують у педагогічній діяльності власні оригінальні інноваційні технології, застосовують отримані психолого-педагогічні знання на практиці.

Визначено, що моделювання професійної підготовки вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру в Новій українській школі буде



Рисунок 1 – Модель моделювання професійної підготовки вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру до застосування інноваційних технологій у процесі навчання

ефективним за таких умов: забезпечення удосконалення навчального процесу; розвиток компетентності викладачів. Поглиблене ознайомлення слухачів з різноманітними інноваційними технологіями та вмінь використовувати інноваційні технології на практиці, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для ведення уроків з використанням різних видів тре-

нінгу; створення інноваційного навчального середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації слухачів та застосуванні у навчальному процесі інтерактивних технологій навчання. Використання інноваційних технологій навчання при професійній підготовці дозволяє максимально стимулювати реалізацію особистості слухачів у проведенні занять з фізичної культури.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна Л. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до впровадження технологій спортивного менеджменту: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Безкоровайна Лариса Вікторівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
2. Гільмеева Р. Х. Формування професійної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Гільмеева Римма Хамідівна. – Казань, 1999. – 459 с.
3. Кругляк О. В. Підготовка майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у процесі фізичного виховання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кругляк Олег Ярославович. – Т., 2005. – 22 с.
4. Круцевич Т. Мотиваційний підхід до організації процесу фізичного виховання у школі / Круцевич Т. // Наукові записки. Педагогіка: зб. наук. праць. – Тернопіль, 2004. – С. 35–39.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : [монография] / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская Литература, 2004. – С. 349–440, 674–692.
6. Черняков В. Оцінка професійно значущих умінь фахівців з фізичного виховання / Черняков В., Ємець О. // Спортивний вісник Придніпров'я – 2009. – № 2–3. – С. 78–81.
7. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Шапран Ольга Іллівна; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 40 с.

References

1. Bezkorovayna L. V. (2009). Formation of readiness of future specialists of physical education and sport for introduction of sports management technologies: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04 / Bezkorovayna Larisa Viktorovna; National ped Untitled MP Drahomanov – K., [in Ukrainian].
2. Gilmeev R. Kh. (1999). Formation of professional competence of a teacher in the system of post-graduate education: dis Dr. Ped. Sciences: 13.00.01 / Gilmeeva Rimma Hamidivna. – Kazan. – P 459. [in Russian].
3. Kruglyak O. V. (2005). Preparation of future teachers for the implementation of interdisciplinary connections in the process of physical education of junior pupils: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04 / Kruglyak Oleg Yaroslavovich. – T. – 22 p. [in Ukrainian].
4. Krusevich T. (2004). Motivational approach to the organization of the process of physical education in school / Krusevich T. // Scientific notes. Pedagogy: Sb. sciences works – Ternopil. – P. 35–39. [in Ukrainian].
5. Platonov V. N. (2004). System of training of athletes in Olympic sports. General theory and its practical applications: [monograph] / V. N. Platonov. – K.: Olympic Literature. – P. 349–440, 674–692. [in Russian].
6. Chernyakov V. (2009). Evaluation of professionally significant skills of specialists in physical education / Chernyakov V., Yemets O. // Sports Bulletin Dnieper. № 2–3. – P. 78–81. [in Ukrainian].
7. Shapran O. I. (2009). The system of innovative training of the future teacher in conditions of educational-scientific-pedagogical complexes: author's abstract. dis ... doc. ped Sciences: 13.00.04 / Shapran Olga Ill. NPU them MP Drahomanov – Kyiv. – 40 p. [in Ukrainian].

Вікторія Савченко Моделирование профессиональной подготовки учителя физической культуры Новой украинской школы с использованием инновационных технологий

В статье рассматриваются пути профессиональной подготовки учителя физической культуры Новой украинской школы с использованием инновационных технологий в системе непрерывного образования и экспериментально проверена эффективность применения инновационных технологий преподавания на курсах повышения квалификации учителей начальных классов, преподающих физическую культуру. В данной публикации разработана и теоретически обоснована модель профессиональной подготовки учителя физической культуры в начальных классах. Доказаны эффективные формы, средства и методы подготовки и повышения квалификации учителей физической культуры Новой украинской школы.

Ключевые слова: моделирование профессиональной подготовки, Новая украинская школа, инновационные технологии.

Victoria Savchenko Simulation of professional training of teachers of physical culture of the New Ukrainian school using innovative technologies

The article discusses the ways of professional training of teachers of physical culture of the New Ukrainian school using innovative technologies in the system of continuous education and experimentally tested the effectiveness of the use of innovative teaching technologies in refresher courses for primary school teachers who teach physical culture.

Fundamentally new conceptual ideas and provisions for the modernization of education require a reorientation of the simulation of the professional training of the teacher of physical culture for the search and development of new, innovative ways of developing the education system, the formation of a truly new pedagogical thinking in the pedagogical environment at all levels of pedagogical activity. It will provide an educational area of mobility, accelerate its renewal, and eliminate the inertia inherent in centrally managed systems. At the same time, in order to prevent the destructive and destructive impact of innovations, it is important to intensify their comprehension, modeling, social selection and accelerate the processes of approbation, verification and selection of pedagogical innovations.

In our study, the professional training of the teacher of physical education in primary education in the system of continuous education is defined as a set of interrelated factors, which subordinates all types and forms of the educational process and corresponds to the purpose of teacher training for pedagogical activities, provides a continuous and consistent influence on the professionalism of teachers, aimed at acquiring them new knowledge, skills and abilities, personal and professional qualities necessary for the successful leadership of the physical education of young people's students. The readiness of teachers of physical culture for professional activity is an integral education, which includes knowledge, skills, professionally meaningful qualities, pedagogical abilities and consists of the following components: motivational, cognitive, operational and reflexive.

It is determined that simulation of the professional training of primary school teachers who teach physical culture at the New Ukrainian School will be effective under the following conditions: ensuring the improvement of the educational process; development of teachers' competence.

Key words: training modeling, new Ukrainian school, innovative technologies.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-258-263
УДК 379.8 (4/9)

Наталія САВЧЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна
e-mail: nataliy-savchenko@yandex.ua

Микола ДУБІНКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна
e-mail: mdubinka72@gmail.com

МОЛОДІЖНА КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧАСТИНА ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ПРОВІДНИХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У статті розкрито сучасні наукові підходи до обґрунтування механізмів розвитку культурного сектора провідних зарубіжних країн. Визначено основні принципи та механізми участі держави в регулюванні молодіжної культурної політики. Зазначено, що дозвілля та культурно-дозвіллева діяльність в зарубіжних країнах розглядаються як складові молодіжної культурної політики, сутність якої полягає в успішному процесі реалізації культурних проєктів, прийнятті виважених рішень з питань культурного розвитку держави, в удосконаленні управління закладами культури та дозвілля. Окреслено тенденції та вказано на новітні інструменти розвитку молодіжної культурно-дозвіллевої діяльності у розвинених західних країнах. Обґрунтовано необхідність застосування комплексного підходу в реалізації різних форм інновацій у розвитку дозвіллевої сфери.

Ключові слова: молодіжна культурна політика, цінності, культурно-дозвіллева діяльність, дозвіллева сфера, дозвілля, рекреація, державна підтримка, заклад культури, суб'єкти культурної діяльності.

Серед багатьох напрямів, що потребують розв'язання у сфері розвитку, збереження та примноження є історико-культурна спадщина держави, де важливе місце відводиться питанням культурно-дозвіллевої діяльності. Зважаючи на те, що дозвілля в зарубіжних країнах розглядається як складова культурної сфери, основні питання дозвіллевої сфери розробляються у контексті культурної політики конкретної держави [3, с. 22]. В організації дозвіллевої діяльності беруть активну участь молодіжні та спортивні організації, культурно-просвітні заклади, туристичні управління, органи міжнародної співпраці, екологічні об'єднання, соціальні служби та ін. Принципи державної політики у сфері дозвілля переростають в інституційні механізми взаємодії між суспільством та урядом і реалізуються через конкретні культурні, соціальні та дозвіллеві ініціативи [6].

Проблемам управління культурними процесами, аналізу ситуації у сфері культури, творчого використання досвіду зарубіжних країн у сфері дієвості культурно-дозвіллевої діяльності як складової культурної політики держави, менеджменту у сфері культури, присвячені праці Ю. Акімова, Т. Білецької, Л. Зеленова, І. Куревіної, В. Соколова, Б. Сорочкіна, А. Рубінштейна, Г. Тульчинського. Ми використовували цінний

досвід зарубіжних дослідників у цьому напрямку (А. Візанд, М. Драгічевич-Сесич, А. Жирард, К. Малкажі).

Розробкою наукових основ нової державної політики в галузі культури і дозвілля, її теоретичних засад, займалися О. Гриценко, О. Погорілий, О. Семашко, Н. Тарасюк, В. Чепелев та ін. Проблеми моделювання культурно-дозвіллевих процесів, технологій та організаційно-методичних форм роботи досліджувались у роботах Ю. Ключко, Н. Савченко, Н. Самойленко, І. Сороки та ін. Особливості сучасного етапу розвитку інституту дозвілля в умовах суспільної трансформації розглядали В. Дуліков, Є. Володимиров, Т. Кисільова.

Мета статті – на основі аналізу механізмів участі держави в регулюванні культурної політики провідних зарубіжних країн розкрити важливість молодіжної культурно-дозвіллевої діяльності як об'єкту державної політики.

Культурна політика у сфері дозвілля є складовою політики будь-якої держави, відображає її загальні установи, цілі, функції, принципи й спрямована на розробку стратегії й тактики державних завдань у сфері вільного часу, визначається економічними, політичними, соціальними, культурними завданнями розвитку окремої держави. При цьому варто наголосити, що дозвілля є

однією з ключових домінант культурної політики західних країн. Проблема дозвілля розглядається як у теоретичному, так і практичному аспектах. Адже у сьогоденні рівень розвитку цивілізації вимірюється не тільки характером виробництва матеріальних благ (цінностей), а більше тим, як організоване дозвілля населення [3, с. 22].

Відповідно до сучасної концепції дозвілля, на Заході під дозвіллям розуміється сукупність занять, яким особистість може віддаватися з доброї волі, щоб відпочивати, розважатися, розвивати свою інформованість або освіченість, свою добровільну участь у соціально-культурній творчості, будучи вільною від виконання своїх громадянських, професійних або сімейних обов'язків [5, с. 146]. Варто зазначити, що західні моделі дозвілля виконують наступні функції: фізіологічну, психологічну, пізнавальну, естетичну, комунікативну, компенсаторно-творчу. При цьому зазвичай виділяють три найважливіші спрямованості: рекреації (лат. recreation – відпочинок), розваги, фізичного і духовного розвитку особистості [5, с. 23; 146]. У той же час дозвіллева модель кожної країни або групи країн має свої особливості. Йдеться про реальну вагу тієї чи іншої функції, або їх співвідношення [3, с. 31].

Сучасна молодіжна політика провідних англomовних країн – це діяльність держав, штатів, графств, муніципалітетів, громадських, організацій і приватних фондів з оптимізації процесів соціального розвитку молоді, спрямована на забезпечення ефективної планомірної інтеграції молодого покоління співвідносно до економічних, політичних та соціально-культурних відносин. Спрямованість молодіжної політики на забезпечення взаємовідносин підростаючих поколінь і суспільства, включає систему заходів з підтримки певного соціального статусу молоді, задоволення її інтересів, запитів і потреб у сферах освіти, праці, культури, дозвілля, підприємницької діяльності та соціального захисту [1]. Метою такої політики є створення економічних умов і правових гарантій для гуманізації способу життя молодого покоління, його соціалізації, як в інтересах окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Основними завданнями молодіжної політики в сфері дозвілля є: 1) розробка і прийняття законодавчих актів, державних і регіональних програм, що є запорукою вільного розвитку молоді; 2) фінансування програм і заходів, спрямованих на їх реалізацію; 3) координація діяльності державних установ і громадських організацій, приватних фондів у вирішенні молодіжних культурно-дозвіллевих проблем; 4) заохочення (включаючи фінансування) діяльності державних і недержавних організацій, спрямованих на вирівнювання

можливостей різних категорій молоді у реалізації рекреативного і духовного потенціалу вільного часу [4, с. 102].

Для сьогодення характерним є те, що молодь сама все активніше заявляє про свої права, прагнення, проблеми. І не тільки всередині своєї культури, але легко знаходячи спільну мову з однолітками всієї планети. Це закріплюється у нових міжнародних культурних традиціях, творчих контактах, соціально-культурних акціях. Підтвердженням цього стали такі форми інтернаціональних зв'язків молоді світу: асоціації та клуби ЮНЕСКО [1]. Молодь багатьох країн збирається на форуми, конгреси, спортивні та комп'ютерні ігри, фестивалі і конкурси, акції протесту або сприяння чогось, створюють Фонди і Комітети. Як результат: молодь є фундатором нової планетарної Культури. Про цінний досвід провідних зарубіжних країн у здійсненні молодіжної культурно-дозвіллевої політики ми й зацентруємо увагу при подальшому розгляді проблеми.

Культурна політика країни регулюється законами про творчі мистецькі проекти, охорону національної культурної спадщини, культурно-мистецьку освіту, книговидавництво, кіновиробництво, податкові пільги на культурні проекти. Так, у Франції, спрямованість культурної політики визначається: 1) гігантоманією, прагненням реалізувати великі проекти (на зразок Будинків культури), створити культурні центри як храми духовності (Культурний центр імені Жоржа Помпіду); 2) поєднанням культурного розвитку регіонів, адміністративної децентралізації з участю держави в культурній діяльності [7].

На сучасному етапі розвитку культурно-дозвіллевої діяльності в США, Великобританії, Канаді, ЮАР, Австралії, Новій Зеландії сприяють державна політика у сфері дозвілля й активність ряду наукових і суспільно-освітніх організацій, що використовують рекомендації наукових шкіл дослідників дозвілля (Д. Берд, С. Гордон, Б. Дрівер, Д. Келлі, Р. Краус, Д. Нейлінгер), що визначають дозвілля як рекреаційно-розвивальну діяльність. У науковій літературі англomовних країн є поняття «дозвіллевий час» – це вільний час, що використовується для відпочинку, розваг, безперервної самоосвіти і духовного наповнення особистості [4]. Цікаво, що ця дефініція стала основою державних документів, знайшла віддзеркалення в юридичній практиці і, що особливо важливо, у навчальних посібниках для середньої і вищої шкіл.

Однак, у зарубіжних країнах не існує окремого закону, який визначав би загальні положення, принципи та напрями діяльності дозвіллевої сфери. Роль дозвілля та його специфіка, права та обов'язки працівників дозвіллевої сфери, тенденції

формування розкриваються в урядових документах конкретної країни. Основні завдання державної політики у сфері культури вперше було визначено на Міжурядовій конференції інституційних, адміністративних та фінансових аспектів культурної політики (Венеція, 1970). Провідними з них було зазначено: 1. *Надання можливостей для участі людини в культурному житті суспільства*. Ця думка була висловлена ще на засіданні з проблем культурної політики в Монако (1967) [10, с. 8]. 2. *Культурний розвиток, що робить культурну політику складовою загальної державної політики*. «Культурний розвиток... є одночасно і засобом, і метою економічного розвитку» [11, с. 185]. 3. *Збереження та популяризація культурної самобутності*. Досягнення «динамічної рівноваги між окремими (індивідуальними) культурами та загальною культурою держави» [11, с. 185] відкрили можливість для реалізації культурних проєктів для інвалідів, багатодітних сімей, етноменшин тощо. 4. *Розвиток міжнародних культурних зв'язків* відображає перехід від «державоцентричних» до орієнтованих на людину цінностей і покликаний сприяти взаємному пізнанню культури та історії європейських народів, транснаціональному розповсюдженню культури, культурній багатоманітності та розвитку нових художніх форм, міжкультурному діалогу, визнанню культури як чинника економічної та соціальної інтеграції.

Система розробки і реалізації суспільно-державних програм сприяння в організації раціонального дозвілля різних груп населення успішно упроваджується у Великобританії, Канаді, Австралії, Новій Зеландії. З'єднання зусиль держави і громадських організацій дозволило створити центр культури імені Дж. Кенеді в Нью-Йорку, «Діснейленд» у Флориді і Каліфорнії; національні парки, ботанічні сади, пляжі, що дивують техніко-естетичною досконалістю, бібліотеки, музеї та інші центри культури і відпочинку, культурно-спортивні, оздоровчі, видовищно-ігрові комплекси.

Прикладом ефективності такої діяльності може слугувати такий факт: з кінця 90-х років ХХ ст. до сьогодні у США прийнято понад 50 національних суспільно-державних культурних програм, за допомогою яких передбачається: 1) значний розвиток інфраструктури дозвілля дітей та молоді, пенсіонерів та дозвілля інвалідів; 2) наповнення діяльності освітніх закладів, парків, музеїв, театрів, концертних та інших установ культури педагогічно доцільними формами культурно-дозвілєвої діяльності; 3) використання стадіонів, тенісних кортів, пляжів, оздоровчих центрів, дансингів (англ. dancing, dance – танець) та інших розважально-ігрових установ для забез-

печення раціонального дозвілля різних груп населення; 4) залучення вчених і відомих практиків до науково обґрунтованого відбору змісту і форм підготовки фахівців суспільного і родинного дозвілля [5, с. 96–97]. Отже, бачимо приклад виваженого здійснення культурної політики країни в сфері культурно-дозвілєвої діяльності.

Цінним для нас є позиція дослідника А. Жирарда (Франція), який культурну політику розглядає як динамічний процес, виокремлюючи дві моделі її управління: незалежні організації (США) та влада міністерств (Франція, Швеція). При цьому оптимально мають поєднуватись цілі, завдання та ресурси (кадри, фінанси, законодавство, розумна організація) [12]. Дослідник К. Малкахі (США) класифікує культурну політику за такими адміністративними зразками: міністерство культури (французька традиція); міністерства культури окремих земель (німецька система); «централізована децентралізація» (Норвегія); ради з мистецтва (Канада) [7, с. 53]. Культурна політика, на думку М. Драгічевич-Сесич, – це сукупність продуманих дій, спрямованих на досягнення соціально прийнятних цілей [2, с. 60], а для її реалізації державами застосовуються економічні (субсидії, гранти, кредити, податки), політично-правові (нормативно-юридичне регулювання) та морально-ідеологічні (громадський осуд, заохочення) інструменти.

Головним критерієм оцінювання державної молодіжної культурної політики є її ефективність, що полягає в: запереченні програм, нездатних досягти поставленої мети, ресурсовитратних; успішній реалізації культурних проєктів, прийнятті правильних рішень з питань культурного розвитку держави, удосконаленні управління закладами культури та дозвілля [2, с. 61–62]. Невипадковим є створення в зарубіжних країнах (Великобританії, Франції, Німеччині, США, Канаді) наукових, інформаційно-соціологічних служб загальнонаціонального, регіонального, міського рівнів, завданням яких є вивчення культурно-дозвілєвих інтересів і потреб різних груп населення; рекреаційних запитів особистості та об'єктивних можливостей їх задоволення; обсягу знань, вмінь і навичок різних соціальних груп населення в самоорганізації свого вільного часу; інфраструктури культурно-дозвілєвої й рекреаційної сфери та тенденцій її розвитку; вивчення кадрових проблем [9]. Наприклад, у Німеччині діє Інститут дозвілєвих досліджень, в Данії – Центр соціального та культурного планування, в Австрії – Медіакульт [8].

Цікавим і цінним водночас є факт, що у США, Австралії, Новій Зеландії згідно з принципами їх державної політики у сфері культури і дозвілля

склалася система податкового заохочення вкладень у соціально-культурну діяльність. Виробничі об'єднання цих країн, що вкладають матеріальні засоби в організацію дозвілля, отримують податкові привілеї. Так у США і Канаді такі фінансові знижки отримують організації, що фінансують розвиток національних парків і центрів дитячого дозвілля. У Великобританії підприємства оплачують систему святково-розважальних заходів, розвиток фольклорної творчості, родинні туристичні поїздки. Аналогічна система сьогодні отримує свій розвиток і в інших країнах Західної Європи [6].

У цілому, суспільно-державна політика у сфері дозвілля – це результат соціально-економічних успіхів високорозвинених західних країн, але, значною мірою – це «...наслідок активного впливу науки на формування політичного курсу конкретної країни» [4, с. 97]. Прикладом реалізації прогресивних принципів такої політики може слугувати «Національна програма організації дозвілля молоді», розроблена у США у кінці 90-х років спільними зусиллями Конгресу, Уряду та десятків наукових установ і громадських організацій. Цінність програми в тому, що вона інтегрує в собі досягнення країни у галузі економіки, політики, культури і виховання та сприяє розвитку різних видів молодіжної дозвіллевої діяльності [6, с. 243].

У програмі організації дозвілля молоді детально розкриті механізми використання існуючої інфраструктури дозвілля. Згідно класифікації галузей, прийнятої в США, до рекреаційної сфери відносяться готельні підприємства – трейлерні парки, кемпінги, спортивні і рекреаційні табори; спеціалізовані установи, що задовольняють потреби у відпочинку і розвагах, – установи культури (кінотеатри, естрадні і симфонічні оркестри, театри, художні студії); спортивно-видовищні заходи, бейсбольні, футбольні, хокейні та ін. спортклуби; підприємства для активних занять спортом (басейни, катки, човнові станції, пляжі); розважальні установи (парки, дитячі майданчики, цирку, зоопарки); державний рекреаційний фонд; національні ліси та парки, природні пам'ятки, парки і зони відпочинку штатів, округів і муніципалітетів [9, с. 107]. Гідність програми – у конкретизації ролі і місця кожного з соціальних інститутів у культурно-дозвіллевій діяльності молоді, що орієнтує їх на максимальне розкриття свого виховного потенціалу в забезпеченні конструктивного впливу на підростаюче покоління, де кожна установа культури і дозвілля відповідно до законодавства має певні зобов'язання по відношенню до молоді [4, с. 383].

Цінним у плані залучення всіх установ дозвілля до реалізації різних освітньо-виховних проєк-

тів є досвід Великобританії, де індустрія дозвілля займає важливе місце в її економіці, адже 30% доходів громадян країни спрямовуються на різні форми дозвіллевої діяльності і товари для дозвілля [5].

Беручи за основу результати дослідження у дев'яти європейських країнах (серед яких були Великобританія, Фінляндія, Нідерланди, Німеччина), що були представлені у французькому журналі *Circular*, можна визначити наступні тенденції розвитку культурної політики європейських країн: 1) зміна ролі держави, що відмовляється від прямого управління культурою і створює умови для найкращого використання громадських культурних фондів; 2) утвердження некомерційного сектора як партнера у проведенні державної культурної політики; 3) особлива форма приватизації в секторі культури; 4) зростання економічного чинника культури; 5) зростання ролі регіонального і локального факторів у культурній політиці; 6) відхід від елітарності, що має вияв у підтримці різних форм діяльності соціальних верств населення [8, с. 6]. Окреслені тенденції пропагують особисту участь громадянина у культурній політиці, спрямовані на встановлення партнерських відносин між державою і третім сектором (асоціації, фонди, церкви, релігійні та профспілкові організації) [3, с. 24].

Дозвілля в зарубіжних країнах розглядається як складова молодіжної культурної політики, а головні питання дозвіллевої сфери розробляються в контексті культурної політики конкретної держави. Разом з тим її окремі аспекти (освітній потенціал, педагогічні принципи дозвілля, соціологія дозвілля тощо) є об'єктом різних сфер життєдіяльності держави, що визначає власну культурну політику відповідно до цінностей, завдань та власних культурних переваг. Спільними позиціями, прийнятими міжнародною спільнотою у сфері культури є: створення можливостей для участі людини в культурному житті суспільства; культурний розвиток, завдяки якому культурна політика стає складовою загальної державної політики; збереження та популяризація культурної самобутності; розвиток міжнародних культурних зв'язків.

Невід'ємною складовою державної культурної політики є молодіжна культурно-дозвіллева діяльність, сутність якої полягає в успішному процесі реалізації культурних проєктів, прийнятті правильних рішень з питань культурного розвитку держави, в удосконаленні управління закладами культури та дозвілля. Перспективами ж подальших розвідок є пошук шляхів стимулювання розвитку культурних індустрій в різних країнах, цінний досвід яких може почерпнути й Україна.

Список використаних джерел

1. Гриценко О. А. Культура і влада. Теорія і практика культурної політики в сучасному світі. Київ: УЦКД, Інститут культурної політики, 2000. 228 с.
2. Драгичевич-Сесич М. Культурная политика: новая роль администратора и менеджера культуры – роль посредника // *Материальная база сферы культуры: Науч.-информ. сб. Вып. 2*. М.: Изд. РГБ, 1999. С. 58–81.
3. Дуликов В. З. Социально-культурная работа за рубежом: Тенденции развития. М.: МГУКИ, 2003. 115 с.
4. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность. Учебник. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.
5. Кротова Ю. Н. Педагогика досуга в англоязычных странах. Учеб. пособ. СПб., СПбГАК, 1994. 168 с.
6. Культурно-досуговая деятельность. Учебник для вузов культуры и искусств / Под науч. ред. акад. РАЕН А. Д. Жаркова, проф. В. М. Чижикова. М.: МГУК, 1998. 461 с.
7. Общественная поддержка культуры во Франции, Германии, Норвегии, Канаде // *Культура в современном мире: Инф. сб. Вып. 5*. М., 2002.
8. Панорама культурной жизни зарубежных стран: *Инф. сб.* М., 2002. Вып. 7–8. С. 5–7.
9. Савченко Н. С. Вплив краєзнавства, туризму, рекреації на зміцнення духовного і фізичного здоров'я сучасної молоді // *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2015. Випуск № (6) 339. С. 104–108.
10. Cultural policy: a preliminary study. P., UNESCO, 1969. 49 p.
11. Girard A. Cultural Development: Experiences and Policies. P., UNESCO, 1983. 189 p.

References

1. Grycenko, O. A. (2000). *Kul'tura i vlada. Teoriya i praktyka kul'turnoyi polityky'v sучasnomu sviti*. [Culture and power. A theory and practice of cultural politics are in the modern world]. Ky'yiv [in Ukrainian].
2. Dragychevich-Sesyich, M. (1999). *Kul'turnaya polityka: novaya rol' admy'ny'stratora y' menedzhera kul'tury – rol' posredny'ka*. [Cultural politics: a new role of administrator and manager of culture is a role of mediator]. Moscow [in Russian].
3. Dulykov, V. Z. (2003). *Socy'al'no-kul'turnaya rabota za rubezhom: Tendency'y' razvy'ty'ya*. [Sociocultural work a broad: progress Trends]. Moscow [in Russian].
4. Ky'seleva, T. G., Krasyl'ny'kov, Yu. D. (2004). *Socy'al'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. [Sociocultural activity]. Moscow [in Russian].
5. Krotova, Yu. N. (1994). *Pedagogy'ka dosuga v angloyazychnyx stranax*. [Pedagogic softleisure in the English-language countries]. SPb [in Russian].
6. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost'*. (1998). [Cultural leisure activity]. Moscow [in Russian].
7. *Obshhestvennaya podderzhka kul'tury vo Francyy', Germanyy', Norvegyy', Kanade*. (2002). [Public support of culture is in France, Germany, Norway, Canada]. Moscow [in Russian].
8. *Panorama kul'turnoj zhy'zny' zarubezhnyx stran*. (2002). [Panorama of cultural life of foreign countries]. Moscow [in Russian].
9. Savchenko, N. S. (2015). *Vplyv krayeznavstva, turyzmu, rekreaciyi na zmichnennyya duxovnoho i fizychnogo zdorov'ya suchasnoyi molodi*. [Influence of study of a particular region, tourism, recreationis on strengthening of spiritual and physical health of moderny outh]. Cherkasy' [in Ukrainian].
10. Cultural policy: a preliminary study. (1969). Paris, UNESCO [in France].
11. Girard, A. (1983). *Cultural Development: Experiences and Policies*. Paris, UNESCO [in France].

Наталія Савченко, Николай Дубинка. Молодежная культурно-досуговая деятельность как часть государственной политики ведущих зарубежных стран

В статье раскрыты современные научные подходы к обоснованию механизмов развития культурного сектора ведущих зарубежных стран. Определены основные принципы и механизмы участия государства в регулировании молодежной культурной политики. Отмечено, что досуг и культурно-досуговая деятельность в зарубежных странах рассматриваются как составляющие молодежной культурной политики, сущность которой заключается в успешном процессе реализации культурных проектов, принятии взвешенных решений по вопросам культурного развития государства, в совершенствовании управления учреждениями культуры и досуга. Определены тенденции и указано на новые инструменты развития молодежной культурно-досуговой деятельности в развитых западных странах. Обоснована необходимость применения комплексного подхода в реализации различных форм инноваций в развитии досуговой сферы.

Ключевые слова: молодежная культурная политика, ценности, культурно-досуговая деятельность, досуговая сфера, досуг, рекреация, государственная поддержка, учреждение культуры, субъекты культурной деятельности.

Nataliia Savchenko, Mykola Dubinka. Youths' cultural leisure activity as a component of the leading foreign countries' public policy

The article shows the modern scientific approaches towards the grounds of cultural sector mechanism of its development in leading foreign countries. The main government principles and mechanisms of government part in participating to regulate the youths' cultural policy are defined. The main tendencies and new instruments of the government policy development in youths' cultural-leisure activity in highly developed countries are depicted. The necessity of applying the complex approach in realizing various forms of innovations in leisure sphere is grounded.

Leisure is appreciated as a component of the youths' cultural policy. The main topics of the leisure sphere are developed in the context of cultural politics of every country. The main tasks of the youths' policy are the following:

1) to work out and adopt the statute, state and regional programmes, which are the preconditions of youths' free growth; 2) to finance the programmes and events aimed at realization of these conditions; 3) to coordinate the government and public institutions and associations, private funds in solving the youths' cultural leisure-time problems; 4) to encourage (including the grants) government and non-government organisations intended to give equal start-up chances for all categories of youths to achieve the recreational and spiritual potential of free time.

In addition to that, separate aspects of leisure sphere (educational potential, pedagogical principles, sociology of leisure-time) are the object of different spheres of vital functions of the state. Every state determines its own cultural policy according to the values, tasks and its own cultural advances. The principles of the state policy in leisure-time sphere develop into the institutional mechanisms of the interaction between the state and society and then realize in the concrete cultural, social and leisure-time initiatives.

The common principles and standpoints adopted and approved by the international community in the cultural sphere are: to work out the possibilities for a citizen to take part in cultural life of the society, cultural growth when the cultural policy becomes a component of general state policy; to preserve and popularize the cultural identity; to develop international cultural communications.

Key-words: youths' cultural policy, values, cultural-leisure activity, leisure-time sphere, leisure, recreation, state support, entertainment club, subjects of cultural activity.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-264-268

УДК 378+364.4

Ольга СЕРЕБРЯНІКОВА

аспірант кафедри педагогіки

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна

e-mail: sinukolda@gmail.com

ВІДОБРАЖЕННЯ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ СУТНОСТІ І ЦІННОСТІ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна система соціальної роботи вимагає від майбутнього фахівця неабиякої теоретичної та практичної підготовки, наявності важливих особистісних якостей, які допоможуть у наданні ефективних та дієвих соціальних послуг населенню. Рекреаційна діяльність у соціальній роботі одна із нових видів роботи, що активно впроваджується. Так, рекреація відображає відновлення та оновлення психічних, духовних та фізичних сил особистості для продовження активної особистісного та суспільного життя. Провідним завданням рекреаційної діяльності виступає допомога особистості у відновленні сил для гарного самопочуття, корекції психічного стану людини для того, щоб вона продовжувала свої соціально-активні функції та виконання професійних задач. Впровадження у фахову підготовку сутності і цінності рекреаційної діяльності допоможе мінімізувати професійне вигорання, зниження професійної деформації та підвищення рівня професійної компетентності завдяки відновленню та оновленню духовних, психічних та фізичних сил майбутнього соціального працівника.

Ключові слова: рекреаційна діяльність, фахова підготовка майбутніх соціальних працівників, рекреація.

Сучасна ситуація в державі вимагає від вищих навчальних закладів під час фахової підготовки майбутніх соціальних працівників впровадження нових технологій, навчальних програм, постійного оновлення навчальних предметів та пошуку нових напрямів саморозвитку спеціаліста.

Відображення у змісті підготовки майбутніх соціальних працівників сутності рекреаційної діяльності допоможе побудувати та виховати спеціаліста, який може відновлювати свої духовні, психічні та фізичні сили, що в свою чергу допоможе у продуктивній праці, бути енергійним, стресостійким, активним та професіоналом у своїй праці.

Питання рекреаційної діяльності у своїх наукових працях розглядали такі вчені: Аванесова Г. А., Бочелюк В. Й. та Бочелюк В. В., Харченко С. Я., Журавльова М. М., Асанова І. М., Ісаєва І. Ю., Величко В. В. та багато інших.

Донедавна рекреаційна діяльність знаходила відображення в туризмі, фізичній реабілітації та дозвіллі, які в свою чергу відповідали за активний відпочинок, подорожі, проведення вільного часу, відновлення фізичного стану. Але впровадження рекреаційної діяльності як напряму в соціальній роботі є відносно новим шляхом розвитку соціальної роботи. При впровадженні рекреаційної діяльності у фахову підготовку майбутніх соціальних працівників підвищиться якість та рівень їх професійної діяльності, удосконаляться особистісні якості, від чого буде залежати допомога іншим.

Тому метою нашої статті виступає вивчення рекреаційної діяльності у змісті фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Відповідно до закону «Про вищу освіту» від 01.07.2014 (редакція від 25.07.2018) вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Також у законі знаходить своє відображення поняття академічна свобода – самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом.

Перед вищим навчальним закладом у підготовці кваліфікованих працівників стоять такі завдання:

- 1) формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно

- мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах;
- 2) забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності;
 - 3) створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів;
 - 4) збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства;
 - 5) поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян [1].

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського відображає зміст підготовки майбутніх фахівців у документі «Стратегічні пріоритети та план розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на 2014–2022 роки (зі змінами)» від 26.04.2018. Так, вказаний напрямок – перегляд сучасних та запровадження нових освітніх стандартів, навчальних дисциплін та розробка на їх основі навчальних планів, орієнтованих на потреби споживача освітніх послуг, розроблення й запровадження активних методів навчання з використанням інтерактивних засобів та сучасних інформаційних технологій; покращання організаційно-виховної роботи в університеті за напрямками національно-патріотичного, інтелектуально-духовного, громадсько-правового, морального, екологічного, естетичного, трудового, фізичного виховання та формування здорового способу життя студентської молоді; наукове обґрунтування та подальше запровадження перспективної системи підготовки сучасного вчителя як новатора педагогічних інновацій, організатора спільної діяльності та фахівця з творчим професійно-педагогічним мисленням.

Ми визначали, що рекреація – це відновлення фізичних, духовних та психічних сил особистості. Відповідно рекреаційна діяльність – сукупність заходів, вправ та методик, які направлені на відновлення та оновлення фізичних, духовних та психічних сил людини для продуктивного виконання своїх обов'язків.

Зокрема дозвіллева діяльність направлена на відпочинок, розвагу, підвищення освіти за власним бажанням особистості, що і є спільним з рекреацією.

Ми вважаємо, що буде доречним включити основи дозвілля в рекреаційну діяльність, так як в них спільна функція – відновлення сил через відпочинок, активну діяльність за власним бажанням. Саме через дозвілля особистість може саморозвиватись, відпочивати, відкривати нові можливості власного організму.

Вчені Бочелюк В. Й. та Бочелюк В. В. у навчальному посібнику визначають дозвілля, невід'ємною частиною духовної сфери у діяльності людини.

На думку вчених дозвілля являє собою об'єднання декількох видів діяльності, яким особистість надає перевагу за власною волею: проведення вільного часу, самоосвіта, підвищення майстерності у різноманітних галузях та інше. Цим самим авторки підкреслюють часовий період дозвілля, що говорить про діяльність на протязі деякого часу. За допомогою дозвілля особистість може розвивати та покращувати свою моральну сферу [3].

Дещо інший погляд на природу дозвілля вказує вчена Аванесова Г. А. Вона вбачає дозвілля, як відпочинок від праці та встановлення необхідних сил для виконання життєвих функцій у найближчому соціальному колі людей.

Втома є результатом праці, та на фоні неї потребує відпочинку. А відпочинок у свою чергу має на увазі здійснення життєво важливої потреби в релаксації, розслабленні, переключенні уваги на інші предмети не прикладаючи зусиль.

Виходячи з вище сказаного можна стверджувати, що відпочинок в першу чергу є біологічною потребою людини аніж духовною. Звичайно на біологічну потребу впливає низка супутніх факторів, таких як: психологічні особливості людини, фізіологічні та соціальні навантаження, з якими вона зіштовхується щодня.

На основі розгляду дозвілля у житті людини вчена розглядає рекреацію, як біологічну активність особистості, яка направлена на відновлення духовних, фізичних і психологічних сил для продуктивного продовження трудової діяльності. Тому вважається, що рекреація як і дозвілля має фізичне, духовне і соціально-культурне оздоровлення.

Активну рекреаційну діяльність особистість будує відповідно до власних потреб, вподобань, культурних пріоритетів та власним поведінковим стандартам.

У рекреаційній діяльності, якщо вона має продуктивні результати є рекреаційний ефект. Він проявляється через відчуття бадьорості, задоволення від відпочинку, оскільки в людини відбувся енергообмін в організмі в результаті оздоровлення та оновлення сил, встановлення душевної та психологічної рівноваги. Якщо людина досягає такого ефекту, то досягає відчуття комфорту та рівноваги всіх сфер життєдіяльності, що мотивує та надихає її на нові досягнення [2].

Дослідник Харченко С. Я. та інші вчені у посібнику вивчаючи вільний час розкрили його функції, серед яких нашу увагу привернули: рекреаційна функція – спрямована на відновлення

фізичних, духовних та психологічних сил витрачених у процесі діяльності; розрядка напруги – спрямована на забезпечення та створення умов для проведення дозвілля [6].

Ще однією складовою рекреаційної діяльності можна анімацію. Виникнення Необхідність новітніх напрямів удосконалення сфери дозвілля, які будуть захоплювати людину, спонукати на постійний рух, розвиток та релаксацію породило виникнення анімації.

Завдяки анімації в соціально-педагогічному розвитку в особистості виникає підняття духу, встановлення нових соціальних контактів, відносин, на основі комунікацій, що допоможе протистояти негативному впливу суспільства та активізувати внутрішні сили.

Дослідниця Н. О. Максимовська вважає соціально-педагогічну анімацію, як процес активізації, пробудження особистісних та духовних сил людини, результатом чого є продуктивна діяльність, прояв творчого підходу, налагодження та збереження соціальних стосунків.

З огляду цього поняття можна дійти висновку, що впровадження соціально-педагогічної інформації допоможе у формуванні виховного і самовиховного механізму перетворення особистості у сучасних умовах суспільства.

Авторка вважає, що соціально-педагогічна анімація у сфері дозвілля – це процес вибору людиною переваг у дозвіллі з метою саморозвитку особистості у соціальних контактах, натхнення на продуктивну працю та активну соціальну позицію у суспільстві через різноманітні засоби анімації.

З огляду поняття можна виділити завдання соціально-педагогічної анімації: 1) побудова соціально-педагогічних умов для застосування засобів анімації в дозвіллі людей відповідно до кожного регіону, релігійних вподобань та інше; 2) розвиток особистісної активності в середовищі де буде відбуватись дозвілля діяльність; 3) розвиток соціальних комунікацій серед різних верств населення для гармонійної взаємодії під час соціально-педагогічної анімації; 4) розвиток між групових та міжнаціональних відносин серед населення для підбору ефективної програми анімації; 5) збагачення арсеналу сімейного дозвілля; 6) включення людей з особливими потребами в процес дозвілля та підтримка протягом всього часу; 7) профілактика соціальних деформацій, допомога при інтеграції і соціалізації різних верств населення [5].

Таким чином можна сказати, що завдяки розвитку соціально-педагогічної анімації не тільки буде проводитись організація активного виду дозвілля, а й всіляка підтримка учасників процесу та розвиток їх особистісних, психічних та фізичних якостей.

Вчена Журавльова М. М. розглядала поняття рекреаційна анімація, яке трактувала, як – вид дозвілля діяльності, спрямованої на відновлення духовних і фізичних сил людини.

В рекреаційну анімацію можуть входити туристичні програми, заняття з рекреаційними цілями та будь-які інші, які підходять особистостям за їх вимогами та вподобаннями [4].

Підводячи підсумок теоретичного аналізу змісту підготовки логічно зауважити, що рекреаційна діяльність повинна відбуватись на трьох рівнях: рекреація, як відновлення сил; дозвілля, як організація вільного часу з урахуванням потреб та вподобань розрахованих на саморозвиток та самовиховання; анімація, як розважальні програми з розвитком соціальних відносин, соціально-культурне виховання, програми туристичного та оздоровчого характеру.

На основі аналізу рекреаційної діяльності ми провели перший етап дисертаційного дослідження щодо виявлення рівня знань майбутніх соціальних працівників щодо сутності рекреаційної діяльності відповідно до когнітивного компонента дисертації.

Експериментальну вибірку дослідження склали студенти факультету початкового навчання, спеціальності 231 Соціальна робота Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у кількості 41 чоловік (1–6 роки навчання заочного відділення) та 61 чоловік (2–6 роки навчання денного відділення).

Для діагностики рівня знань ми самостійно розробили опитувальник, який містив в собі ряд запитань стосовно головних складових рекреаційної діяльності з варіантами відповідей.

Результати отриманого дослідження відображені у таблиці 1.

Таблиця 1 – Результати вивчення когнітивного компонента дисертаційного дослідження експериментальної групи

Респонденти	Рівень знань					
	високий		достатній		низький	
	%	к-ть студ.	%	к-ть студ.	%	к-ть студ.
Експериментальна група (ЕГ) у кількості 102 студенти	14,7	15	39	38,2	48	47,1

За отриманими результатами з таблиці 1 ми бачимо, що високим рівнем знань з рекреаційної діяльності лише 14,7% опитуваних. Високий рівень знань свідчить про оперування всіма складовими рекреаційної діяльності, вміння використовувати рекреаційний інструментарій в практичній діяльності та постійному прагненні оновлення та удосконалення наявних знань. Також високий рівень знань показує і рівень пізнавальної

активності, що характеризує майбутнього соціального працівника, як активного спеціаліста прагнучого до саморозвитку та самовиховання.

Достатній рівень знань рекреаційної діяльності серед опитуваних студентів займає 38,2%. Достатня кількість респондентів, які мають базові знання та уявлення про сутність і структуру рекреаційної діяльності. Такий багаж знань дає можливість лише поверхового займатись рекреаційною діяльністю, але не дає змоги для впровадження її у професійну діяльність.

Низький рівень знань з рекреаційної діяльності мають 47,1% студентів. Це найбільша кількість чоловік – 48 з загальної кількості учасників етапу експерименту. Низький рівень знань показує мінімальну наявність або повну відсутність уявлень чи понять про рекреаційну діяльність. Означений рівень показує низьку пізнавальну

активність особистості, небажаність розвитку у професійному напрямку, відсутність пошуку нових методів та напрямів роботи, що допоможуть ефективно виконувати професійні обов'язки.

Підсумовуючи результати першого етапу дисертаційного дослідження ми можемо стверджувати, що за отриманими даними дослідження є необхідність впровадження навчального курсу з рекреаційної діяльності для майбутніх соціальних працівників, що допоможе їм у подальшій роботі над своєю професійною діяльністю, розширенню знань з нових методів роботи і надання допомоги, профілактиці професійного вигорання в майбутньому.

Тому при реалізації поставлених умов дисертаційного дослідження, студентам спеціальності 231 Соціальна робота буде впроваджено навчальний курс «Рекреаційна діяльність майбутнього соціального працівника».

Список використаних джерел

1. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Аванесова Г. А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации: Учебное пособие для студентов вузов / Г. А. Аванесова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – С. 7–11.
3. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвілєзнавство. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
4. Журавлева М. М. Анимация в рекреации и туристской деятельности: курс лекций. Иркутск: ООО «Мегапринт», 2011 г. – 135 с.
5. Н. О. Максимовська. Анімація дозвілля як засіб соціального розвитку особистості в соціумі, що глобалізується. Розділ 3. Педагогіка. Вісник. Випуск 35. 2012. С. 1–10.
6. Харченко С. Я., Белецька І. В., Гаміна Т. С. Організація вільного часу школярів. Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка «Альма-матер». 2014. 230 с.

References

1. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Avanesova G. A. (2006). Kulturno-dosygovaya deyatel'nost: Teoriya i praktika organizatsyy: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / G. A. Avanesova. – M.: Aspekt Press, 2006. – S. 7–11 [in Russian].
3. Bochelyk V. Y., Bochelyk V. V. (2006). Dozvileznavstvo. Navchalnyy posibnyk. – K.: Tsenter navchalnoy literatury, 2006. – 208 s. [in Ukrainian].
4. Zhuravleva M. M. (2011). Animatsiya v rekreatsii i turisticheskoy deyatel'nosti: kurs lektsiy. Irkytsk: ООО «Megaprint», 2011 g. – 135 s. [in Russian].
5. Maksimoska N. O. (2012). Animatsiya dozvil'lya yak zasib sotsial'nogo rozvytku osobystosti v sotsiymi, scho globalizuyetsya. Rozdil 3. Pedagogika. Visnyuk. Vypusk 35. 2012. S. 1–10. [in Ukrainian].
6. Kharchenko S. Ya., Belyeczka I. V., Gamina T. S. (2014). Organizaciya vil'nogo chasu shkolyariv. Vydavnyctvo LNPU imeni Tarasa Shevchenka «Alma-mater». 2014. 230 s. [in Ukrainian].

Ольга Серебряникова. Отражение в содержании подготовки будущих социальных работников сущности и ценности рекреационной деятельности

Современная система социальной работы требует от будущего специалиста изрядной теоретической и практической подготовки, наличия важных личностных качеств, которые помогут в предоставлении эффективных и действенных социальных услуг населению. Рекреационная деятельность в социальной работе одна из новых видов деятельности, активно внедряется. Так, рекреация отражает восстановление и обновление психических, духовных и физических сил личности для продолжения активной личностного и общественной жизни. Ведущим задачи рекреационной деятельности выступает помощь личности в восстановлении сил для хорошего самочувствия, коррекции психического состояния человека для того, чтобы она продолжала свои социально-активные функции и выполнения профессиональных задач. Внедрение в профессиональную подготовку сущности и ценности рекреационной деятельности поможет минимизировать профессиональное выгорание, снижение профессиональной деформации и повышение уровня профессиональной компетентности благодаря восстановлению и обновлению духовных, психических и физических сил будущего социального работника.

Ключевые слова: рекреационная деятельность, профессиональная подготовка будущих социальных работников, рекреация.

Olga Serebriankova. The issue of implementation of the essence and value of recreational activities into the contents of future social workers' training

This article is devoted to the issue of implementation of the essence and value of recreational activities into the contents of future social workers' training. There are many changes, also new technologies of work, directions and innovative forms of education are introduced at this stage of future social workers' professional training. Today a social worker needs to be able to adapt quickly to society changes and mobilize his/her forces into a productive work direction that will solve professional tasks. Compared to a social pedagogue, a social worker has a wider range of work, multifunctionality in the profession, somewhat different contingent of clients who require a high level of knowledge, ability to handle stress, self-control and ability to work effectively in an emergency. The modern system of higher education allows educational institutions to introduce new educational subjects, which in their opinion are important and irreplaceable in the future specialists' professional training. Recreational activity is a relatively new direction in pedagogical science. Thus, until recently, recreational activity was studied in the spheres of physical and cross-cultural sciences that investigate the restoration of human's physical and spiritual condition by means of physical exercises complex and tourist and recreational routes development in different resort places where people will both recover their strength and enrich themselves spiritually. In pedagogical science recreational activity is intended to restore and establish, first of all, spiritual and mental forces of a person that will help to feel better and to carry out the activities at a high level. It is important that future social workers learn the basics and the main goals of recreational activities. First of all, it means to be able to restore their mental and spiritual powers by themselves, because this person is the main link between the system of social assistance and a person who needs it. And also it means to be able to teach others to recover their strengths, to develop together with the personality effective recovery systems to be used in future.

Key words: recreation, recreational activity, future social workers' professional training, the contents of training.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-269-273
УДК 514.182.3

Наталія СИДОРОВА

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
Одеської державної академії будівництва та архітектури,
м. Одеса, Україна
e-mail: sidorovanataliya@ukr.net*

Юлія ДОЦЕНКО

*кандидат технічних наук,
доцент кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
Одеської державної академії будівництва та архітектури,
м. Одеса, Україна
e-mail: julija0606@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ ВИДІВ ТА СПОСОБІВ ПОБУДОВ ПЕРСПЕКТИВНИХ ЗОБРАЖЕНЬ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «АРХІТЕКТУРА БУДІВЕЛЬ І СПОРУД»

Розділ нарисної геометрії «Перспектива» є одним з основних при підготовці студентів спеціалізації «Архітектура будівель та споруд». Сучасному архітектору для успішної реалізації творчого потенціалу та естетичного сприйняття необхідно знати всі тонкощі містобудування, ландшафтної архітектури, об'ємного проектування, проектування малих архітектурних форм, а також дизайну інтер'єру. Повне уявлення про виразливий простір дає зображення, побудоване за правилами перспективи. Сучасні прийоми і способи наочності на площині об'ємно-просторових композицій з'явилися в результаті тривалого періоду їх розвитку і вдосконалення. Відкриття точних законів побудови перспективи дозволило архітекторам, художникам, дизайнерам більш правдиво зображувати на площині форми видимого світу.

У статті дана характеристика видів та способів побудов перспективних зображень, наведені наочні приклади.

Ключові слова: графічна освіта, правила побудови, глибина простору, зображення на площині, візуалізація, наочність, перспектива, точки сходу.

Професія архітектора вимагає від людини великого обсягу всебічних знань, а саме: будівельні норми проектування, інноваційні технології, а також значну кількість будівельних матеріалів, які постійно удосконалюються в наш час. Це професія, для успішної реалізації в якій фахівець повинен володіти великим творчим потенціалом і в той же час знати велику кількість нормативної літератури, створюючи унікальні споруди, що відповідають побажанням замовника. Але найголовніше, що майбутній архітектор повинен володіти знаннями з профільних дисциплін, за допомогою яких ці бажання будуть реалізовані спочатку в кресленнях, а далі в будівництві.

Розділ нарисної геометрії «Перспектива» викладається в Одеській державній академії будівництва та архітектури традиційно на першому курсі. Студенти, яким бракує часу, на жаль, не приділяють належної уваги тим дисциплінам, які складатимуть базову освіту взагалі. Тому, коли необхідно реалізувати свій творчий потенціал, виявляється, що майбутній фахівець володіє тільки поверхневими знаннями і практикою. Як наслідок – відсутність графічних навичок. Графічна освіта – це широкий кругозір знань, умінь і навичок. Сукупність досягнень в області розробки і

освоєння графічних способів передачі інформації – це графічна культура, відсутність якої не може собі дозволити талановитий та успішний архітектор.

Уміння використовувати види та способи перспективних зображень в залежності від призначення, креслити аксонометричні проекції різного ступеня складності надають можливість застосувати отримані знання для графічної інтерпретації рішення всіляких завдань в багатьох сферах діяльності та науках.

Перспектива є одним з методів наочного зображення предметів. Вона дозволяє зображати предмети як існуючі, так і неіснуючі, тобто проєтовані, своєчасно виявляти гідності і недоліки форми, її композиційного або світлового рішення. Часто перспективні зображення успішно замінюють макети складних за формою і кольором об'єктів, а високі ілюстративні властивості таких зображень роблять їх незамінними в творчому процесі. З позицій теорії і особливо практики, перспектива була і продовжує залишатися складним інструментом для освоєння і застосування. Перед тим як приступити до роботи з перспективними зображеннями, необхідно ознайомитися з теорією.

Способи побудови зображень, що наближаються до перспективних, були відомі ще в давнину і описані давньогрецьким математиком Евклідом в роботі «Оптика» (III ст. До н. е.), Римським архітектором Вітрувієм у праці «Десять книг про архітектуру» (I ст. до н. е.) та ін.

Відкриття точних законів перспективи дозволило художникам і архітекторам більш правдиво зображувати на площині форми видимого світу та з'явилась можливість досягнення більшого реалізму в кресленнях та рисунках. Студентам дуже важливо знати ці закони, хоча теоретичні знання ще не означають вміння малювати з натури, так само як і знання анатомії не навчать малювати фігуру людини. Не виключено, що студент, який володіє хорошим окоміром, але не знає законів перспективи і анатомії, впорається з природою краще, ніж той, хто володіє цими знаннями, але не має доброго окоміру. Зрозуміло, краще, якщо студент буде мати і хороший окомір, і знання.

При створенні зображення в перспективі виникають зміни розмірів, обрисів і чіткості предметів, які здаються. Вони обумовлені ступенем віддаленості їх від точки спостереження. Наприклад, якщо два об'єкти однакові, то в міру віддалення від спостерігача цілком можуть сприйматися неоднаковими, дві паралельні прямі можуть здаватися не тільки непаралельними, а сходитися в одній точці (точці сходу). Ці властивості зорового сприйняття називають перспективними скороченнями.

Залежно від призначення перспективного зображення перспектива включає наступні види:

– Пряма лінійна перспектива, яка також називається Ренесансною. Леонардо да Вінчі писав, що теорія лінійної перспективи роз'яснює явища видимих форм, величини і кольори в залежності від їх положення в просторі. Закон (прямої лінійної) перспективи формулюється таким чином: паралельні лінії, що віддаляються від спостерігача вдалину, зближуються і сходяться в одній точці на лінії горизонту (точка сходу); однакові предмети і об'єкти при віддаленні від спостерігача здаються менше за розміром і сходяться в одній точці на лінії горизонту. Закон лінійної перспективи встановлює правила, дотримуючись яких, можна створити ілюзію просторової глибини плоского зображення (рис. 1). По суті вони зводяться до того, що слід зображати проекції реальних об'єктів на площину рисунка (екран) з точки, де розташовано око спостерігача.

Це той вид перспективи, який детально вивчають на архітектурних спеціальностях, даючи можливість студентам вивчити всі тонкощі побудов, використовуючи олівець і лінійку.

– Зворотна перспектива використовувалася в Давньоруському та Візантійському іконописі, де



Рисунок 1 – Пряма лінійна перспектива

предмети збільшуються при віддаленні від глядача, ніби точка сходу знаходиться не на горизонті, а всередині самого глядача. Серед причин появи зворотної перспективи найпростішою і очевидною для критиків було невміння художників зображати світ, яким його бачить спостерігач. Тому таку систему перспективи вважали помилковою. Однак для застосування такої техніки знайшлися релігійні підстави. Це як би відображений образ Світу перед очима Бога, який бачить його в звичайній перспективі.

– Сферична перспектива. Сферичні спотворення можна спостерігати на сферичних дзеркальних поверхнях. При цьому очі глядача завжди знаходяться в центрі відображення на кулі. Це позиція головної точки, яка реально не прив'язана ні до рівня горизонту, ні до головної вертикалі. При зображенні предметів в сферичній перспективі всі лінії глибини матимуть точку сходу в головної точці і будуть залишатися строго прямими. Всі інші лінії будуть в міру віддалення від головної точки все більше згинатися, трансформуючись в коло.

– Повітряна (тональна) перспектива. Повітряна перспектива характеризується зникненням чіткості і ясності обрисів предметів у міру збільшення відстані від очей спостерігача. При цьому дальній план характеризується зменшенням насиченості кольору (таким чином, глибина здається світлішою, ніж передній план). Повітряна перспектива пов'язана зі зміною тонів, тому вона називається також і тональною перспективою. Червоний при віддаленні набуває фіолетового відтінку, жовтий – зеленувато-жовтого, зелений – синього, фіолетовий – брудно-синього, чорний світлішає, сірий темніє, білий набуває жовтуватого відтінку. Контури стають м'якше, світлі предмети на жовтому тлі стають більше.

– Панорамна перспектива. Слово «панорама» означає «все бачу», тобто в буквальному сенсі це перспективне зображення на картині всього того, що глядач бачить навколо себе. При зображенні

точку зору розташовують на осі циліндра (або в центрі кулі), а лінію горизонту – на колі, що знаходиться на висоті очей глядача. Тому, розглядаючи панораму, глядач повинен знаходитись в центрі круглого приміщення, де зазвичай розміщують оглядовий майданчик.

Композиція перспективи інтер'єру може бути різною. Вона залежить від задуму художника і від вибору положення елементів апарата проектування, а саме: від висоти лінії горизонту, положення головної точки картини і дистанційної точки (рис. 2).

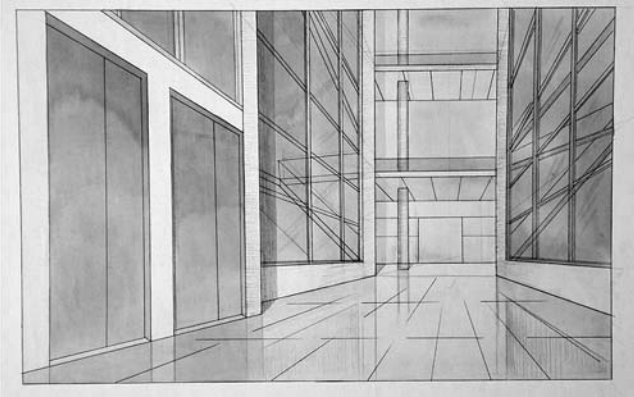


Рисунок 2 – Перспектива інтер'єру

У ландшафтному мистецтві глибина пейзажу є реальністю і вимагає відповідного підходу. Спостерігаючи зміни кольору предметів у міру їхнього віддалення, ми отримуємо відчуття далі, повітряного простору. Тут працюють ефекти повітряної перспективи, які залежать від прозорості повітря, його забруднення, насиченості водяними парами [1].

Використання законів перспективи дозволяє посилити виразність простору, виявити і підкреслити його глибину або, навпаки, візуально скоротити.

Різновидом перспективи є аксонометрія, яка використовується для візуалізації об'єктів, також володіє великою наочністю, але більш зручна і порівняно проста в побудові. Аксонометрія допомагає краще зрозуміти форму конструкцій, їх взаємодію, опираючі, а також загальну форму будівлі і її зовнішній вигляд. Аксонометрію інакше називають паралельною перспективою. Аксонометричні проєкції як і зворотна перспектива, довгий час вважалася недосконалою, і зображення сприймалися так, що не мають наукового обґрунтування. Однак при передачі видимого вигляду невеликих предметів, що знаходяться близько, найбільш природне зображення виходить саме при використанні аксонометрії [2].

Використання видів перспективи не обмежується зображеннями на площині (живопис, графі-

ка, рельєф). Воно зустрічається в архітектурі, сценографії, садово-парковому мистецтві.

Способи побудови перспективного зображення залежать від форми і специфіки об'єкта або предмета.

Спосіб архітекторів є найбільш часто використовуваним і може застосовуватися в трьох модифікаціях: спосіб з двома точками сходу, спосіб з однією точкою сходу, спосіб вертикальної площини і опущеного плану (рис. 3). В основі цього способу є використання точок сходу перспектив паралельних прямих домінуючих напрямків.

Перспектива, що побудована з двома точками сходу, виходить досить точною, а побудови – прості і нетрудомісткі. Недоліком цього способу є значна віддаленість однієї з точок сходу від перспективного зображення, що створює певні труднощі при побудові. Спосіб з двома точками сходу використовується на початковому етапі побудови перспективи у вигляді попередніх ескізів. Спосіб побудови перспективного зображення з однією точкою сходу компактний. Однак точність побудови зображення менша в порівнянні з попереднім способом. Спосіб з однією точкою сходу найчастіше використовується для побудови реальних перспектив будівель і архітектурних комплексів.

Використовуючи *спосіб вертикальної площини і опущеного плану*, перспективний план виходить дуже стислим при низько розташованій лінії горизонту, що ускладнює побудову перспективного зображення. Щоб уникнути цього, вводиться додаткова горизонтальна предметна площина, яка розташовується значно нижче або вище заданої та будується перспективний план на новій предметній площині з тієї ж самою лінією горизонту з однією точкою сходу. Іноді спосіб так і називають: спосіб опущеного плану і бічної стіни. Як зазначено вище, спосіб використовується при низькій лінії горизонту, що зустрічається значно частіше, тому що природна точка зору знаходиться на рівні людського зросту.

Сутність *радіального способу*, розробленого Дюрером (1471–1528), полягає в тому, що картинна площина займає або фронтальне положення в ортогональних проєкціях, або профільне, а перспектива точки простору визначається як картинний слід променя зору, що проходить через цю точку.

Позитивною стороною методу є простота теорії, що дозволяє без знання теоретичних основ лінійної перспективи здійснювати перспективне проектування. Негативною стороною є надмірна заповненість зображення лініями допоміжних побудов, накладення перспективного зображення на ортогональне креслення та ін.

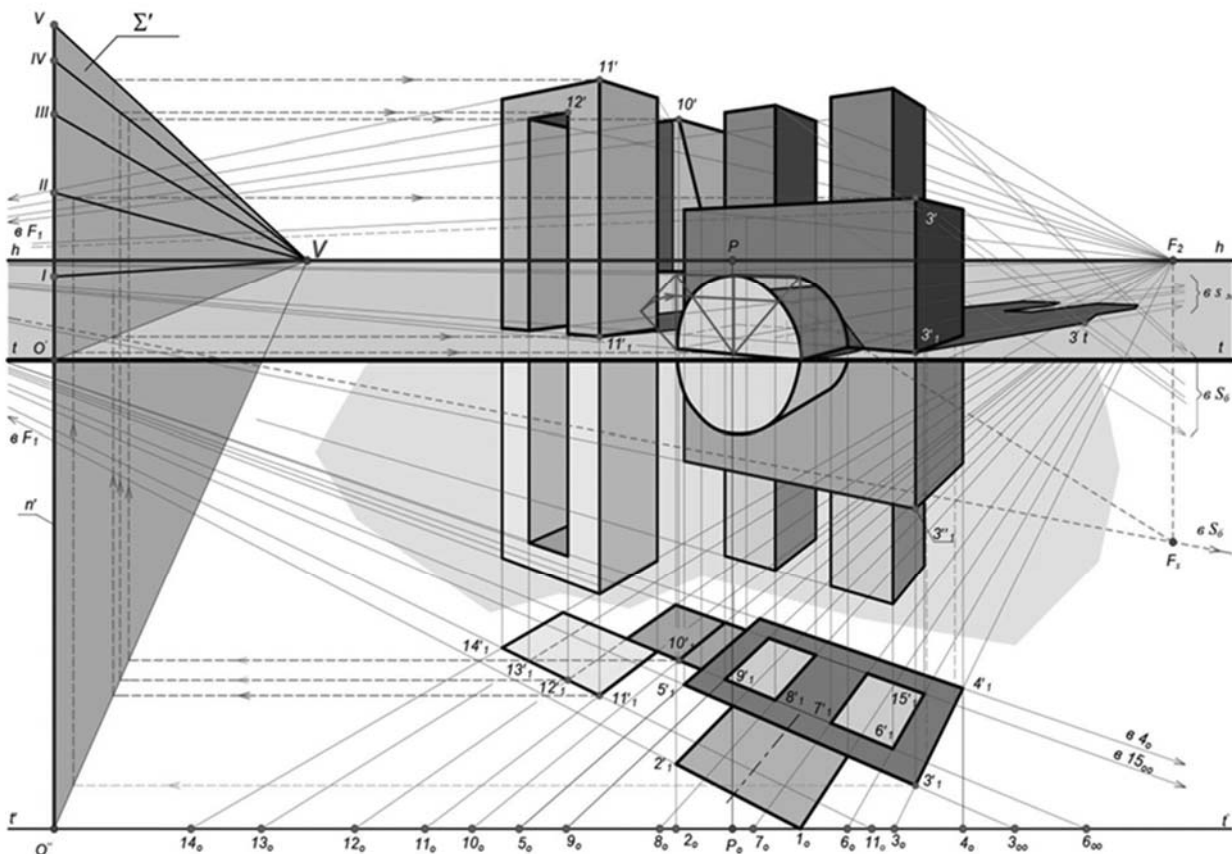


Рисунок 3 – Побудова перспективи просторової композиції методом архітекторів з двома точками сходу

Спосіб перспективної сітки (різновид координатного способу) запропонував в XV в. італійський зодчий Альберті. Суть його в тому, що план заданого об'єкта укладають в квадрат або прямокутник, в якому розбивають сітку дрібніших квадратів на зразок шахової дошки. Після цього викреслюють перспективу отриманої сітки і вписують в неї заданий контур плану об'єкта. Потім відкладають висоти точок об'єкта, користуючись тією ж сіткою, як масштабом, і отримують готову перспективу.

На закінчення наведемо витяги з думок студентів щодо способів побудови перспективи. *Спосіб архітекторів*: здався простим і зрозумілим. Працюємо тільки з планом. Не треба «бігати очима» з одного виду до іншого, але велика кількість ліній може ускладнити побудову. До того ж лінії побудови можуть виявитися за межами креслення. Тоді доведеться комбінувати з іншим способом. *Радіальний спосіб*. Самий кропіткий. Програє іншим способам за всіма показниками. Головний

вид «потопає» у численних лініях і точках. Через відсутність точок сходу виникає велика похибка. Вимагає великої точності у вимірах. Однак зручно використовувати при побудові перспективи складних криволінійних поверхонь або об'єктів з численними напрямками прямолінійних контурів.

Вивчення розділу «Перспектива» дає можливість майбутнім фахівцям створювати наочні зображення, що несуть максимальну інформативність, що може бути досягнуто застосуванням різних способів побудови перспективи в залежності від геометричної своєрідності об'єкта та показувати вид проєктованого об'єкта з реальних точок зору з урахуванням особливостей зорового сприйняття.

Перспективне зображення буде виконувати своє призначення за умови, якщо замість рисованої ефектної картинки, створеної без урахування зорового сприйняття, будуть виконані точні побудови перспективи.

Список використаних джерел

1. Сидорова Н. В., Доценко Ю. В. Види перспективи та можливості їх застосування. Науковий вісник Таврійського державного агротехнологічного університету. Вип. 1. Том 1. Електронне фахове видання. Мелітополь, 2018. – С. 69–78.
2. Сидорова Н. В., Доценко Ю. В. Застосування методів нарисної геометрії в області будівельного матеріалознавства. International periodic scientific journal SWorld Issue № 13. Published by Yolnat PE, Minsk, Belarus, 2017. – С. 149–154.

References

1. Sidorova, N.V., Dotsenko, YU.V. (2018). Vidy perspektivy i vozmozhnosti ikh primeneniya. Nauchnyy vestnik Tavricheskogo gosudarstvennogo agrotekhnogichnogo universiteta. Vyp.1. Tom1. Elektronnoye spetsializirovannoye izdaniye. Melitopol'. [in Ukrainian].
2. Sidorova, N.V., Dotsenko, YU.V. (2017) Primeneniye metodov nachertatel'noy geometrii v oblasti stroitel'nogo materialovedeniya. International periodic scientific journal SWorld Issue №13. Published by Yolnat PE, Minsk, Belarus. [in Ukrainian].

Наталія Сидорова. Юлія Доценко. Использование видов и способов построения перспективных изображений студентами специализации «Архитектура зданий и сооружений»

Раздел начертательной геометрии «Перспектива» является одним из основных при подготовке студентов специализации «Архитектура зданий и сооружений». Современному архитектору для успешной реализации творческого потенциала и эстетического восприятия необходимо знать все тонкости градостроительства, ландшафтной архитектуры, объемного проектирования, проектирования малых архитектурных форм, а также дизайна интерьера. Полное представление о выразительности пространства дает изображение, построенное по правилам перспективы. Современные приемы и способы наглядности на плоскости объемно-пространственных композиций появились в результате длительного периода их развития и совершенствования. Открытие точных законов построения перспективы позволило архитекторам, художникам, дизайнерам более правдиво изображать на плоскости формы видимого мира.

В статье дана характеристика видов и способов построения перспективных изображений, приведены наглядные примеры.

Ключевые слова: графическое образование, правила построения, глубина пространства, изображение на плоскости, визуализация, наглядность, перспектива, точки схода.

Natalia Sydorova. Julia Dotsenko. Use of views and ways of construction of perspective images by students of specialization «Architecture of buildings and structures»

The section of descriptive geometry «Perspective» is one of the main subjects in the preparation of students of specialization in «Architecture of buildings and structures». The modern architect needs to know all the subtleties of urban planning, landscape architecture, bulk design, design of small architectural forms, as well as interior design for the successful realization of creative potential and aesthetic perception. A complete picture of the expressive space gives an image constructed according to the rules of the perspective. Modern techniques and methods of visualization on the plane of space-spatial compositions appeared as a result of a long period of their development and perfection. The discovery of precise laws for the construction of a perspective has allowed architects, artists, and designers to more accurately depict on the plane the forms of the visible world.

In modern practice it is impossible creation of interiors, articles of way of life without visualization and using of evident image. The complete picture of expressive space (interior, landscape, design) gives an image that is built on the rules of prospect. Proper use of the types and methods of perspective images, drawings of axonometric projections provide the opportunity to apply the knowledge gained to graphically interpret the solution of various tasks in various fields of activity and in many sciences. Using the laws of perspective allows you to enhance the expressiveness of the space, identify and emphasize its depth, or, conversely, visually reduce.

Using perspective views is not limited to images on the plane (painting, graphics, relief). It is found in architecture, scenography, landscape gardening.

The study of the «Perspective» section allows future professionals to create visual images that carry the maximum informative. And this can be achieved by applying different ways of constructing a perspective, depending on the geometric identity of the object and showing the kind of projected object from the real point of view taking into account the features of visual perception.

Key words: graphic education, rules of construction, depth of space, image on a plane, visualization, visibility, perspective, orientation points.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-274-278
УДК 378.14

Наталія СКРИПНИК

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету,
м. Харків, Україна
e-mail: skrypnykns@gmail.com

ПРО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ЗВО

Стаття присвячена аналізу методів мобільного навчання стосовно вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти і систематизації їх практичного використання. Наведено характеристику понять «мобільне навчання», «мобільні технології». Розглянуто можливості, дидактичні та методичні функції мобільних технологій. Описано їх недоліки та проблеми щодо вивчення іноземної мови. Представлено та схарактеризовано п'ять груп практичного використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних ЗВО.

Ключові слова: мобільне навчання; мобільні технології, іноземна мова; заклад вищої освіти.

Сучасне суспільство неможливо уявити без мобільних пристроїв. З кожним днем все більше збільшується використання мобільного Інтернету і кількість користувачів мобільних пристроїв. Такі зміни цілком природні, оскільки у сучасному швидкому світі усі прагнуть зручності і мобільності у всіх сферах життя. Мобільні технології поступово займають свої позиції і в сфері освіти також, що знайшло відображення у появі спеціального терміну – мобільне навчання.

Останнім часом питання мобільного навчання стало предметом досліджень багатьох закордонних і вітчизняних науковців. Так, вчені дальнього зарубіжжя досліджують теорію і практику електронного навчання (М. Аллі, Т. Андерсон), використання і вплив засобів мобільного навчання на освітній процес (Дж. Еттевел, М. Шарплз), підтримку викладачів мобільного навчання (А. Кукулска-Хулме, Дж. Тракслер). В Україні і ближньому зарубіжжі питання мобільного навчання вивчають А. Авраменко, В. Білоус, В. Биков, І. Голіцина, Т. Калуга, В. Куклев, С. Семеріков, С. Титова і О. Тихомірова та інші. Аналіз літератури показує, що більшість робіт присвячено теоретичним дослідженням різноманітних мобільних технологій у навчальному процесі: дидактичним властивостям і функціям мобільних технологій, їх типології; теоретичному обґрунтуванню варіантів їх застосування для різних видів навчальних робіт; способам і умовам успішної інтеграції; опису навчальних та інших мобільних додатків. В контексті нашого дослідження важливими є праці щодо окремих аспектів мобільного навчання при вивченні іноземної мови, в яких описано досвід впровадження мобільних технологій (К. Даниліна, Ю. Єрьомін, М. Кліменко, О. Крилова, Л. Слепцова та інші), вивчаються можливості інтеграції мобі-

льних технологій в освітній процес (Д. Васьбієва, С. Омарова та інші), їх властивості та функції (Н. Касаткіна, К. Капранчикова та інші).

Незважаючи на наявність практично вільного доступу до мобільних пристроїв серед студентів і викладачів, а також значний інтерес до цього питання з боку наукового середовища, мобільне навчання, при вивченні іноземної мови зокрема, наразі не є достатньо поширеним у практиці закладів вищої освіти нефілологічного профілю. Таким чином, актуальність визначається недостатньою розробленістю методик інтеграції мобільного навчання та їх практичною реалізацією при навчанні іноземних мов на рівні вищої освіти. Метою статті є аналіз й систематизація методів мобільного навчання щодо вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти.

Термін «мобільне навчання» (M-Learning, Mobile learning) має безліч визначень в зарубіжній і вітчизняній науково-педагогічній літературі. Так, Дж. Тракслер характеризує мобільне навчання як будь-який надання освіти, де єдиними або домінуючими технологіями є портативні пристрої, і робить доповнення, що мобільне навчання може включати використання як телефонів, смартфонів, планшетів, так і ноутбуків, ігрових приставок, iPod [9]. У «Рекомендації ЮНЕСКО з політики в області мобільного навчання» зазначається, що мобільне навчання має на увазі використання мобільної технології як окремо, так і спільно з іншими інформаційними і комунікаційними технологіями (ІКТ) для організації навчального процесу незалежно від місця і часу [5].

Стосовно вивчення іноземних мов цей термін також не має єдиного визначення. Так, «мобільне навчання» трактують як «нову навчально-інформаційну реальність, де той, хто навчається,

використовуючи мобільний пристрій, отримує миттєвий доступ до навчальних матеріалів і необхідної інформації і має можливість здійснювати комунікацію (з викладачем або іншими учнями) в синхронному й асинхронному режимах для організації особистісно значущої самостійної навчальної діяльності. [2, 161]. На думку Ю. Трошиної, мобільне навчання іноземної мови – це така форма організації автономного і персоналізованого навчального процесу, де основною або домінуючою технологією є мобільні пристрої зв'язку (смартфони, планшети і т. д.), за допомогою яких учні можуть формувати й удосконалювати мовні навички, соціокультурні та міжкультурні компетенції не тільки під час занять в класі, але і в будь-який зручний для них час і перебуваючи в будь-якому місці [7, 485]. Ми погоджуємось з визначенням К. Капранчикової [3, 84], що мобільне навчання іноземної мови слід розуміти як форму організації процесу навчання та контролю, засновану на використанні мобільних пристроїв зв'язку (смартфонів, планшетних комп'ютерів тощо), за якої ті, хто навчаються, в будь-якому місці і в будь-який час можуть формувати й удосконалювати мовні навички, розвивати мовні вміння (на основі засобів синхронної та асинхронної комунікації), формувати соціокультурну та міжкультурну компетенції з метою використання іноземної мови як засобу спілкування в соціально-побутовій та професійній сферах.

У мобільному навчанні застосовуються мобільні технології, які передбачають використання мобільних пристроїв, наприклад смартфонів, планшетних комп'ютерів, електронних книг, нетбуків, КПК. Варто зауважити, що функціонал сучасних мобільних телефонів дійсно вражає широтою: плеєр для аудіо і відеоінформації, фотоапарат, мобільний браузер для виходу в Інтернет, комунікатор, органайзер, диктофон тощо. Не можна також забувати про безліч спеціалізованих мобільних додатків, які постійно розробляються і вдосконалюються. Суттєвим фактором вважається і те, що для освітніх організацій впровадження мобільного навчання є практично безкоштовним, оскільки власниками інструментів мобільного навчання є самі студенти.

Проте поняття «мобільні технології» не обмежується різновидами мобільних пристроїв. Як відзначає С. Титова, термін «мобільні технології» модифікує три основні складові педагогічного процесу: доступ до засобів навчання, форми реалізації навчальної інтеракції і форми подачі навчального матеріалу і завдань [6, 15]. Ми поділяємо думку науковців, що ці технології забезпечують високу інформативну ємність матеріалу, сприяють стимулюванню пізнавальної активності

студентів, забезпечують безперервність навчання. Мобільні технології також забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків і зв'язок навчання з життям.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8] щодо використання мобільних технологій при вивченні іноземної мови дозволяє характеризувати дидактичні можливості мобільних технологій, їхні дидактичні та методичні функції. Так, дидактичними можливостями мобільних технологій є:

- доступність через мобільні пристрої;
- можливість зберігання та передачі інформації різних форматів (текстової, графічної, відео-, аудіо-);
- можливість розміщення коментарів або внесення зміни в контент;
- можливість використання в якості інформаційно-довідкових ресурсів;
- можливість організації мережевого обговорення на базі мобільних технологій;
- можливість виконання групових та індивідуальних проектів на базі мобільних технологій.

До дидактичних функцій мобільних технологій відносяться такі:

- інформатизація навчального процесу;
- формування інформаційної культури студентів;
- організація пошуково-дослідницької роботи;
- розвиток умінь самостійної навчальної діяльності студентів;
- розвиток пізнавальної діяльності студентів;
- розвиток професійних умінь у досліджуваній області знань.

Методичні функції мобільних технологій передбачають:

- розвиток продуктивних (говоріння, письмо) і рецетивних (аудіювання і читання) видів мовленнєвої діяльності;
- формування мовних навичок мови студентів (граматичних і лексичних);
- формування соціокультурної і міжкультурної компетенцій.

Реалізація вищезгаданих можливостей і функцій відбувається за умови дотримання вимог до мобільних навчальних програм, серед яких науковці [1, 357–358] виділяють такі як компактність, високий рівень мікроергономіки, повсюдність і доступність, доступ на вимогу.

Серед переваг мобільного навчання, що виділені співробітниками ЮНЕСКО [5], стосовно вивчення іноземної мови у немовних ЗВО можна виокремити наступні: персоналізація навчання, миттєвий зворотній зв'язок і швидше оцінювання результатів навчання, навчання в будь-який час і

в будь-якому місці, підтримка ситуаційного навчання, забезпечення зв'язку між формальним і неформальним навчанням, допомога студентам обмеженими можливостями.

Незважаючи на наявність великої кількості переваг, використання методів мобільного навчання має також низку недоліків, серед яких можна виділити проблеми технічного плану, соціального й освітнього характеру. До технічних проблеми відносяться:

- маленький розмір екранів і клавіш на мобільних пристроях, що може призводити до незручностей у сприйнятті інформації з екрану та перенапруження очей;
- проблеми з доступом до Інтернету;
- залежність від стану акумулятора мобільного пристрою, його швидка розрядка;
- обсяг пам'яті, доступної на мобільних пристроях;
- проблеми інформаційної безпеки тощо.

Соціальні та освітні проблеми охоплюють такі:

- можливість придбати відповідний мобільний пристрій;
- занадто швидкий розвиток мобільних технологій;
- проблеми, пов'язані з безпекою особистої інформації;
- проблеми стосовно оцінювання результатів навчання;
- проблеми, пов'язані з безпекою навчального контенту;
- проблеми, пов'язані з рівнем практичних навичок використання мобільних технологій викладачем;
- недостатня розробленість педагогічної теорії щодо мобільного навчання іноземної мови та інші.

Враховуючи велику кількість різноманітних методів мобільного навчання (мобільних технологій, додатків, спеціальних програм тощо), способів і можливостей їх застосування вважаємо доцільним їх систематизувати. Отже, використання методи мобільного навчання при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти можна поділити на декілька груп.

Першу групу методів мобільного навчання складають додаткові ресурси до навчально-методичних комплексів з вивчення іноземної мови, що є їх частиною, узгоджуються з програмою вивчення іноземної мови і виконуються онлайн безпосередньо в аудиторії або за її межами. Наявність таких ресурсів передбачена багатьма навчально-методичними комплексами для вивчення іноземної мови, зокрема англійської, що пропонуються сьогодні міжнародними видавництвами. Зазвичай, до кожного розділу підручника є аудіо

та/або відео матеріали; додаткові завдання для відпрацювання, закріплення чи повторення лексики та граматики; поточні та підсумкові тести та інше. Доступ до цих матеріалів надається викладачам і студентам, що придбали ці комплекси, через реєстрацію спеціального коду з підручника на сайті комплексу або видавництва. Надалі, використовуючи власний пароль і маючи доступ до мережі інтернет, студенти можуть виконувати завдання онлайн, а викладачі мають змогу перевірити наявність та якість виконаних завдань. У якості приклада можна навести комплекс FOCUS від видавництва Pearson, EMPOWER від Cambridge University Press тощо.

До другої групи можна віднести використання при вивченні іноземної мови мобільних технологій для миттєвої передачі даних – так званих месенджерів (Viber, Telegram, WhatsApp тощо). Такі мобільні додатки дозволяють створити групу абонентів (студентів і викладача) та «бесіду», в якій можна викладати інформацію, що буде доступна усім учасникам групи майже миттєво. Наприклад, викладач може викласти фото або файл із завданням, переліком необхідної лексики, інфографіку за темою, написати завдання, оголошення, вставити посилання на необхідну інформацію в інтернеті тощо. Також у групі можна проводити опитування, писати коментарі й повідомлення. Ще одним із шляхів використання месенджерів є можливість викласти аудіо чи відео фрагмент, а за допомогою навушників студенти можуть його послухати чи подивитись, що є альтернативою облаштуванню лінгафонних кабінетів.

Наступна група містить методи використання мобільних пристроїв у режимі оффлайн, без необхідності використання інтернету. Передусім, мається на увазі активна експлуатація технічних можливостей саме мобільного пристрою для запису, прослуховування чи перегляду інформації, зйомки відео або фото у процесі вивчення іноземної мови, зокрема для завдань з аудіювання та говоріння, а також для самостійної роботи і проектної діяльності.

До четвертої групи відносимо методи і мобільні технології, пов'язані з використанням мережі інтернет в межах теми, що вивчається. По-перше, це діяльність, пов'язана з пошуком, збором і аналізом різного роду інформації в інтернеті, в тому числі автентичного характеру, необхідної для успішного виконання завдань. По-друге, це використання різних ресурсів з мережі інтернет та мобільних технологій, що застосовуються для вивчення іноземної мови та узгоджуються з програмою вивчення іноземної мови закладу вищої освіти. Існує велика кількість таких технологій, серед найпоширеніших у практиці вивчення

іноземної мови можна назвати електронну пошту, інформаційно-довідкові ресурси, віртуальні тури, навігатори, технології блогів та влогів, подкасти, вікі-технології, веб-форуми та інші.

До останньої групи методів мобільного навчання, що застосовуються при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти, можна віднести використання спеціальних навчальних програм (мобільних додатків), інтернет-сервісів, навчальних сайтів, онлайн-словників або енциклопедій тощо за власною ініціативою студентів, які прагнуть розвитку своїх мовних компетенцій, і безпосередньо не стосується програми вивчення іноземної мови у навчальному закладі. Досить поширеною є ситуація, коли студенти звертаються за порадою до викладача стосовно рекомендації певного електронного словника, дистанційного курсу або мобільного додатка для вдосконалення свого рівня володіння іноземною мовою. Також студенти за власним бажанням і вибором встановлюють на мобільні телефони додатки-словники, додатки-перекладачі, додатки для вивчення тієї чи іншої іноземної мови різного рівня різної спря-

мованості (загальна мова, бізнес-мова, іноземна для інженерів, медиків, фахівців сфери обслуговування, ІТ та інші).

Таким чином, використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних закладах вищої освіти набуває дедалі більшого поширення. Викладачу важливо спрямовувати і контролювати процес отримання інформації за допомогою мобільних технологій, забезпечувати її високу якість, достовірність та актуальність. Крім того, використання ефективних навчальних ресурсів і правильна організація доступу до навчальних матеріалів здатні звести нанівець негативний вплив мобільних технологій на студентів, перетворити мобільні пристрої з відволікаючого чинника на потужний засіб навчання. Подальшого дослідження потребують питання вивчення й аналізу практичного досвіду використання певних методів мобільного навчання при вивченні різних предметів з іноземної мови (іноземна мова професійного спрямування, ділова іноземна мова, наукова іноземна мова, друга іноземна мова тощо) в аудиторії і в самостійній роботі.

Список використаних джерел

1. Білоус В. Мобільні навчальні додатки в сучасній освіті. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 353–362.
2. Еремін Ю. В., Крылова Е. А. Использование мобильных технологий в самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. 2014. № 167. С. 158–166.
3. Капраничкова К. В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку. *Язык и культура*. 2014. № 1 (129). С. 84–94.
4. Клименко М. В., Слепцова Л. А. Мобильное обучение в практике преподавания иностранного языка в вузе. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2016. № 4 (92). С. 118–126.
5. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения UNESCO. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>.
6. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. *Вестник Московского университета*. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 9–23.
7. Трошина Ю. В. Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №3. С. 480–490.
8. Kukulka Hulme, A., Norris L., Donohue J. *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. British Council, London, 2015. 43 p.
9. Traxler J. Current state of mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. 2009. URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>.

References

1. Bilous V. (2018). Mobilni navchalni dodatky v suchasni osviti. [Mobile learning applications in modern education] *Osvitohichnyi diskurs*. (Educological discourse). 2018. № 1–2 (20–21). [in Ukrainian]. S. 353–362.
2. Eremin Iu. V., Krylova E. A. (2014). Ispolzovanie mobilnykh tekhnologii v samostoiatelnoi rabote studentov po inostrannomu iazyku v neiazykovom vuze. [The use of mobile technologies in the independent work of students in a foreign language in a non-linguistic university]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena* (*Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science*). № 167. S. 158–166. [in Russian].
3. Kapranichikova K. V. (2014). Didakticheskie svoistva i metodicheskie funktsii mobilnykh tekhnologii v obuchenii inostrannomu iazyku [Didactic properties and methodological functions of mobile technologies in teaching a foreign language]. *Iazyk i kultura*. (Language and culture). № 1 (129). S. 84–94. [in Russian].
4. Klimenko M. V., Sleptsova L. A. (2016). Mobilnoe obuchenie v praktike prepodavaniia inostrannogo iazyka v vuze. [Mobile learning in the practice of teaching a foreign language in higher school.] *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ia. Iakovleva*. (I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin). № 4 (92). S. 118–126. [in Russian].
5. Rekomendatsii UNESCO po politike v oblasti mobilnogo obuchenii [UNESCO recommendations on mobile learning policies] UNESCO. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>.
6. Titova S. V. (2012) Mobilnoe obuchenie segodnia: strategii i perspektivy. [Mobile learning today: strategies and prospects]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Serii 19. Lingvistika i mezhkulturaia kommunikatsiia. (Bulletin of Moscow University. Series 19, Linguistics and Intercultural Communication.) № 1. S. 9–23. [in Russian].

7. Troshina Iu. V. (2015). Mobilnoe obuchenie inostrannomu iazyku: poniatie, funktsii, modeli. [Mobile foreign language learning: concept, functions, models]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*. (Modern problems of science and education). №3. S. 480–490. [in Russian].
8. Kukulska Hulme, A, Norris L., Donohue J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. British Council, London, 2015. 43 p. [in English].
9. Traxler J. (2009). Current state of mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. 2009. URL.: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> [in English].

Наталія Скрипник. Об использовании методов мобильного обучения при изучении иностранного языка в неязыковых УВО

Статья посвящена анализу методов мобильного обучения в изучении иностранного языка в учреждениях высшего образования и систематизации их практического использования. Приведена характеристика понятий «мобильное обучение», «мобильные технологии». Рассмотрены возможности, дидактические и методические функции мобильных технологий. Описаны их недостатки и проблемы касательно изучения иностранного языка. Представлены и охарактеризованы пять групп практического использования методов мобильного обучения при изучении иностранного языка в неязыковых УВО.

Ключевые слова: мобильное обучение; мобильные технологии, иностранный язык; учреждение высшего образования.

Nataliia Skrypnyk. About Using Mobile Learning Methods in Foreign Language Learning In Non-Linguistic Institutions of Higher Education

The article is devoted to the analysis of the methods of mobile learning in relation to foreign language learning in institutions of higher education and systematization of their practical use. Despite the fact that mobile devices with internet access are becoming more and more widespread among students and teachers, mobile learning, in foreign language learning in particular, is not common in non-linguistic institutions of higher education nowadays. The concepts of «mobile learning», «mobile technologies» have been described. Mobile learning of a foreign language should be understood as a form of learning process organization and control based on the use of mobile communication devices, where students can develop and improve their language skills, form socio-cultural and intercultural competences in order to use a foreign language as a means of communication in the social and professional sphere anywhere and at any time. Mobile technologies involve the use of mobile devices, access to training aids, forms of educational interaction and forms of training materials and tasks.

The didactic possibilities of mobile technologies have been considered. They include accessibility by means of mobile devices; the possibility of storing and transmitting information of various formats; the possibility to post comments or make changes to the content; possibility of using them as information resources; the possibility of organizing a network discussion; the possibility to perform group and individual projects. The didactic and methodical functions of mobile technologies when learning foreign language have been presented. The requirements to mobile learning programs and advantages of their using have been covered. The disadvantages and problems of using mobile learning in foreign language learning have been given. Division of practical using methods of mobile learning in relation to foreign language learning in non-linguistic institutions of higher education into five groups has been presented. Each group has been grounded and illustrated with examples.

Keywords: mobile learning; mobile technology, foreign language; institution of higher education.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-279-285

УДК 378.091.26(045)-057.87+371.279

Володимир СТАРОСТА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

e-mail: volodymyr.starosta@upjs.sk

САМООЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті показано, що самооцінювання результатів навчання дослідники розглядають як вияв оцінного ставлення людини до себе, елемент критичного самопізнання, важливий регулятор поведінки, засіб самовдосконалення особистості учня/студента тощо. За результатами анкетування студентів встановлено, що самоконтроль та самооцінювання не набули широкого поширення у вищій школі. Для розвитку вміння самооцінювання у студентів використовували метод портфоліо (самостійна робота), методи інтерактивного навчання (практичні заняття). Встановлено, що більшість майбутніх учителів початкової школи позитивно оцінюють власну здатність до самоконтролю результатів навчання, а також виявляють рефлексивність високого та середнього рівня.

Ключові слова: контроль, самоконтроль, оцінювання, самооцінювання, методи інтерактивного навчання, майбутні учителі початкової школи.

Для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів велике значення має вдосконалення психолого-педагогічних та методичних засад системи контролю навчальних досягнень студентів. Методи контролю і самоконтролю як обов'язкові складові процесу навчання дають змогу отримати цілісну картину процесу і результату спільної діяльності педагога та учнів (під учнем розуміємо особу, яка навчається і здобуває певний освітній рівень), а за наслідками контролю педагог може цілеспрямовано вносити необхідні корективи до процесу навчання тощо.

Підготовка вчителів, а також застосування методів контролю результатів професійного навчання розглядаються у психолого-педагогічній літературі вітчизняними і зарубіжними вченими в різних аспектах, зокрема: дидактичні засади педагогічної діагностики, організації та проведення контролю, оцінки якості результатів навчально-пізнавальної діяльності (В. Аванесов, А. Алексюк, А. Анастасі, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Булах, К. Інгенкамп, І. Лернер, О. Ляшенко, С. Мартиненко, В. Онищук, П. Підкасистий, Ю. Романенко, Н. Тализіна, Г. Шукіна та ін.); самоконтроль і організація самостійної роботи студентів (В. Бондар, В. Буряк, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); контроль у контексті виховання особистості, формування пізнавальної активності, навчальної мотивації, ціннісних орієнтацій (Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, Т. Ільїна, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сухомлинський, Т. Тализіна та ін.).

Комплексний огляд новітніх технологій оцінювання у напрямі професійно орієнтованого на-

вчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті проведено О. Максименко (2014) [6]. На відміну від усталених підходів, які передбачають використання насамперед тестування, альтернативне оцінювання, як вважають М. Оскарсон, В. Кохонен, англійські вчені Т. Дадлі Еванс та М. Джо Сент Джон, шотландські дослідники М. Харісон та П. Мак Кен, американські науковці Дж. М. О'Мелі та Л. Волдес Пірс, Д. Дуглас та інші, є більш ефективним. Вченими показано, що ґрунтуючись на загальних педагогічних засадах, альтернативні технології оцінювання охоплюють «перформенсове» і портфолійне оцінювання, само- і взаємооцінювання, які потребують врахування галузевої специфіки, забезпечення матеріалами та відповідної організації (цит. за О. Максименко) [6, 114].

Важливим засобом самовдосконалення особистості учня/студента є самоконтроль та самооцінювання результатів навчальних досягнень.

Обґрунтовуючи актуальність самооцінювання М. Оскарсон визначає його функції. Самооцінювання допомагає учням/студентам ставати більш автономними у процесі навчання; додає нові перспективи щодо досягнень, розширює можливості та точність оцінювання; тренує учня/студента в умінні оцінювати, що є корисним для навчання; сприяє постійному оцінюванню з боку учня/студента та викладача; відображається в підвищенні рівня свідомості та покращенні зорієнтованості щодо цілей серед учнів/студентів; допомагає учням/студентам ставити власні цілі в межах цілей курсу відповідно до їх власних бажань і умій; має тенденцію до підсилення учнівської/

студентської самооцінки щодо їх упевненості за умов їх участі у керуванні своїм навчанням, з покращенням робочої атмосфери у групі; допомагає учням/студентам краще зрозуміти, усвідомити процес навчання, своє досягнення; полегшує тягар оцінювання, покладений на викладача; має довготривалий вплив і поширюється на період по завершенні курсу шляхом підготовки учня/студента до оцінювання навчальних результатів під час навчання; підвищує участь і активність у процесі навчання та відповідальність учня/студента (цит. за О. Максименко, 2014) [6, 115].

Проте самооцінювання не набуває широко поширення в сучасній освітній практиці. Наприклад, О. Савченко та ін. автори монографії (2012) [3, 33] на основі анкетування вчителів початкової школи зазначають, що у процесі оцінювання перевага надається оцінювальному судженню і балам, майже зовсім не практикується самооцінювання учнів. Таким чином, суб'єктом контрольно-оцінювальної діяльності є лише вчитель, хоча молодший школяр, теж має набути статус суб'єктності, тобто усвідомлено і активно брати участь у навчанні.

Таким чином, формування вміння самооцінювання майбутніх учителів початкової школи стає засобом і метою під час їх професійної підготовки, аби надалі вони змогли використати здобутий досвід для самооцінювальної діяльності молодших школярів.

Метою статті є виявлення особливостей самооцінювання студентами власних результатів навчання; висвітлення стану та деяких шляхів використання самооцінювання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На основі огляду трактування поняття «контроль» (франц. *controle* – нагляд з метою перевірки) у деяких педагогічних джерелах (С. Вітвицька, В. Галузяк, Н. Мойсеюк, І. Підласий, М. Фіцула, В. Ягупов та інші) нами (В. Староста, О. Рішко, 2014) [14] показано, що воно аналізується у таких аспектах: контроль як компонент системи навчальної діяльності; контроль як система, процес і результат; контроль як мета діяльності; контроль як дидактичний засіб управління навчанням тощо.

Важливою складовою контролю є самоконтроль, як один із видів усвідомленої регуляції власної поведінки та діяльності з метою забезпечити відповідність їхніх результатів сформульованим цілям, вимогам, правилам, зразкам (В. Ортинський, 2009) [8, 412]. Авторами праці (В. Андрущенко та ін., 2009) [11, 157] зазначено, що самоконтроль – за певних організаційно-методичних умов є однією із суттєвих форм контролювання знань, умінь і навичок студентів, який допомагає

самостійно розібратися в тому, як студент самостійно оволодів знаннями; перевірити правильність виконання практичних розрахунків шляхом зворотних дій; оцінити практичне значення лабораторно-практичних занять для майбутньої професійної діяльності тощо. Крім того, самоперевірка сприяє стимулюванню учіння, повнішому осмисленню, формує критичність та автономність думки.

Таким чином, у процесі самоконтролю студент виступає суб'єктом контролюючої діяльності (внутрішній контроль), зокрема: самостійно планує її, реалізує, перевіряє і оцінює свої результати навчання.

Розглянемо деякі трактування поняття «самооцінка»:

- *оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей* (Н. Волкова, 2009) [1, 163];
- судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу (С. Гончаренко, 1998) [2, 296];
- психолого-особистісне утворення, яке дає людині можливість оцінити свій фізичний і духовний стан, свої можливості, спрямованість, активність, суспільну значущість, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми (енциклопедія освіти, 2008) [4, 799];
- підструктура особистості, яка дозволяє з позицій власного розуміння смислу критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан і под. (Н. Мойсеюк, 2009) [7, 651];
- елемент самопізнання, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особистості, власних здібностей, моральних якостей та вчинків; важливий регулятор поведінки (пед. енциклопедія, 2003) [10, 253].

Огляд наведених трактувань та спостереження за реальною практикою освітнього процесу у вищій школі показує, що самооцінювання власних результатів навчання має важливе значення для розвитку особистості студента, формує вміння критично і адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, комплексно оцінити власну готовність до педагогічної діяльності.

Самооцінювання сприяє безпосередньому залученню у навчання когнітивних здібностей, мотивації та ставлення – учні/студенти самостійно обирають навчальну діяльність і планують використання власного часу і ресурсів. Вони

мають свободу у виборі заохочуючих видів діяльності, ризикують, досягають бажаних цілей, позитивно впливаючи на інших учнів/студентів в умовах роботи в групі. Самокеровані учні/студенти контролюють виконання завдань та оцінюють власний успіх і досягнення. Самооцінювання та самокерування, на думку дослідників Д. М. О'Мелі та Л. Волдес Пірс (цит. за О. Максименко, 2014) [6, 118], є важливими у навчанні і потребують застосування особистісно-зорієнтованих методів та відповідно підготованого викладача, здатного адаптувати підходи, реалізувати навчальні та студентські потреби.

Н. Прутулик (2017) [12] досліджено і показано, що оптимально організоване систематичне поточне самооцінювання майбутніх учителів на практичних заняттях із навчальних дисциплін педагогічного циклу сприяє: здатності студентів до рефлексії; посиленню навчальної мотивації; поживленню активності на практичних заняттях; вихованню моральних якостей – чесності, справедливості тощо; зростанню відповідальності студентів за підвищення рівня професійної компетентності, свідомого ставлення до фахової підготовки в цілому, що позитивно впливає на її якість. Запропоновано педагогічні умови для самооцінювання, основними з яких є такі: надання можливості кожному студенту академічної групи виявити компетентність із теми й отримати максимальний бал на практичному занятті; акцентування уваги на освітній, мотиваційній, виховній, розвивальній функціях поточного контролю (а не на діагностичній) у процесі проведення практичних занять; оптимальний розподіл балів між формами поточного й підсумкового контролю з педагогічних дисциплін; цілеспрямоване навчання студентів самооцінювальної діяльності; коорди-

наційний характер уваги викладача до оцінок, виставлених студентами; дотримання принципів пріоритету активності студентів на занятті, критеріальності в процесі оцінювання, систематичності самооцінювання; створення гуманістичної студентоцентричної атмосфери в процесі навчання тощо.

Емпіричне дослідження проводили на базі Мукачівського державного університету. Загальний обсяг вибірки понад 100 студентів спеціальності «Початкова освіта» 3–5-х років навчання. Проводили анонімне анкетування і просили дати відповідь на запитання: «Оцініть за п'ятибальною шкалою як часто під час навчальних занять викладачі використовували вказані методи та форми контролю»: 1 (ніколи, або дуже рідко), 2 (скоріше рідко), 3 (і не часто, і не рідко), 4 (скоріше часто), 5 (дуже часто, або завжди)». В анкеті пропонувались такі методи та форми контролю:

1. Індивідуальна перевірка.
2. Групова перевірка.
3. Фронтальна перевірка.
4. Письмова перевірка.
5. Усна перевірка.
6. Практична перевірка.
7. Спостереження за навчальною діяльністю студентів.
8. Тестова перевірка.
9. Самоконтроль та самооцінювання студента.
10. Взаємоконтроль та взаємооцінювання студентів.

Отримані результати (рис. 1) свідчать, що найбільш часто викладачі використовують методи усного та письмового контролю, а за формами – фронтальну та індивідуальну перевірку. Самоконтроль та самооцінювання не набули такого широкого поширення у вищій школі.

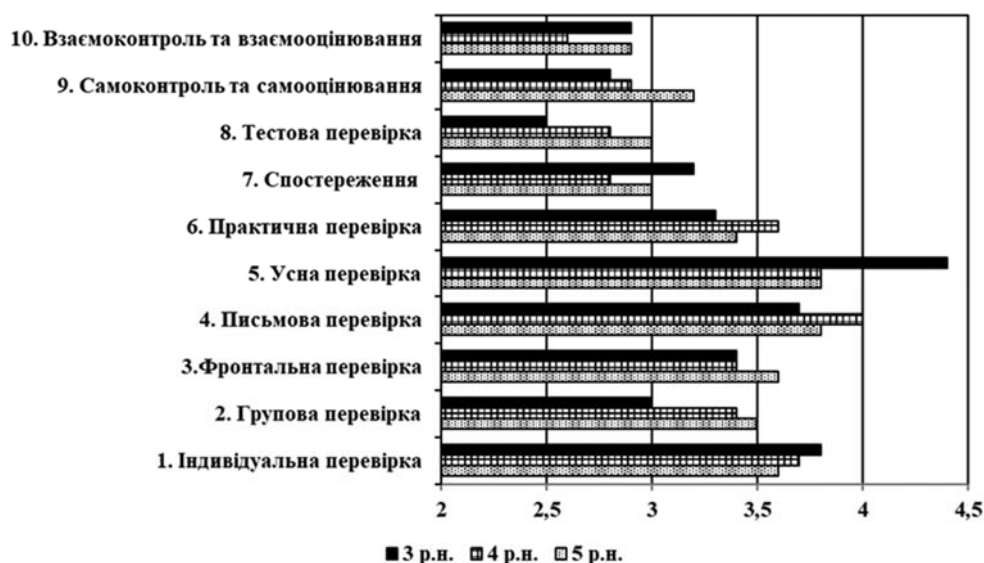


Рисунок 1 – Відповіді студентів на питання анкети (середні бали)

Таким чином, самооцінювання студентами власних результатів навчання, на нашу думку, має кілька основних цілей: по-перше, критично і адекватно оцінити свої навчальні досягнення як студента (теоретичні знання, практичні вміння і навички, дії, вчинки, ставлення, прагнення самовдосконалення, особистісні та професійні якості тощо); по-друге, комплексно оцінити свою готовність до педагогічної діяльності як майбутнього вчителя початкової школи щодо навчання і виховання молодших школярів; по-третє, усвідомлене використання методу самооцінювання студентами під час професійного навчання у вищій школі сприятиме формуванню в них вмінь щодо використання даного методу в своїй подальшій педагогічній діяльності для самооцінювання молодших школярів.

Самооцінювання поряд з іншими методами контролю використовували в процесі вивчення курсу «Методологія та методи організації науково-педагогічних досліджень» (практичні заняття, самостійна робота). Кожен модуль оцінювався наступним чином: 50 балів – модульна контрольна робота, 30 балів – практичні заняття, 20 балів – самостійна робота. Для оцінювання та самооцінювання самостійної роботи студенти формували портфоліо, що включало результати виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання (табл. 1). Пропоновані п'ять завдань виконувалися упродовж семестру, – перші два завдання під час першого модульного контролю, а наступні три – під час другого.

Під час практичних занять використовували методи інтерактивного навчання фронтально або в складі малих груп, зокрема: дискусію, евристич-

ну бесіду, «мозковий штурм», «акваріум» тощо (В. Староста, 2018) [15]. Орієнтовні етапи та зміст групової роботи:

- 1) організаційно-мотиваційний: формування малих груп; визначення тематики, цілей та загальних завдань практичного заняття;
- 2) основна частина: формулювання навчальних завдань (питання, вправи, задачі) викладачем; взаємообмін завданнями між групами; виконання навчальних завдань («мозковий штурм», «акваріум» тощо); обговорення виконаних навчальних завдань у малих групах та академічній групі; внесення змін за необхідності в остаточні результати, висновки;
- 3) підведення підсумків (рефлексія, оцінювання, самооцінювання) та визначення завдань для наступного заняття.

Для оцінювання та самооцінювання індивідуального внеску в дискусію використовували наступні критерії (О. Карпівич, Т. Краснова; цит. за ред. М. Гусаковський, 2006) [9, 254]:

1. Підтримка і посилення загального змісту дискусії:
 - синтезує інформацію, отриману в процесі комунікації;
 - виявляє несуттєві зауваження, що ведуть від предмета обговорення;
 - фіксує виникаючі суттєві просування або суперечності;
 - формулює висновки, що створюють новий підхід, нове розуміння.
2. Позиція участі в дискусії:
 - яскраво і стисло формулює свою позицію;
 - використовує переконливі аргументи, які посилюють його висловлювання;
 - відстежує відповіді на свої запитання.

Таблиця 1 – Орієнтовні завдання для індивідуальної самостійної роботи студентів

Тема, питання навчальної програми	Завдання самостійної роботи
Пошук науково-педагогічної інформації. Контент-аналіз понять педагогічного дослідження	Провести пошук у 3–5 наукових джерелах (статті, автореферати, монографії, словники тощо) тлумачення понять: наприклад, «мотивація», «мотивація навчальної діяльності», «мотивація пізнавальної діяльності» і т.п. (або інших понять на вибір студента). Виписати 3–5 тлумачень на кожне поняття. Вказати використані джерела згідно сучасних вимог до їх оформлення. Проаналізувати і виписати суттєві ознаки обраних понять
Методологія педагогічних досліджень	Проаналізувати 2–3 автореферати з педагогічних наук, де використовуються як ключові поняття зазначені вище. Виписати і проаналізувати підходи вчених до формулювання теми, об'єкта, предмета, мети і завдань дослідження. Вказати використані джерела
Емпіричні методи наукового дослідження (анкетування)	Використати надані лектором анкети і провести самодіагностику та анонімну діагностику 5–7 студентів молодших курсів. Підготувати анонімні індивідуальні протоколи анкетування
Математичні методи досліджень у педагогіці (обробка результатів анкетування)	Провести математичну обробку результатів анкетування згідно відповідних методик. Підготувати табличні дані групових протоколів
Оформлення та презентація результатів педагогічного дослідження	Підготувати мультимедійну презентацію результатів індивідуального навчально-дослідницького завдання (тема, мета, завдання, отримані результати тощо)

3. Підтримка процесу дискусії:

- бере активну участь в обговоренні;
- виявляє зацікавленість до думок інших учасників;
- формулює аргументи на підтримку різних позицій;
- задає уточнювальні запитання, допомагає прояснити позиції; залучає до дискусії колег.

У випадку групової форми організації контролю для оцінювання та самооцінювання активності роботи студента в малій групі (2–4 студенти) використовували такі критерії (О. Ігнатєва, 2013) [13]:

1. Ініціатива: постановка запитань за власною ініціативою, висування гіпотез, самостійність у формулюванні думок.
2. Підтримка: ініціативи інших, залучення в дискусію інших, сприяння у створенні комфортного середовища для обговорення.
3. Згода: на участь у роботі (активна або мовчазна).
4. Підпорядкування: пасивність у роботі, підпорядкування групі без внутрішнього бажання.
5. Заперечення: явна відмова від роботи, критика її, протиставлення себе іншим учасникам.

Додамо, що залежно від тематичного змісту практичного заняття звертаємо також увагу під час оцінювання та самооцінювання на вміння студентів виділити головне, а не дрібні деталі; передбачити наслідки; коректно формулювати запитання, завдання чи проблему; аргументовано надавати відповіді; критично сприймати інформацію; визначати причинно-наслідкові зв'язки; виявляти своє ставлення до теми, дискусії, учасників заняття, майбутньої професії.

Студентів випускних курсів бакалаврату та магістратури долучали до анонімного анкетування для дослідження їх рівня рефлексивності (методика А. Карпова, 2003) [5]. Високий рівень рефлексивності виявили 3% студентів; середній – 84,9%; низький 12,1%.

Також студентів просили відповісти на питання: «Чи задоволені Ви власною здатністю до самоконтролю результатів навчання?». Отримані результати: повністю задоволений(на) – 24,2%;

скоріше задоволений(на) – 57,6%; не знаю; і задоволений(на) і незадоволений(на) – 12,1%; скоріше незадоволений(на) – 6,1%; повністю незадоволений(на) – 0%. Отже, переважна більшість студентів задоволені власною здатністю до самоконтролю, що узгоджується з сформованими у них рівнями рефлексивності (високий та середній).

Таким чином, формування вміння самооцінювати результати навчання майбутніми вчителями початкової школи стає засобом і метою під час їх професійної підготовки, аби надалі вони змогли використати здобутий досвід для самооцінювальної діяльності молодших школярів. Вчені розглядають самооцінювання результатів навчання як вияв оцінного ставлення людини до себе, елемент критичного самопізнання, важливий регулятор поведінки, засіб самовдосконалення особистості учня/студента тощо. Самооцінювання власних результатів навчання має важливе значення для розвитку особистості майбутнього вчителя, формує вміння критично і адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а також готовність до педагогічної діяльності. Отримані результати емпіричного дослідження свідчать, що найбільш часто викладачі університету використовують методи усного та письмового контролю, а за формами – фронтальну та індивідуальну перевірку. Самоконтроль та самооцінювання не набули такого широкого поширення у вищій школі. Для розвитку вміння самооцінювання власних результатів навчання використовували метод портфоліо під час самостійної роботи (контент-аналіз понять, формування методологічного апарату дослідження, фіксація результатів дослідження та їх обробка і т.п.), а також методи інтерактивного навчання під час практичних занять (дискусія, евристична бесіда, «мозковий штурм» тощо). Встановлено, що більшість студентів позитивно оцінюють власну здатність до самоконтролю результатів навчання, а також виявляють рефлексивність високого та середнього рівня.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на дослідження взаємонавчання студентів у процесі підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид. К. : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
3. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара та ін. Київ : Пед. думка, 2012. 192 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
6. Максименко О. О. Новітні технології оцінювання у напрямі професійно орієнтованого навчання іноземних мов: погляд вчених зарубіжжя. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. : Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 121. С. 112–120. URL: <http://enquir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11781/1/Maksymenko.pdf>.

7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 5-е вид, доп. і переробл. К., 2009. 656 с.
8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
9. Оценивание: образовательные возможности : сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / под общей ред. М. А. Гусаковского. Мн. : БГУ, 2006. 257 с. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/168582/1/2.pdf>.
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
11. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Ін-т вищ. освіти АПН України. К. : Пед. думка, 2009. 256 с.
12. Притулик Н. В. Поточне самооцінювання навчальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. 36. наук. праць. Педагогічні науки. N75. 36. наук. праць: у 3-х т. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Т. 3. С. 78–81.
13. Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рекомендации / Автор-сост. Е. Ю. Игнатьева, 2013; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2013. 61 с.
14. Староста В. І., Рішко О. А. Контроль навчальних досягнень у контексті підготовки майбутніх учителів. Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2014. Вип. 1 (5). С. 358–366.
15. Староста В. І. Методи інтерактивного навчання: сутність, класифікація. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 2 (61). С. 256–262.

References

1. Volkova, N. P. (2009). Pedagogika. [Pedagogics]. Kyiv, 616 [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrayinskyu pedahohichnyu slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 376 [in Ukrainian].
3. Dydaktyko-metodychne zabezpechennia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv na zasakh kompetentnisnoho pidkhdou : monohrafiia [Didactic-methodical provision of control and evaluation of educational achievements of junior pupils on the basis of a competent approach: monograph] / O. Ya. Savchenko, N. M. Bibik, T. M. Baibara ta in. Kyiv, 2012. 192 [in Ukrainian].
4. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / holovnyi red. V. H. Kremen. Kyiv, 2008. 1040 [in Ukrainian].
5. Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ejo diagnostiki [Reflexivity as a psychic property and a method of its diagnostics]. Psychological Journal. T. 24. № 5. С. 45–57 [in Russian].
6. Maksymenko, O. O. (2014). Novitni tekhnologii otsiniuvannia u napriami profesiino oriantovanoho navchannia inozemnykh mov: pohliad vchenykh zarubizhzhia [New assessment technologies of vocationally oriented language learning foreign scientists' point of view]. Scientific Bulletin of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Pedagogical and Historical Sciences, 121, 112–120 [in Ukrainian].
7. Moiseiuk, N. Ye. (2009). Pedagogika [Pedagogics]. Kyiv, 656 [in Ukrainian].
8. Ortynskiy, V. L. (2009). Pedagogika vyshhoyi shkoly [Pedagogy of high school]. Kyiv, 472 [in Ukrainian].
9. Ocenivanie: obrazovatel'nye vozmozhnosti [Evaluation: educational opportunities]. Issue 4 / red. M. A. Gusakovskogo. Minsk, 2006. 257 [in Russian]. <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/168582/1/2.pdf>
10. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Red. B. M. Bim-Bad. Moscow, 2003. 528 [in Russian].
11. Pedagogika vyshhoyi shkoly [Pedagogy of high school]. V. P. Andrushchenko, I. D. Bekh, I. S. Voloshchuk ta in.; za red. V. H. Kremenya, V. P. Andrushchenka, V. I. Luhovoho]. Kyiv, 2009. 256 [in Ukrainian].
12. Prytulyk, N. V. (2017). Potochne samootsiniuvannia navchalnoi diialnosti studentiv u protsesi vyvchennia dystsyplin pedahohichnoho tsyklu [Current self-assessment of students' educational activity in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle]. Collection of scientific works. Pedagogical sciences. Kherson, N75 (3), 78–81 [in Ukrainian].
13. Sredstva ocenivaniya rezul'tatov obuchenija studentov vuza: metod. rekomendacii [Means of evaluating the learning results of university students: method. recommendations] / Avtor-sostavitel' E. Ju. Ignat'eva, 2013; Novgorod, 2013. 61 [in Russian].
14. Starosta, V. I., Rishko O. A. (2014). Kontrol navchalnykh dosiahnen u konteksti pidhotovky maibutnykh uchyteliv [Control of educational achievements in the context of the training of future teachers]. Pedagogical innovations in vocational education: a collection of scientific works. Uzhhorod, 1 (5). 358–366 [in Ukrainian].
15. Starosta, V. I. (2018). Metody interaktyvnoho navchannia: sutnist, klasyfikatsiia [Methods of interactive learning: essence, classification]. Scientific bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences, 2 (61), 256–262 [in Ukrainian].

Владимир Староста. Самооценивание результатов обучения будущими учителями начальной школы

В статье показано, что самооценка результатов обучения исследователи рассматривают как проявление оценочного отношения человека к себе, элемент критического самопознания, важный регулятор поведения, средство самосовершенствования личности ученика/студента и т.п. По результатам анкетирования студентов установлено, что самоконтроль и самооценка не получили широкого распространения в высшей школе. Для развития умения самооценки студентов использовали метод портфолио (самостоятельная работа), методы интерактивного обучения (практические занятия). Установлено, что большинство будущих учителей начальной школы положительно оценивают свою способность к самоконтролю результатов обучения, а также проявляют рефлексивность высокого и среднего уровня.

Ключевые слова: контроль, самоконтроль, оценивание, самооценивание, методы интерактивного обучения, будущие учителя начальной школы.

Volodymyr Starosta. Self-assessment of learning results by future teachers of primary school

The article describes the peculiarities of self-assessment by students of their own learning results; highlights the state and some areas of use of self-assessment in the process of preparing future teachers of primary school. The self-assessment of learning results is regarded by researchers as a manifestation of a person's attitude toward himself, an element of critical self-knowledge, an important regulator of behavior, a means for self-improvement of the student's personality, and others like that. The student acts as the subject of control activities (internal control) in the process of self-control, in particular: independently plans it, implements, verifies and evaluates its learning outcomes. Formation of the ability to self-assess the learning results of future primary school teachers becomes a means and goal during their professional training so that they can further use the experience gained to self-assess the activities of junior pupils. Self-assessment of own learning results is important for the development of the student's personality, forms the ability to critically and adequately assess their own educational achievements, as well as readiness for pedagogical activity. The results of empirical research show that most of the university's teachers use oral and written control methods, and in forms – frontal and individual examination. Self-control and self-assessment have not been so widespread in higher education. Students used formation portfolio (content analysis of concepts, formation of methodological apparatus of research, fixation of research results and their processing, mathematical calculations of results, multimedia presentation of the results of an individual study and research task) during independent work, as well as methods of interactive learning during practical training (discussion, heuristic conversation, brainstorming, etc.) for development self-assessment of their own learning results. The article is presented that most students positively evaluate their own ability to self-control learning results, they have high and middle level reflexivity.

Key words: control, self-control, assessment, self-assessment, interactive learning methods, future teachers of primary school.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-286-289
УДК 378:373.3:316.77:37.013

Анна СТРУК

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: xmyrkax@ukr.net*

НАРОДОЗНАВЧА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Спираючись на аналіз досліджень і публікацій, визначається зміст готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності і виокремлюється народознавча складова. Уточнюється сутність і зміст понять «народознавча складова», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка».

Акцентується увага на значенні поняття «народознавча складова» у національному становленні особистості. Наголошується на важливості вивчення народознавства у фаховій підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Саме від якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів буде залежити навчальний процес в початковій школі. Указується на роль учителя, його творчий підхід, принципівість до самого себе і учнів, які пізнають традиції свого народу, країни, які дають позитивні результати виховання молоді. Саме вчитель стає й сценаристом, і режисером, і художником, і музикантом одночасно. Ніби за помахом його чарівної палички оживають давні звичаї й традиції нашого народу. Сама педагогічна робота спонукає до творчості. Театралізовані дійства, виховні заходи, народні свята є частиною творчої лабораторії вчителя. Учитель повинен бути принциповим у ставленні до самого себе, у ставленні до роботи й до учнів. Це – позитивна принципівість. Вона сприяє успішності вчителя і стає невід'ємною народознавчою складовою в його подальшій педагогічній діяльності.

Ключові слова: народознавча складова, професійна підготовка, професійно-педагогічна підготовка, майбутній вчитель, початкова школа.

Із покоління в покоління український народ передає свій досвід, свої історичні надбання, створюючи тим самим тільки йому притаманну культуру. Народ завжди піклувався про свої майбутні покоління, виховуючи їх, навчав мудрості життя. Перлиною народного досвіду навчання та виховання дітей становить підмурук народної педагогіки.

Прилучаючи дітей до народних джерел започатковується з раннього віку. Тому майбутні вчителі початкової школи мають бути добре обізнані з рідним краєм, національною культурою, традиціями, звичаями й озброєнні методами та прийомами роботи з дітьми в цій галузі.

Специфіка фахової діяльності майбутнього вчителя потребує від нього ґрунтовних знань з історії українського народу, його культури, традицій, звичаїв, оберегів. Малих фольклорних форм, народних ігор, прикмет та вмілого їх застосування в роботі з учнями початкової школи.

Майбутній педагог повинен уміти адаптувати свої теоретичні знання до рівня дитячого сприймання, якісно і ефективно складати сценарії національних свят, конспекти уроків, орієнтуватися в методичній літературі, творчо застосовувати наукові доробки у практичній роботі, планувати навчально-виховну роботу з учнями. Усе це потребує від вчителів постійного творчого пошуку,

вміння аналізувати, зіставляти, знаходити найефективніші та найраціональніші шляхи ознайомлення учнів початкової школи із скарбницею народної творчості.

Питання розвитку українського народознавства та методики ознайомлення студентів з українською національною культурою присвячені роботи вчених: Б. Іщенко, А. Богуш, А. Малько, М. Стельмахович, С. Стефанік, Г. Лозко та ін.

Прищепити майбутнім вчителям навички та вміння працювати з історичним українським народознавчим матеріалом, творчо його застосовувати в подальшій педагогічній роботі.

У сучасних умовах розбудови держави, національної школи суспільство не вшановує існуючий рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних вищих навчальних закладів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися би до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Проблема професійної підготовки майбутнього педагога є актуальною в теорії та практиці вищої школи. Теоретичні концепції підготовки педагогічних кадрів на народознавчій основі

закладені в працях С. Русової, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя досліджували О. Абдуліна, Н. Бібік, А. Богуш, В. Васянович, Ф. Гоноболін, М. Дарманський, М. Євтух, М. Козій, Н. Кузьміна, О. Ляшенко, Ю. Мальований, Е. Помиткін, О. Савченко, І. Синиця, О. Сухомлинська, О. Щербакова та ін. У працях цих науковців визначено закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здійснено порівняльну характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми формування готовності майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності в початковій школі.

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цьому напрямі та вагомий внесок згаданих вище авторів, проблема формування народознавчої складової у підготовці майбутніх вчителів початкової школи вивчена недостатньо, що негативно позначається на професійному становленні фахівців з початкової освіти.

У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань педагогічної науки стає розроблення теорії, що обґрунтовує ефективність народознавчої складової в професійно педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів, що забезпечує цілісність і систематичність цього процесу, якість його результатів, шляхи та засоби їх досягнення.

Розглянемо сутність ключових понять, пов'язаних із професійно-педагогічною підготовкою: «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як «дія за значенням підготувати; запас знань, навиків, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [2]. Також, «підготовка» розглядається як результат реалізації та процес створення передумов для здійснення планованих дій. На думку, С. Вишнякової поняття «підготовка» є дії, спрямовані на продукування в людини навичок, формування життєвої позиції і передання їй знань, які є необхідними для працевлаштування за певною спеціальністю чи групою споріднених спеціальностей або для роботи в будь-якій галузі [3].

У дослідженнях вчених (А. Брушлинський, І. Зимня) щодо позиції суб'єктів діяльності підготовка означає процес формування готовності людини продукувати цінності у планових сферах [1, 5].

На думку В. Гриньової доведено, що результатом підготовки майбутнього вчителя є рівень сформованості його педагогічної культури, яку

автор трактує як «інтеріоризовану духовну культуру, що виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної діяльності». Водночас педагогічна культура виступає важливою умовою ефективної професійно-педагогічної підготовки й самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи [4].

Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [8].

Погоджуємося із визначенням професійно-педагогічної підготовки вчителя, яке дають О. Пехота та А. Старева. За словами авторів, професійно-педагогічна підготовка вчителя – це «об'єктивно існуючий процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загально педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуро-відповідності професійних знань» [7, 9].

Поняття «народознавча складова в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів» розглядається як складне динамічне інтегральне утворення, що характеризує сукупність лінгвістичних, народознавчих знань, умінь і навичок, які визначають професійне спрямування педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Вагомий внесок у вивчення проблеми народознавства здійснює український науковець Н. Лисенко. Так, автор наголошує на тому, що до найбільш актуальних проблем у царині українського народознавства на сьогодні можна віднести такі: предметне поле; національне й загальнолюдське в народознавчій думці; український фольклор як джерело вивчення народознавчих цінностей українського народу тощо [6].

Народознавство у вузівському значенні є наукою про культуру, побут народу, його походження й розселення, національні традиції, звичаї, обряди. У широкому значенні – це сукупність сучасних наук про народ, його духовність, національну культуру, історію, а також здобутки народного і професійного мистецтва, які відображають багатогранність життя народу, нації.

Тому народознавча компетенція у нашому дослідженні передбачає:

- по-перше, певний рівень знань з народознавства, історії України, а також українсь-

- кого народного фольклору, української етнології, знання усної народної творчості;
- по-друге, до структурного компоненту має входити володіння теоретико-практичними підходами народної педагогіки у навчанні та вихованні учнів початкової школи, етнопедагогічними технологіями, а також готовність до визначення змісту, відповідних форм та методів народної педагогіки у початковій школі.
 - по-третє, вміння застосовувати набуті теоретичні знання з народознавства у практичній діяльності початкової школи, виявлення ініціативи щодо народознавчого підходу у навчально-виховному процесі.

Таким чином, залучення студентів до скарбниці народного досвіду поглиблює ознайомлення з традиціями родинного життя, трудового виховання, звичаями, обрядами, народними духовни-

ми цінностями, сприяє розвитку творчого педагогічного мислення, новаторським пошукам у галузі навчання. Це озброює молодого педагога історичною перспективою, новим баченням шляхів розвитку національної педагогічної думки в майбутньому, а народознавча складова має формуватися ще в ході професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Отже, здійснений аналіз наукової літератури дозволяє визначити народознавчу складову в професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів початкової школи як цілеспрямований процес формування їхніх уявлень про можливість і способи використання народознавства у навчанні і вихованні учнів початкової школи. Перспективи дослідження передбачають розкриття різних видів фахових компетентностей на основі народознавчої складової.

Список використаних джерел

1. Брушлинский А. Субъект: мышление, учение, воображение : избранные психологические труды. Москва : Нн-т практической психологии; Воронеж : НПО «Модэк» 1996. 392 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. за ред. В. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Вишнякова С. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф.дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 45 с.
5. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Издательство: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 370 с.
6. Лисенко Н. Етнопедагогіка дитинства: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів: Видавничий Дім «Слово», 2011. С. 19–28
7. Пехота О. М. Особистісно орієнтована педагогіка: Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. 2000. Вип. 3. С. 34–43.
8. Словник психолого-педагогічних термінів і понять : укл. Ю. Буган, В. Уруський. Тернопіль : ТОКІППО, 2001. 179 с.
9. Стараєва Г. Формування творчої активності майбутніх педагогів: Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. 2000. Вип. 3. С. 82–87.

References

1. Brushlinskij A. (1996). Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie [Subject: thinking, teaching, imagination] : izbrannyye psihologicheskie trudy. Moskva : Nn-t prakticheskoy psihologii; Voronezh : NPO «Modjek», 392 s [in Russian].
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language] (2004) / uklad. za red. V. Busel. Irpin : VTF «Perun», 1440 s [in Ukrainian].
3. Vishnjakova S. (1999). Professional'noe obrazovanie: kljuchevyye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika : slovar' [Vocational education: key concepts, terms, actual vocabulary: dictionary]. Moskva : NMC SPO, 538 s [in Russian].
4. Hrynova V. (2001). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia [Formation of the pedagogical culture of the future teacher] : avtoref.dys. ...doktora ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 45 s [in Ukrainian].
5. Zimnjaja I. (2004). Kljuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnosnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education]. Moskva : Izdatel'stvo: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 370 s [in Russian].
6. Lysenko N. (2011). Etnopedahohika dytynstva [Ethnopedagogy of childhood]: navch.-metod. posib. dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv: Vydavnychi Dim «Slovo», S. 19–28 [in Ukrainian].
7. Piekhota O. (2000). Osobystisno oriientovana pedahohika [Personally oriented pedagogy]: Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky. Vyp. 3. S. 34–43 [in Ukrainian].
8. Slovnyk psykhologo-pedahohichnykh terminiv i poniat [Dictionary of psychological and pedagogical terms and concepts] (2001): ukl. Yu. Buhan, V. Uruskyi. Ternopil : TOKIPPO, 179 s [in Ukrainian].
9. Staraieva H. (2000). Formuvannia tvorchoi aktyvnosti maibutnikh pedahohiv [Formation of creative activity of future teachers]: Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky. Vyp. 3. S. 82–87 [in Ukrainian].

Анна Струк. Народоведческой составляющая профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов

Опираясь на анализ исследований и публикаций, определяется содержание готовности будущих учителей к педагогической деятельности и выделяется народоведческую составляющую. Уточняется

сущность и содержание понятий «народоведческую составляющую», «профессиональная подготовка», «профессионально-педагогическая подготовка».

Акцентируется внимание на значении понятия «народоведческую составляющую» в национальном становлении личности. Отмечается важность изучения народоведения в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы.

Именно от качества профессионально-педагогической подготовки будущих учителей будет зависеть учебный процесс в начальной школе. Указывается на роль учителя, его творческий подход, принципиальность к самому себе и учеников, которые узнают традиции своего народа, страны, дают положительные результаты воспитания молодежи. Именно учитель становится и сценаристом, и режиссером, и художником, и музыкантом одновременно. Будто по мановению его волшебной палочки оживают древние обычаи и традиции нашего народа. Сама педагогическая работа побуждает к творчеству. Театрализованные представления, воспитательные мероприятия, народные праздники является частью творческой лаборатории учителя. Учитель должен быть принципиальным в отношении к самому себе, в отношении к работе и к ученикам. Это – положительная принципиальность. Она способствует успешности учителя и становится неотъемлемой народоведческой составляющей в его дальнейшей педагогической деятельности.

Ключевые слова: народоведческая составляющая, профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель, начальная школа.

Anna Struk. People of the composition of professional and pedagogical preparation for future teachers of the initial classes

Based on the analysis of research and publications, the content of the readiness of future teachers for pedagogical activity is determined and the ethnographic component is distinguished. Clarifies the essence and content of the concepts of «ethnographic component», «vocational training», «vocational and pedagogical training».

The emphasis is placed on the meaning of the concept of «ethnographic component» in the national formation of the individual. It is emphasized on the importance of studying ethnography in the professional training of future teachers of elementary school.

The quality of education is a multidimensional model of social norms and requirements for a person, an educational environment in which its development takes place, and a system of education that implements them at all stages of human learning.

It will depend on the quality of the teachers professional training of future teachers and will depend on the learning process in the elementary school. It indicates the role of the teacher, his creative approach, the principledness to himself and the students who know the traditions of his people, the countries that give positive results to the education of young people. It is the teacher who becomes both a scriptwriter, a director, an artist, and a musician at the same time. It is as if by the wake of his magic wand the old customs and traditions of our people come to life. Pedagogical work itself induces creativity. Theatrical performances, educational events, folk festivals are part of the creative teachers laboratory. The teacher must be principled in relation to himself, in relation to work and to students. This is a positive principle. It contributes to the success of the teacher and becomes an integral part of the ethnographers in his further pedagogical activity.

Keywords: ethnographic component, vocational training, vocational and pedagogical training, future teacher, elementary school.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-290-295
УДК 371.13:37.043.1

Наталя СУЛТАНОВА

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: sultanovanv@ukr.net

Світлана БЕЗУШКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та здоров'я людини
ПВНЗ «Медико-Природничий університет»,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: bsv2649@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано уточнення сутнісних ознак й змісту понять «гендер», «гендерна культура», «гендерний підхід», також визначено проблемні аспекти гендеру у закладах освіти на основі загального огляду наукових публікацій. Наголошується актуальність професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців у закладах вищої освіти. Обґрунтована необхідність формування гендерної культури студентів університету, заснованої на ідеї гендерної державної політики.

Розглянуто питання впровадження і вдосконалення практичної підготовки студентів, як майбутніх вихователів, вчителів і педагогів. Авторами підкреслена також можливість й доцільність озброєння студентів додатковими знаннями з гендерної тематики.

Ключові слова: гендер, педагогічна компетентність, гендерна компетентність, гендерна культура, гендерна грамотність, гендерні знання, гендерний підхід.

Соціально-економічні та політичні перетворення, що відбулися протягом XIX–XX століть, внесли значні зміни у статево-рольові відносини в усіх сферах соціального буття людини, зумовили зміну статусів жінки і чоловіка у суспільстві, призвели до виникнення нових форм шлюбу, трансформації раніше усталених соціально-культурних стереотипів маскуліності-фемінності тощо. У такому динамічно стрімкому соціально-культурному середовищі сучасне молоде покоління повинне швидко адаптуватися до нових умов, постійно поповнювати свої знання і будувати свої відносини з іншими людьми на засадах толерантності, розуміння, поваги, співучасті і співпраці, що є запорукою гендерної рівності. Водночас традиційні стереотипні погляди на ролі, норми та цінності, які суспільство продовжує пропонувати чоловікові і жінці у процесі соціалізації, не можуть і не повинні впливати на існуючі перетворення. Сьогодні питання забезпечення гендерної рівності в Україні набуває дедалі більшої актуальності. Реалізація принципу рівних прав та можливостей на всіх рівнях суспільного життя виступає необхідною передумовою формування в державі цивілізованого, паритетного суспільства та його інтеграції в європейський освітній простір. Тому головним завданням, яке сьогодні вирішує наукова спільнота, є створення кращого світу для всіх

людей, у якому не буде місця будь-якій нерівності: класовій, гендерній, расовій чи етнічній. Відповідні обов'язки щодо цього взяла на себе й Україна, підписавши разом з 189 країнами – членами ООН Декларацію Тисячоліття, у якій поряд із цінностями та принципами розвитку суспільства передбачено досягнення рівності жінок і чоловіків. Реалізація основних стратегічних напрямів щодо гендерної модернізації в освіті відбувається відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), наказу Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.) та інших нормативно-правових документів.

У цьому аспекті закономірно відбуваються кардинальні зміни у змісті теоретико-методологічних підходів в освіті: по-новому окреслюються цілі навчання і виховання молоді. Водночас маємо констатувати, що шкільним учителям, вихователям, іншим працівникам системи освіти, студентам, широкому колу громадськості все ж бракує інформації з теорії гендеру та практики проведення відповідної роботи щодо гендерної просвіти. Така прогалина окреслена низкою причин: неготовність суспільства до правильного розуміння гендерних знань, відсутність багатьох програм і рекомендацій з гендерної тематики,

компетентних фахівців тощо. Тому гендерна тематика має особливу актуальність, що зумовлює необхідність упровадження її в освітні установи, зокрема через формування у студентів закладів вищої освіти професійної компетентності з гендерної грамотності.

Актуальними в контексті проблематики є численні наукові розвідки, що присвячено гендерній педагогіці, гендерному вихованню та освіті, міжстатевим стосункам, статево-вихованню, загальній теорії гендеру (С. Вихор, О. Вороніна, О. Василенко, Т. Говорун, Т. Дороніна, В. Єремеева, І. Євтушенко, В. Єремеева, О. Кікінежді, О. Кононко, І. Кон, В. Кравець, Л. Левшин Є. Ільїн, А. Москальова, Л. Раскін, Т. Тітаренко, Л. Попова, А. Хріпкова та ін.). Специфіка підготовки педагогів до роботи зі студентами різної статі розкривається у дослідженнях В. Кагана, О. Кікінежді, А. Краковського, І. Кона, А. Мудрика, М. Савченко, І. Цимбал, І. Цимбалюка, Л. Штильової та ін. Методологічні аспекти гендерної освіти вивчали закордонні педагоги та психологи: С. Бем, Ф. Джес, К. Джеклін, С. Кесслер, У. Маккена, Е. Маккобі та інші. Учені наводять переконливі аргументи щодо необхідності гендерного виховання студентської молоді та, передусім, ознайомлення педагогів й інших працівників освіти із гендерною проблематикою.

Метою статті є здійснити аналіз теоретичних підходів до проблеми гендерної компетентності майбутніх вчителів; виявити значимість змісту поняття гендер й доцільність формування гендерної компетентності студентів педагогічних спеціальностей під час навчання у закладах вищої освіти; охарактеризувати науково-методичне забезпечення формування гендерної професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

На зламі ХХ–ХХІ століть відбулися суттєві зміни традиційних поглядів на поняття «стать», під яким зазвичай розуміли біологічні особливості чоловіків і жінок. Проте для характеристики й опису статево-рольової поведінки представників кожної статі такого трактування стало недостатньо. Це зумовило необхідність уведення в широкий науковий обіг більш ґрунтовного поняття «гендер», що, по суті, стало початком розвитку і подальшого дослідження моделювання і конструювання соціального становлення статі через соціокультурну практику [1].

Дослідження історії становлення поняття «гендер» дозволяють стверджувати, що його масове використання відбувалось протягом тривалого часу, при цьому проблеми виникали навіть на рівні такої термінології, яку цілком доречно було використовувати. Наприклад, Г. Сілласте поняття «гендер» трактувалося як «соціально-

статеві стосунки». На думку С. Айвазової, найбільш точним перекладом терміна «гендер» є такі формулювання: «соціально-організовані стосунки між статями», «соціальні стосунки статі», «соціальна стать». Перекладачі праці С. Мілет «Сексуальна політика» використовували поняття «рід», «родові стосунки» замість «гендерні стосунки» [13, 72].

О. Вороніна підкреслює, що введення поняття «гендер» зумовлене необхідністю розрізнити біологічну і соціальну стать. При цьому біологічну стать треба розуміти «як сукупність анатомо-біологічних особливостей», а соціальну – «як соціокультурний конструкт, який товариство «надбудовує» над фізіологічною реальністю» [3, 76]. Науковець пояснює, що поняття «гендер» позначає по суті і досить складний соціокультурний процес: продукування суспільством відмінностей у чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках і сам результат – соціальний конструкт гендера [3, 81].

Підвищення уваги українських вчених до проблем гендеру спонукало їх до наукового пошуку, результатом якого стало, зокрема, виконання дисертаційних досліджень дотичних до гендерного виховання підростаючого покоління. До них відносимо: О. Василенко «Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності» (2007); С. Вихор «Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку» (2006); О. Главацька «Проблема підготовки майбутніх вчителів до статевого виховання учнів» (2000); М. Зубілевич «Гендерне виховання дівчат-підлітків у Великій Британії» (2007); О. Кізь «Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї» (2003); І. Мунтян «Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів» (2004); Н. Павлушенко «Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку» (2011); О. Рибалка «Формування готовності студентів біологічних факультетів до виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків» (2005); М. Савченко «Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку» (2013); В освіті гендерний підхід являє собою «засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих якостей особистості, їх мислення, особливості поведінки закріплюють взаємозв'язок між біологічною статтю й досягненнями в соціальному житті» [7, 61–78].

У педагогічну теорію однією із перших понять «гендерний підхід», «гендерний вимір» увела Л. Штильова, яка зазначила, що в педагогіці гендерний підхід поки що сприймають як наукову екзотику [2].

У педагогіці гендерний підхід визначається трьома рівнями: 1) макрорівень – це можливість

відступити на крок від патріархальної залежності, залучення чоловіків у якості вчителів; 2) мезорівень – це важливість формування компетентності вчителя, а саме – гендерної компетентності; 3) мікрорівень – урахування гендерних особливостей вихователя-вихованця [5].

За останнє десятиліття гендерний підхід в освіті визначив нову галузь знання, а саме – гендерну педагогіку. Формуванням змісту гендерної педагогіки займаються: В. Кравець, І. Кльоцина, Л. Штильова та багато інших. В їх численних працях досить широко висвітлено освітню проблематику гендеру. Зокрема, обґрунтовану методологічну базу української гендерної педагогіки заклав В. Кравець, на думку якого, гендерна педагогіка являє собою «сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчувати себе у школі комфортно, успішно підготуватись до статево-рольової поведінки в сім'ї» [8, 9].

У вітчизняній освіті в попередні періоди вже здійснено кілька спроб реалізувати гендерний підхід в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Але найважливішою складовою успіху щодо реалізації гендерного підходу в освіті є педагогічна майстерність. Професіоналізм учителя – це умова ефективного виховного процесу. Однак в основі ефективності педагогічної компетентності з теорії і практики гендерної обізнаності лежить насамперед просвіта студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Рівень оволодіння необхідними гендерними знаннями, нормами, цінностями, поглядами на сучасні соціальні ролі жінки і чоловіка, можна визначити як рівень оволодіння гендерною компетентністю особистості. Гендерній компетентності присвячено чимало наукових праць: О. Блонська, Т. Голованова, С. Гришак, Т. Дороніна та ін. Також питання професійної підготовки студентів педагогічних вишів через призму гендерного підходу досліджує низка вчених (І. Кльоцина, А. Мудрік, І. Мунтян, О. Цокур, Е. Ярская-Смирнова та ін.) Значний внесок у розробку концепції гендерного підходу в педагогічній освіті здійснили А. Вороніна (розробка теорії та методології гендерних досліджень, визначення їх місця в системі підготовки студентів), Л. Штильова (розробка методичних програм для вчителів щодо впровадження гендерної освіти та виховання в середній школі). Гендерний підхід під час підготовки майбутніх учителів має місце в роботах Н. Гендерник, С. Матюшкової, М. Полив'яної, А. Шнирова, Л. Шолохової та інші. Як і більшість дослідників ми вважаємо, що концепція гендерної компетентності має багатовимірне і специфічне значення.

Під гендерною компетентністю розуміємо знання основ гендерної теорії; знання законодав-

чих і нормативних актів; володіння формами та методами гендерного виховання; знання психофізіологічних особливостей різностатевих дітей; уміння організовувати навчально-виховний процес з урахуваннями статевих особливостей школярів, студентів; здатність сформувати власну гендерну ідентичність, а також оволодіння гендерною культурою.

Професійний досвід майбутніх учителів з гендерної грамотності В. Железняк охарактеризував як «інтегральну характеристику педагога, що має у своєму складі три компоненти: теоретико-методологічний, що відображає суть концептуальних засад розуміння феномену гендера, гендерованого суспільства, гендерної свободи та демократії, егалітарних стосунків в освітньому середовищі; організаційно-технологічній, що орієнтує педагога на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із реалізацією принципів гендерного підходу в освіті; мотиваційно-особистісний, що зумовлює відмову від застарілих гендерних стереотипів, вияв гендерної чуйності, толерантності, пошук нових стратегій самореалізації як педагога-гендеролога» [4].

На переконання Л. Яворської, «досвідчений педагог досконало знає типові вияви особистості школяра на різних вікових етапах розвитку, помічає новоутворення його особистості, розуміє природу вікових криз» [14, 44].

Проте на сьогоднішній день бракує необхідних методичних розробок, практикумів, пов'язаних з гендерною проблематикою, утруднює роботу педагогів щодо навчання і виховання дітей різної статі [6]. Якщо навіть такі розробки наявні, серед багатьох проблем, які виникають у педагогів під час організації навчального процесу і виховної роботи, є протиріччя між функціональною необхідністю і практичним невмінням відтворити теоретичні розробки на практиці.

Таку тенденцію пов'язують із тим, що педагогічний колектив, не володіючи гендерними методиками щодо процесу соціалізації учнів різної статі, не може сприймати та, відповідно, реалізувати гендерний підхід в освіті дітей. Отже погоджуємося з багатьма дослідниками, які зазначають, що в сучасних закладах освіти організація виховного процесу з боку вчителів недосконала і має ряд негативних особливостей: 1) відсутність гендерного орієнтованого підходу у вихованні, а саме: одностороння концентрація уваги на різностатевий колектив учнів; 2) відсутність дисциплінарного підходу та креативності з боку вчителів тощо. Недосконалість виховного процесу провокує виникнення в учнівському колективі несприятливого середовища, а також призводить до відсутності високого рівня взаєморозуміння між хлопцями та

дівчатами, негативної ідентифікації. Крім цього, в закладах освіти майже відсутнє регулювання педагогами процесу маскулінізації-фемінізації учнів.

Необхідно зазначити, що професіоналізм студентів педагогічних спеціальностей у рамках гендерної компетентності має відповідати цілій низці вимог, зокрема: формування власної позитивної соціальної ролі; об'єктивне оцінювання якостей маскулінності і фемінності в учнів підліткового віку; сприйняття статево-рольової поведінки вихованців; знання психофізіологічних особливостей учнів; комунікативність та організаційність. Така підготовка студентів з питань гендерної обізнаності має проводитися з метою підвищення їхнього компетентного рівня, майбутньої педагогічної культури тощо. Зазначене зумовлене тим, що проблеми сучасного соціального суспільства ставлять нові завдання перед майбутніми і теперішніми фахівцями, одночасно вимагаючи від них не лише професійної активності, а й умінь бути успішними у цій професії на практиці, умінь грамотно і креативно мислити, мати сформовану навчальну та виховну базу і творчий арсенал. І розпочинати потрібно з питання гендерної культури, що є запорукою гендерної компетентності й вихованості педагогічного працівника-вихователя.

Гендерна культура – глобальне осмислення картини світу в ракурсі сучасного гендерного погляду, відмова від дискримінацій за статевою ознакою, егалітарне визнання рівності прав і можливостей чоловіків і жінок у суспільстві [10]. Гендерну педагогічну культуру визначають такі компоненти, як: гендерна грамотність, гендерна самоосвіта, гендерна чутливість. У контексті професійної діяльності вчителя ці компоненти доповнюють один одного.

В основі гендерної культури лежить гендерна компетентність педагога. Майбутній фахівець повинен володіти в межах освоєваної ним професії гендерною компетентністю, яка безумовно пов'язана з професійною діяльністю. Гендерна культура надає певний сенс цінностям і орієнтаціям особистості з вагомим акцентом на толерантний характер гендерних ролей у суспільстві. Таким чином, гендерна компетентність у сукупності представляє знання про гендер, гендерні підходи в освіті, стратегію організації гендерного підходу в педагогічній роботі.

Але, як ми уже зазначали, формування відповідного компетентного рівня гендерної культури у вчителів закладів загальної середньої освіти слід розпочинати ще у закладах вищої освіти, оскільки досить часто випускники педагогічних спеціальностей виявляються не здатними до творчої діяльності на практиці. Адже ці освітні

заклади повинні виконувати не тільки функції передачі знань у процесі підготовки компетентного фахівця, а й бути організаторами виховної роботи на різних рівнях.

Надзвичайно корисним було б ознайомити студентів, як майбутніх вчителів й вихователів, із різними науковими методичними рекомендаціями стосовно гендерного виховання хлопчиків і дівчаток у закладах середньої освіти, які пропонують багато дослідників. Такі рекомендації можна знайти у провідних українських учених (С. Вихор, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Н. Павлушенко, Н. Слюсаренко, О. Цокур та ін.). Методичні рекомендації допоможуть студентам отримати професійну підготовку для роботи з дітьми (підготуватися до гендерного виховання учнів різних вікових категорій: дошкільнят, молодших школярів, підлітків і старшокласників; навчитися здійснювати гендерний підхід до учнів у сфері дозвільової діяльності, під час окремих виховних заходів).

У даний час проводиться експертиза прихованих дискримінацій у навчальній літературі та методичних посібниках, розробляються необхідні рекомендації і програми, які дають можливість переосмислення стереотипних уявлень про роль чоловіка і жінки в суспільстві. Так, у «Посібнику для вчителів» за загальною редакцією Т. Говорун, О. Кікінежді знаходимо визначення: «Прихована дискримінація – це наявність гендерних стереотипів у шкільних матеріалах, які пропонують дітям певні моделі для ідентифікації. Саме цей тип «прихованих» навчальних планів присутній у змісті шкільної освіти України» [12, 22]. Відомо, що поняття «прихований навчальний план» вперше було застосовано американським педагогом Філіпом Джексоном. Визначають три виміри прихованого навчального плану, в якому наявні складові патріархальних відносин, а саме: в організації функціонування самого закладу (гендерна стратифікація посад, платні, кар'єрного зростання та ін.); у змісті навчальних дисциплін (військова підготовка для хлопців, медична – для дівчат тощо); у стилях викладання та оцінювання учнів (заохочення хлопців до точних наук, а дівчат – до гуманітарних та ін.).

Особливу увагу треба звернути на те, що отримання знань у студентів з гендерної тематики є нерозривним з поняттям «гендерна ідеологія у державі». Тому майбутнім вчителям треба розкрити основні напрями гендерної політики, охарактеризувати статті з Конституції України про рівні права і можливості жінок і чоловіків, Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок», Указ Президента України від 26.07.2005 № 1135/2005 «Про вдосконалення

роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» та інші. Адже гендерна ідеологія в закладах середньої освіти привносить уявлення про цінність соціальних ролей чоловіка і жінки, культуру стосунків, відмінність виховання хлопців і дівчат, відмову від «безстатевої» педагогіки і рівняння на партнерство і взаємоповагу.

Отже перед системою сучасної освіти стоїть ключове завдання – гендерна підготовка студентів закладів вищої педагогічної освіти, як майбутніх вчителів, обізнаних фахівців з окресленої про-

блематики. Вважаємо, що її реалізація можлива не тільки через інтеграцію гендерного компонента в освіту, а й шляхом інтеграції в політику освіти гендерної педагогічної культури. Розглядаючи динаміку впровадження гендерної стратегії в освіті, можна дійти висновку, що ніяке виховання не може бути успішним без урахування статевої приналежності, а при його організації слід брати до уваги суттєві відмінності чоловіків і жінок. Лише за таких умов підростаюче покоління буде мати підвищений рівень гендерної рівності, освіченості, культури.

Список використаних джерел

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 318 с.
2. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2005. – 203 с.
3. Воронина О. А. Формирование гендерного подхода в социальных науках / О. А. Воронина // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / под общ. ред. М. М. Малышевой. – М. : АCADEMIA, 2002. – 520 с.
4. Железняк О. В. Технології гендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога / О. В. Железняк // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т. 136. – Вип. 123: Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – С. 59–63.
5. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике / Е. Н. Каменская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского ун-та, 2006. – 176 с.
6. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми : навчальний посібник / О. М. Кікінежді, О. Б. Кіз. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 160 с.
7. Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С.61–78.
8. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
9. Кравець В. П. Гендерний порядок в українській державі (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.) / В. П. Кравець // Гендерна освіта в Україні: світоглядні та праксеологічні аспекти реалізації: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 24 листопада 2011 р.). – Дніпропетровськ, 2012. – С. 18–27.
10. Луценко О. А. Гендерна культура – процес формування цінностей і нового типу свідомості / О. А. Луценко // Гендерні стратегії сталого розвитку України / за наук. ред. Л. С. Лобанової. – К. : Фенікс, 2004. – С. 113–124.
11. Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період / О. Петренко // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 16–21.
12. Посібник для вчителів: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх закладів / Т. Говорун, О. Кікінежді та ін. ; за заг. ред. проф. Т. Говорун. – К., 2011. – 805 с.
13. Федорова І. І. Соціально-філософський аспект гендерної проблеми в Україні / І. І. Федорова // Формування сучасного світогляду жінок і чоловіків щодо необхідності гендерних перетворень у суспільстві шляхом застосування сучасних технологій та механізмів розвитку ідеології гендерного паритету : матеріали наук.-практ. конф. та регіон. семінарів-практикумів / Голова редкол. М. А. Орлик. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2004. – С. 396 с.
14. Яворська С. Т. Новий погляд на давні проблеми: До аналізу методів навчання / С.Т. Яворська // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 124–135.

References

1. Bern, Sh. (2002). Gender psychology. St. Petersburg.
2. Vykhor, S. T. (2005). Pupils' gender upbringing of the senior adolescent and early adolescence. Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies: 13.00.07. Ternopil.
3. Voronina, O. A. (2002). Formation of a gender perspective in the social sciences. *Gender Kaleidoscope. Lecture course*. Moscow: ACADEMIA.
4. Zheliezniak, O. V. (2010). Technologies of gender upbringing as a basis for acquiring the professional competence of a modern teacher. *Scientific works: Scientific-methodical journal*. V. 136. E. 123. Mykolayiv.
5. Kamenskaya, E. N. (2006). Gender approach in pedagogy. Rostov-on-Don.
6. Kikinezhdі O. M., Kiz, O. B. (2006). Formation of the gender culture of youth: scientific and methodical materials for the training program: a manual. Ternopil: Educational book – Bogdan. [in Ukrainian].
7. Kletsina, I. S. (2003). From gender psychology to gender studies in psychology. *Psychology issues*. No. 1.
8. Kravets, V. P. (2003). Gender Pedagogy: tutorial. Ternopil: Dzhura.
9. Kravets, V. P. (2012). Gender order in the Ukrainian state (the end of the twentieth century – the beginning of the XXI century). *Gender education in Ukraine: outlook and praxis aspects of implementation: materials of the Ukrainian scientific and practical conference*. [in Ukrainian].
10. Lutsenko, O. A. (2004). Gender culture is a process of formation of values and a new type of consciousness. *Gender strategies for sustainable development of Ukraine*. Kiev: Feniks.
11. Petrenko, O. (2011). The problem of periodization of the development of gender approaches to native education and upbringing in the Soviet period. *Historical and pedagogical almanac*. No 1.

12. Kikinezhd, O., Hovorun, T. (2011). Teacher's Guide: tutorial for general education institutions. Kiev. [in Ukrainian].
13. Fedorova, I. I. (2004). Socio-philosophical aspect of the gender problem in Ukraine. *Formation of the modern outlook of women and men on the need for gender transformation in society through the application of modern technologies and mechanisms for the development of the gender parity ideology: materials of the Ukrainian scientific and practical conference, regional workshops*. Kyiv. [in Ukrainian].
14. Yavorska, S. T. (2004). A new look at the long-standing problems: An analysis of teaching methods. *Pedagogy and psychology*. No 1. [in Ukrainian].

Наталья Султанова, Светлана Безушко. Формирование гендерной компетентности будущих педагогов в высших учебных заведениях

В статье охарактеризованы признаки и содержания понятий «гендер», «гендерная культура», «гендерный подход», также определены проблемные аспекты гендера в учреждениях образования на основе научных публикаций. Отмечается актуальность профессиональной подготовки специалистов в высших педагогических учебных заведениях. Обоснована необходимость формирования гендерной культуры студентов университета, основанной на идее гендерной государственной политики.

В исследовании рассмотрены вопросы внедрения и совершенствования практической подготовки студентов, как будущих учителей и педагогов. Автором подчеркнута возможность вооружение студентов дополнительными знаниями по гендерной тематике.

Ключевые слова: гендер, педагогическая компетентность, гендерная компетентность, гендерная культура, гендерная грамотность, гендерные знания, гендерный подход.

Natalya Sultanova, Svitlana Bezushko. Formation of future teachers' gender competence in the conditions of higher education institutions

Today the issue of ensuring gender equality in Ukraine is becoming more and more relevant. The implementation of the principle of equal rights and opportunities at all levels of social life is a necessary precondition for the formation in the state of a civilized, parity society and its integration into the European educational space. Therefore, the main task, that the scientific community now solves, is the creation of a better world for all people, in which there will be no place for any inequality: class, gender, racial or ethnic. In this aspect, fundamental changes in the content of theoretical and methodological approaches in education are naturally occurring, purposes of teaching and upbringing of youth are outlined in a new way.

The clarification of the essential features and content of such concepts as «gender», «gender culture», «gender approach» has been described. The problem aspects of gender in education institutions have been determined on the basis of a general review of scientific publications. It has been emphasized the importance of specialists' professional training in higher education institutions. The necessity of forming a gender culture of university students based on the idea of gender public policy has been substantiated.

The clarification of the essential features and content of such concepts as «gender», «gender culture», «gender approach» has been described. The problem aspects of gender in education institutions have been determined on the basis of a general review of scientific publications. It has been emphasized the importance of specialists' professional training in higher education institutions. The necessity of forming a gender culture of university students based on the idea of gender public policy has been substantiated.

The issues of introducing and improving the practical training of students as future teachers and pedagogues have been analysed. The author has emphasized the possibility of students' preparation with additional knowledge on gender issues.

Key words: gender, pedagogical competence, gender competence, gender culture, gender literacy, gender knowledge, gender approach.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-296-301

УДК 373.3: 37.015.3: 59.942

Ірина СУХОПАРА

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
e-mail: isuhopara@gmail.com

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття розкриває роль і місце емоційного інтелекту в особистісному зростанні молодшого школяра в контексті нової української школи. Зазначається взаємозалежність здібностей розуміти свої емоції та інших людей, керувати власними емоціями і успішності в житті, професії, соціумі. Подається характеристика емоційного інтелекту, визначаються особливості його розвитку в молодшому шкільному віці. Окреслені біологічні й педагогічні чинники розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, розвиток, чинники, молодші школярі, нова українська школа.

Реформування сучасної української школи передбачає переорієнтацію її на формування в учнів життєвих компетентностей, необхідних для успішної реалізації в суспільстві як особистості, громадянина, фахівця. В Державному стандарті початкової освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016) такими ключовими компетентностями молодших школярів визначені вміння висловлювати власну думку, творити, виявляти ініціативу, логічно обґрунтовувати власну позицію, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, оцінювати ризики та приймати рішення, вирішувати проблему, співпрацювати з іншими, критичне та системне мислення. Відповідно посилюється роль емоційного інтелекту в освітньому процесі початкової школи, необхідним стає розвиток емоцій молодших школярів, вміння виражати, керувати власними емоціями, розуміти емоційний стан інших людей. Важливим стає визначення чинників, які впливають на розвиток емоційного інтелекту учнів школярів у просторі нової української школи.

Аналіз педагогічних, психологічних, методичних джерел з проблеми розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи виявив зацікавленість науковців до розгляду різних аспектів вирішення даної проблеми. У коло наукових інтересів входять питання визначення поняття «емоційний інтелект» (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовей, Дж. Стайн), структури емоційного інтелекту (І. Андреева, Д. Гоулман, Дж. Мейер, В. Моргун, Е. Носенко, П. Селовей); особливостей розвитку емоцій у молодших школярів (І. Бех, Л. Груша, С. Курносова, Ю. Савченко, Л. Стрелкова, В. Юркевич, М. Шпак); факторів

впливу на емоційний інтелект (І. Андреева, Л. Буркова, О. Філатова, В. Юркевич); реалізації ідей нової української школи (Н. Бібік, Ю. Найда, О. Онопрієнко, О. Савченко, Н. Софій, Р. Шиян). Дослідження вчених підтверджують потребу розвитку емоційного інтелекту, як фактору забезпечення успішного особистісного і професійного становлення. В практичному аспекті вивчення проблеми важливим для цілеспрямованої систематичної діяльності вчителів початкових класів в умовах нової української школи є окреслення чинників, які впливають на розвиток емоційного інтелекту. Саме тому, завданнями статті є окреслити його роль у реалізації концепції нової української школи; визначити чинники його розвитку в освітньому процесі молодших школярів.

Дослідження емоцій активно розпочалося наприкінці минуло століття, що спричинило появу таких нових понять, як «емоційний інтелект», «емоційна культура», «емоційна компетентність», зазначило важливість емоцій у пізнавальному процесі, соціальному становленні особистості. Науковці довели, що життєвий успіх залежить від здібностей управляти власними емоціями, розуміти свої емоції та інших людей.

Поняття «емоційний інтелект» зарубіжні психологи розуміють як: здібності відслідковувати власні та чужі почуття й емоції, розрізнати їх і використовувати цю інформацію для керування мисленням та діями (Дж. Мейер, П. Селовей); набір некогнітивних здібностей, компетенцій чи навичок, які впливають на спроможність людини протистояти викликам зовнішнього середовища (Р. Бар-Он); здатність людини розуміти власні емоції й емоції оточуючих з метою використання

отриманої інформації для реалізації власної мети (Д. Гоулмен); здатність до сприйняття власних почуттів та почуттів інших людей (Дж. М. Стайн). Як бачимо, емоційний інтелект (EQ) представляє собою складне інтегративне утворення особистості. Вчений Г. Гарднер розглядав емоційний інтелект в аспекті *міжособистісного* як спроможності людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще взаємодіяти з оточуючими людьми і *внутрішньоособистісного* емоційного інтелекту, як певної властивості людини спрямованої на себе, тобто спроможність формувати адекватну модель власного «Я» й використовувати її з метою більш ефективного функціонування в житті [6, 9].

Дослідники Дж. Мейер і П. Саловей у структурі емоційного інтелекту виділяють чотири складові:

- точність оцінки і вираження емоцій. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом та поведінкою, тобто, здатність точно виражати емоції і пов'язані з ними потреби;
- використання емоцій в розумовій діяльності. Це здатність зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи власними емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і розв'язувати проблеми більш ефективно;
- розуміння емоцій. Це вміння визначати джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, усвідомлювати переходи між емоціями та їх подальшим розвитком;
- управління емоціями. Це вміння використовувати інформацію, яка передається через емоції, а також викликати або усуватися від них залежно від користі, вміння керувати власними і чужими емоціями [7, 196].

Американський журналіст і психолог Д. Гоулмен у праці «Emotional Inteligence» на матеріалах психологічних досліджень та опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту IQ, скільки від здібностей керувати своїми емоціями EQ. На думку вченого, не існує міцного зв'язку між IQ та успішністю в житті. Цю думку підтримали вітчизняні дослідники І. Аршава, О. Власова, С. Дерев'янка, Н. Коврига, М. Манойлова, Е. Носенко, які розглядають емоційну компетентність як ключ до успіху в усіх сферах життя, що визначено в завданнях нової української школи. В концепції нової української школи акцент ставиться на формуванні життєвих компетентностей, необхідних для успішної особистої реалізації у житті, навчанні, праці. Для досягнен-

ня успіху, становлення, реалізації особистості необхідно розвивати емоційний інтелект.

На думку В. Юркевича, емоційний інтелект піддається розвитку і спрямованому навчанню в більшій мірі, ніж абстрактно-логічний [5, 6], а отже є можливість впливати на його розвиток вже в початковій школі. Цю думку підтримує В. Зарицька, яка стверджує, що основні структурні елементи розвитку емоційного інтелекту починають розвиватись у молодшому шкільному віці та не зникають, а вдосконалюються впродовж шкільного навчання, щоб у дорослому житті успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, залучатись у соціальні зв'язки під час практичної діяльності [2, 18].

Молодший шкільний вік вважається періодом позитивних змін і перетворень, найбільш сприятливим періодом для розвитку емоційної сфери особистості. Емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра спрямована на задоволення власних потреб.

Досліджуючи емоційний розвиток учнів молодшого шкільного віку, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, П. М. Якобсон та інші психологи розкрили якісно нові особливості емоційної сфери: втрату дитячої безпосередності (дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, її переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів); підвищену чутливість, вразливість, здатність глибоко й болісно переживати, щиро і відверто виражають радість, смуток, страх, задоволення або незадоволення; емоційну нестійкість (часта зміна настрою на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності, схильність до короткочасних і бурхливих афектів); відвертість вираження своїх чуттєвих переживань; розвиток уміння володіти своїми почуттями (свої і чужі емоції і почуття слабо усвідомлюються і розуміються молодшими школярами, не завжди почуття оточуючих людей тлумачаться правильно, що призводить до неадекватних реакцій у відповідь молодших школярів); розвиток соціальних емоцій (самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття); появу рефлексії (осмислення власних емоцій, суджень, вчинків). Джерелом емоцій для дітей молодшого шкільного віку є гра, спілкування з однолітками, успіхи в навчанні, оцінка їх учителем, однокласниками, батьками. В процесі забезпечення емоційності освітнього процесу нової української школи варто спиратися на особливості сформованості емоційної сфери дитини.

Вважаємо за потрібне окреслити чинники, які впливають на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. Серед таких чинників можна визначити біологічні й педагогічні. Погоджуючись з думкою Д. Гоулмана, до біологічних чинників відносимо:

- домінування правої півкулі, яка відповідає за творчість, уяву, інтуїцію, сприйняття образів, що допомагає краще розпізнавати емоції оточуючих за мовною інтонацією, невербальними ознаками;
- властивості темпераменту, активність екстравертів більш спрямована на зовнішній світ, ніж на себе, вони більш здатні до адекватного реагування на дії та почуття інших людей;
- рівень емоційного інтелекту батьків та їх сімейний дохід впливає на рівень емоційного інтелекту дітей. [1, 36].

До педагогічних чинників, які сприяють розвитку емоційного інтелекту молодших школярів можемо віднести такі, як: емоційність вчителя; атмосфера емоційного комфорту; емоційне спілкування в освітньому середовищі; партнерські взаємини, взаємодія, співпраця школярів (перевага парних, групових форм роботи); діяльність, що приносить успіх, радість, емоції, важливий результат; активні, рухливі форми організації навчальної і виховної діяльності, які викликають емоції, переживання (ігри, вікторини, конкурси, ранкові зустрічі, квести, тренінги, проектна діяльність); емоційність змісту матеріалу, що вивчається; наочність, яка збуджує почуття, емоції (персонажі мультфільмів, фільмів, казок), викликає яскраві образи; мультимедійна засоби; комплекс вправ, завдань, які допомагають виявляти, розуміти, контролювати власні емоції та емоції інших. Окреслимо детальніше кожен чинник.

Емоційність вчителя. Вчитель початкової школи встановлює емоційний контакт з класом, налаштовує учнів на позитивний успішний настрій, надихає на виконання навчальних і виховних, соціальних завдань, робить їх цікавими, захоплюючими для школярів, підтримує учнів у досягненні мети. Вплив на емоційну сферу залежить від вміння вчителя захоплено, емоційно пояснити новий матеріал, прочитати художній твір, передаючи всю гамму описаних почуттів, володіння широким спектром невербальних інструментів (жести, міміка, погляд). Як зазначав Василь Сухомлинський, «вчитель повинен уміти створити в учнів внутрішній стан емоційного піднесення, інтелектуального натхнення, бо без цього заняття спричинять тільки байдужість, а нечутлива розумова праця приносить втому» [4, 111]. Але недостатньо лише самому передавати емоції, необхідна ще емпатія, вміння помічати, розпізна-

вати, «читати», розуміти емоції учня, адекватно на них реагувати. В умовах нової української школи вчитель має мотивацію до здійснення освітнього процесу, професійного розвитку, творчості, а отже він позитивний, успішний, виявляє і керує власними емоціями і розуміє емоції школярів.

Атмосфера емоційного комфорту. Доброзичливі, щирі, дружні, толерантні, підтримуючі взаємини в колективі учнів впливають на позитивний психологічний стан дитини, її самопочуття, вияв емоцій, бажання відкрито висловлювати власні почуття, творити, виявляти здібності, розкривати таланти, досягати успіху. Цінностями класного колективу молодших школярів є згуртованість, єдність, дружність, повага, підтримка, допомога, толерантність. Важливим для емоційно-позитивного стану, психологічного комфорту дитини є прийняття її такою, якою вона є, розуміння її потреб, інтересів, недоліків, толерантне ставлення, коли ти поважаєш себе й інших, з розумінням ставишся до неповторності кожного. Така атмосфера буде сприяти тому, що кожний учень зможе реалізувати себе, стати успішним. В сучасній початковій школі з цю метою впроваджують ранкові зустрічі.

Емоційне спілкування в освітньому середовищі. Спілкування вчителя з учнями, учнів між собою забезпечує потреби дітей в отриманні корисної, цікавої, вражаючої, мотивуючої інформації, в емоційному контакті, підтримці, стимулюванні, впевненості, успішності, у висловленні власних поглядів. Таке емоційне спілкування викликає емоції довіри, симпатії, задоволення, впливає на їх вияв, на розуміння внутрішнього світу інших, вчить керувати власними емоціями. Спілкування відбувається під час виконання спільних завдань на уроці, дружніх розмов на перерві, індивідуальних контактів з вчителем, однокласниками.

Партнерські взаємини, взаємодія, співпраця школярів, вчителів, батьків. Основою таких стосунків є довіра, повага до дитини, рівноправність учасників, гуманістичний, демократичний стиль керівництва освітнім процесом, що впливає на становлення особистості, її емоційний інтелект. Співпраця дає можливість задовольняти основні міжособистісні потреби, опановувати маловідомі способи дій, моделювати поведінку, спільно вирішувати проблеми. Партнерські стосунки дозволяють бачити, сприймати, відчувати емоції інших, вчитися керувати власними для вирішення проблеми. В концепції нової української школи акцентується увага на ролі вчителя як «коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [3, 16].

Варто зазначити особливу роль *парних і групових форм роботи*, які надають можливість

взаємодіяти, спілкуватися, обговорювати, приймати різні погляди, висловлювати власну точку зору, доводити її, переконувати, знаходити спільне рішення, допомагати, підтримувати, а отже, виявляти власні емоції, розуміти емоції, дії інших, вчитися впливати за допомогою емоцій.

Діяльність, результатом, якої є отриманий важливий результат, що приносить радість, емоції. Діяльність, в якій діти молодшого шкільного віку можуть реалізувати свої потреби, виявити власні позитивні сторони, вміння, здібності збагачує життєвий досвід дитини. Для розвитку емоційного інтелекту важливо, щоб така діяльність була захоплюючою, викликала емоції, пізнавальною, розширювала кругозір, корисною, практично спрямованою, спільною, вчила взаємодіяти. Важливим у такій діяльності є отриманий результат, який викликає захоплення, почуття гордості, впевненості в собі, бажання повторити, зробити краще, щоб ще раз відчувти успіх. У той же час, вчить аналізувати, робити висновки, мотивує до подальшого успіху. Таким результатом для молодших школярів може бути дослідницько-пошуковий, творчий проект, презентація, виготовлена газета, журнал, ілюстрована книга, анотування художніх творів, колаж, інсценізація казки, лялькова вистава, парад улюблених персонажів, шоу тощо. В новій українській школі впроваджуються методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо).

Активні форми роботи навчальної і виховної діяльності, які викликають емоції (ігри, вікторини, конкурси, турніри, ранкові зустрічі, тренінги, квести). Враховуючи властиву дітям молодшого шкільного віку природну рухливість, непосидючість, доцільним буде застосування в освітньому процесі активних форм роботи, коли учні не тільки виконують завдання, а ще й активні, рухаються, пересуваються, ворухаються, бо це теж викликає емоції. Знайомим і зрозумілим, рідним і захоплюючим є світ гри, розваг, друзів, де учень знаходиться в центрі подій, вивчає себе, пізнає власні можливості, оцінює свої вчинки, порівняє їх з вчинками інших, збагачує досвід поведінки, спілкування, взаємодії. Гра дозволяє дитини виявити весь спектр емоцій – інтерес, радість, задоволення, захват, здивування, симпатія, невдоволення, розпач, злість, розчарування, обурення. Такими ж за впливом на емоційну сферу молодшого школяра, розвиток емоційного інтелекту є конкурси, турніри, змагання, квести, де можна позмагатися, виявити власні переваги, відчувти тріумф, задоволення, з'являється впевненість у собі, підвищується самооцінка. Впливають також ситуації запрограмованого успіху, незвичні способи постановки

й оформлення навчального завдання, варіанти гумористичного вирішення проблеми, диспути, дискусії тощо.

Емоційність змісту навчального матеріалу, що вивчається. Передбачає використання особистісно-значущого, невідомого раніше матеріалу, який містить вражаючі факти, яскраві приклади, відповідає потребам та інтересам учнів, викликає емоції та почуття школярів. Це зумовлює їх ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших, стимулює дізнатися більше, знайти застосування знань у житті, мотивує до успіху. З іншого боку, той навчальний матеріал, який знайшов емоційний відгук в учнів, викликав у них інтелектуальні почуття, створив яскравий образ запам'ятовується краще і міцніше. Важливо, щоб зміст відображав реальні події, описував практичний досвід, який можна застосувати вже зараз, сьогодні. Впливає на розвиток емоційного інтелекту і незвичність викладу, подачі навчального матеріалу. При цьому вчителю доцільно передбачати емоційний ефект, наперед прогнозувати, який емоційний відгук він викличе в учнів, на якому етапі уроку застосувати той або інший прийом.

Окреме місце займають художні твори з якими знайомляться учні на уроках літературного читання, у виховній діяльності, які викликають емоції, створюють настрій, відгук на події, зачіпляють почуття молодших школярів, викликають бажання робити гарні вчинки, змінювати поведінку на краще, поповнювати власний життєвий досвід. Відповідно твори для молодших школярів мають бути доступними, різноманітним за жанрами (казки, оповідання, вірші, пісні, п'єси, гумористичні твори, прислів'я, загадки), тематикою, емоційно забарвленими, викликати почуття радості, подиву, здивування, захоплення, змушувати дитину співчувати, співпереживати, емоційно реагувати на події, показувати красу художнього слова, сприяти розширенню світогляду дітей, поповненню їх знань, засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, допомагати набути необхідного життєвого досвіду, містити прихований виховний вплив. Обирати доцільно ті твори, зміст яких дозволяє дитині розмірковувати, висловлювати власну точку зору, самостійно робити вибір, вчить співчувати, співпереживати, розуміти іншого, робити власні висновки, поміркувати про себе, усвідомити свої переваги і недоліки, потреби і бажання, розвивати уяву, фантазію, мислення, мовлення дітей, творчі здібності.

Наочність, яка збуджує почуття, емоції, викликає яскраві образи. Для молодших школярів важливою є яскрава, зрозуміла наочність, яка викликає живі образи, інтелектуальні почуття, пізнавальний інтерес, позитивні мотиви навчання.

Видом такої наочності можуть бути сучасні персонажі мультфільмів, фільмів, художніх творів, якими вони захоплюються діти, які емоційно близькі їм, яких вони розуміють і хочуть наслідувати. Такі персонажі, як правило, емоційні, яскраво виявляють свої почуття, що демонструє приклад для наслідування, діляться життєвим досвідом, мотивують до успіху.

Мультимедійна засоби. Використання в освітньому процесі мультимедіа-презентацій, слайд-шоу, навчальних фільмів, відео-демонстрацій, креолізованих текстів (комікси, фотоколажі, постери, буклети, буктрейлери) допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію, які вивчаються, візуалізувати образ об'єкту, наблизити, почути його. Яскраве, чітке і кольорове зображення на екрані викликає у дітей емоції захоплення, здивування, радості. Мультимедіа-тренажери, навчальні ігри, інтерактивні вправи, ментальні карти дозволяють удосконалювати навички, здобувати новий досвід. Доторканням до клавіші, кнопки на очах дитини легко і просто, досить швидко створюється динамічний, яскравий, поглинаючий світ зі звуками, анімацією, спеціальними ефектами, де дитина віртуально може дуже багато. В новій українській школі приділяється увага формуванню основ медіаграмотності, вмінням розуміти медіаінформа-

цію, створювати власний медіапродукт, що може досягти успіху в сучасному інформаційному світі.

Комплекс вправ, завдань, які допомагають виявляти, розуміти, контролювати власні емоції та емоції інших. Враховуючи недостатній досвід молодших школярів у вираженні емоцій, усвідомленні власних переживань, розуміння причин, що їх викликають, доцільно навчити їх адекватно виражати почуття, описувати власні емоції, розуміти причину їх виникнення, керувати ними, знаходити конструктивні способи виходу зі складних ситуацій за допомогою проведення вправ, виконання ігрових завдань під час уроку, перерви, виховних заходів.

Таким чином, на основі аналізу наукових праць з проблеми дослідження можемо зазначити, що емоційний інтелект допомагає вирішувати проблеми, досягати поставленої мети, успіху в житті, що відображено в завданнях нової української школи; емоційний інтелект можливо і доцільно розвивати вже в молодшому шкільному віці, тому визначено чинники його розвитку в освітньому процесі сучасної початкової школи. Перспективи наукових розвідок вбачаємо у подальшому емпіричному дослідженні сформованості емоційного інтелекту в молодших школярів, добір адекватного інструментарію для визначення.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 65 с.
2. Зарицька В.В. Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 квітня 2011 р. Київ: Ін-т сучасн. підр., 2011. 92 с.
3. Концепція «Нова українська школа» від 27.10.2016 <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ: Радянська школа, 1988. 310 с.
5. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту. *Вестник практической психологии*. 2005. № 3 (4). С. 4–10.
6. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 449 p.
7. Salovey P., J.D. Mayer. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185–211.

References

1. Goleman, D. (2005). *Effective leadership: The art of managing people based on emotional intelligence*. Moscow: Alpina Business Books.
2. Zaritska, V.V. (2011, April 28). Development of emotional intelligence in the context of competently directed education. *Competently directed education: first experience, comparative approaches, perspectives*, 92 p.
3. Concept «New Ukrainian school» (2016). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Sukhomlinsky V. (1988) *One hundred advice to the teacher*. Kyev, Soviet school.
5. Yurkevich, V. (2005). The problem of the development of emotional intelligence. *Herald of Practical Psychology*, 3 (4), 4–10.
6. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
7. Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 3, 185–211.

Ірина Сухопара. Фактори розвитку емоціонального інтелекту младших школьникова в контексте новой украинской школы

Стаття розкриває роль і значення емоціонального інтелекту в личностном становленні младшого школьника в контексте новой украинской школы. Отмечается взаимозависимость способностей понимать свои эмоции и других людей, управлять ими и успехом в жизни, профессии, социуме. Подается характеристика емоціонального інтелекту, определяются особенности его развития в

младшем школьном возрасте. Охарактеризованы биологические и педагогические факторы развития эмоционального интеллекта в образовательном процессе современной начальной школы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, развитие, факторы, младшие школьники, новая украинская школа.

Iryna Sukhopara. Factors of development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of a new Ukrainian school

The article reveals the role and place of emotional intelligence in the personal growth of a junior schoolboy in the context of a new Ukrainian school. The interdependence of the ability to understand their emotions and other people is indicated, manage your own emotions and success in life, profession, society. The characteristic of emotional intelligence is given, its structural components. It is noted that emotional intelligence is possible and expedient to develop already at the junior school age, determining the peculiarities of its development in this age period. The biological and pedagogical factors of development of emotional intelligence of pupils in the educational process of modern elementary school are outlined. Biological factors include the domination of the right hemisphere, the properties of temperament, the level of emotional intelligence of parents and their family income. By pedagogical: emotionality of teacher; an atmosphere of emotional comfort; emotional communication in the educational environment; partnership relations, interaction, cooperation of schoolchildren, teachers, parents; paired and group forms of work; activity, the result of which is an important result that brings joy, emotion, success; active, mobile forms of organization of educational activities that cause emotions (games, quizzes, competitions, tournaments, morning meetings, trainings, quests); emotional content of the material being studied; Visibility, which excite the feeling, causes vivid images; multimedia; a complex of exercises, tasks for the development of emotions. It is determined that the idea of development of emotional intelligence was reflected in the concept of a new Ukrainian school, in the formulation of tasks, key components, identified key competencies, organization of educational process, selection of forms and methods of training.

Key words: emotional intelligence, development, factors, junior schoolchildren, new Ukrainian school.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-302-306

УДК 37.01:373-056.2/3

Любов ТАРАБАСОВА

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна
e-mail: forte-pianowww@ukr.net*

В'ячеслав ШИНКАРЕНКО

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»,
вул. Володимира Антоновича, 70, 49006 Дніпро, Україна,
e-mail: forte-pianowww@ukr.net*

Ольга ПЕРЕДЕРІЙ

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»,
вул. Володимира Антоновича, 70, 49006 Дніпро, Україна,
e-mail: olga.dnepr.1502@gmail.com*

СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ЖТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Соціально-антропологічний вимір життєдіяльності людини розглядається у нерозривній єдності процесу діяльності та життєвих стратегій, що пов'язано з процесом її соціалізації, формуванням відповідних образів майбутнього.

Діяльність як універсальна характеристика відношення людини до навколишнього світу розкриває сутнісні ознаки людини як активної істоти, спрямованої на творчу перебудову світу зовнішнього та самої себе. Діяльність має предметно-перетворювальний характер і пов'язана з цілепокладанням, тобто усвідомленням мети і засобів її досягнення. Життєдіяльність особистості визначає процес організації її життя на основі соціальної, психологічної та біологічної активності й охоплює всі напрями її змін, якісну різноманітність цих змін. Особистість людини формується та розвивається в результаті впливу різних факторів, об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних. Дитина виступає як суб'єкт формування власної особистості, тобто становлення себе, як соціальної істоти в результаті взаємовпливу оточуючого середовища та системи виховання. У середовищі дитина соціалізується. З одного боку індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві соціуму, суспільству і соціальним групам до яких він належить, а з іншого – активно входить у систему соціальних зв'язків, завдяки яким і набуває соціального досвіду.

Ключові слова: соціалізація, соціальна ситуація розвитку, соціальне середовище, соціально-антропологічний вимір, життєдіяльність.

Освоюючи навколишній світ, дитина прагне діяти в цьому світі, виявляючи своє відношення не лише до доступних речей, але й діяти як дорослий. Процес оволодіння предметними діями, тобто діями з речами, що мають певне суспільне значення, відбувається у дитини в спільній діяльності з дорослими, і лише поступово дорослі передають дитині весь процес виконання дії, який дитина починає виконувати самостійно.

Саме в діяльності дитина визначає своє місце в житті, стверджує свою суспільну природу, виявляє себе як творча, вільна індивідуальність.

Поняття «діяльність» поширене в соціальній філософії використовується як загальна наукова категорія. В науці про живу природу воно ввійшло як поняття про дію, творення. Власне слово

«діяльність» – не загальнонаукове, а соціально-філософське поняття. В такому значенні діяльність є поняття, що визначає будь-яке виявлення соціальної активності.

Впродовж старшого дошкільного віку істотно розширюється коло людей з якими спілкується дитина. Предметом її уваги все більше стає світ соціальних взаємин дорослих людей, в який дитина намагається ввійти. Головним для неї та її щоденного буття є дорослий як носій суспільних функцій і вимог. Найважливіша потреба дитини – прагнення жити з людьми, які її оточують, спільним життям, входити з ними у безпосередній контакт, постійно перетинатися з дорослим світом.

Процес життєдіяльності дітей дошкільного віку в філософського-освітньому контексті в тій

чи іншій мірі досліджено у працях Л. Буюєвої, Л. Виготського, І. Кона, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського в яких вони вказували на взаємозалежність між умовами соціального середовища та розвитком особистості. Проблеми соціалізації особистості висвітлювали в наукових працях Р. Байярд, І. Бех, А. Біне, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Коваль, О. Кононко, І. Кон, Л. Максименко, Т. Поніманська; зарубіжні вчені Дж. Мід, О. Нейл, Ж. Піаже, Г. Тард, З. Фрейд, С. Френе.

Постановка завдання полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні життєдіяльності дитини в контексті соціально-антропологічного виміру.

У ході дослідження необхідно визначити сутність життєдіяльності дитини дошкільного віку, чинники що впливають на соціальне становлення особистості дошкільника.

Соціалізація – від лат. *socialis* – суспільний – історично обумовлений, що здійснюється в діяльності і спілкуванні процес та результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду [10, 136].

Термін соціалізація в сучасній психології означає «процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин». В процесі соціалізації людина отримує переконання, суспільно схвалювальні норми поведінки необхідні їй для нормального життя в суспільстві. Як наслідок люди оволодівають нормами спільного проживання та праці, навчаються ефективно взаємодіяти один з одним. Поняття соціалізації стосується якостей, які людина отримує засвоюючи культуру людських стосунків, в процесі формування певних соціальних норм, ролей, функцій [6, 176].

Універсальну характеристику відношення людини до навколишнього світу виявляє її діяльність. Ще Аристотель говорив, що спостерігаючи за гідною людиною, судять про неї за її ділами, оскільки інакше неможливо віднайти, якого вибору дотримувалась. Так Аристотель вбачав у розумній діяльності призначення людини, вважав, що в цьому полягає відмінність людини від усякої іншої живої істоти [1, 25].

Саме в діяльності людина визначає своє місце в житті, стверджує свою суспільну природу, виявляє себе як творча, вільна індивідуальність. Поняття «діяльності» поширене в соціальній філософії використовується як загальна наукова категорія. В науці про живу природу воно ввійшло як поняття про дію, творення. Власне слово «діяльність» – не загальнонаукове, а соціально-філософське поняття. В такому значенні діяльність є поняття, що визначає будь-яке виявлення соціальної активності [12, 58].

Сенс взаємодії «Я» і «значущого іншого» розкривається за умови залучення всіх учасників у таку діяльність, у якій переслідується одна для всіх мета, що потребує з боку всіх учасників спільних дій та операцій. Ж. Піаже, з цього приводу, розглядав операціональну структуру і кооперацію як паралельні структури [2, 12]. Це була гіпотеза про вирішальну роль соціальної взаємодії у розвитку мислення. Л. Виготський розрізняв шляхи утворення понять у дітей. Він зазначав, що з раннього віку у дітей формуються уявлення про такі поняття як «дружба», «справедливість», «індивідуальність», «авторитет». Але вони формуються саме під впливом соціально-когнітивних чинників, при чому соціальне виконує домінуюче значення [2, 69].

Газіна вважає, що дитина формує свою особистість, відштовхуючись не тільки від онтологічної складової. На процес становлення особистості впливає й соціальний вимір життєдіяльності дитини. Формується особистісний простір і ідентичність. Дитина починає ідентифікувати себе саме завдяки соціальним ролям. Ми розуміємо, що людське життя під кутом зору його суб'єктивного, активно-творчого початку виступає як проблема творення життя особистістю. Якщо проблема життєвого шляху охоплює життєдіяльність дитини в єдності об'єктивних умов і суб'єктивних устремлень, то проблема життєтворчості зосереджується на проблемі творення себе, побудові власного життя, виходячи із особистості, її духовного світу, світогляду, цілей, устремлень, у кінцевому підсумку – з розуміння нею сенсу життя [3, 138].

Своє життя кожна особистість творить у конкретних соціальних умовах. Вихідною точкою життєтворення є суспільне становище особистості, її місце в системі соціальних відносин. Ця об'єктивна характеристика особистості дозволяє конкретизувати умови, в яких розгортається її життя, і той соціальний простір, у якому вона може реалізувати, втілити себе.

О. Глашевська стверджує, що впродовж старшого дошкільного віку істотно розширюється коло людей, з якими спілкується дитина. Предметом її уваги все більше стає світ соціальних взаємин дорослих людей, в який дитина намагається ввійти. Головним для неї та її щоденного буття є дорослий як носій суспільних функцій і вимог. Найважливіша потреба дитини – прагнення жити з людьми, які її оточують, спільним життям, вступати з ними у безпосередній контакт, постійно перетинатися з дорослим світом. Проте, життя дитини проходить в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом дорослих. Розрив між ідеальними прагненнями та реальними можливостями дошкільника усувається моделюванням

дитиною бажаних взаємин у сюжетно-рольовій грі [4, 38].

С. Гончаренко впевнений, що у старшому дошкільному віці порівняно з попереднім життєвим періодом істотно змінюється місце дошкільника серед дорослих: у нього з'являється коло елементарних обов'язків; спільна з дорослим діяльність змінюється самостійним виконанням вимог, вказівок, доручень, прохань дорослого; впроваджуються елементи систематичного навчання як певним чином організованої та унормованої діяльності [5, 26].

До початку кожного вікового періоду складаються своєрідні, специфічні для даного віку, єдині та неповторні відносини між дитиною та навколишньою дійсністю, перш за все соціальною. Ці відносити Л. Виготський назвав «соціальною ситуацією розвитку». Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку упродовж даного періоду. Вона визначає повністю ті форми, той шлях, йдучи по якому, дитина отримує все нові властивості особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як з основного джерела розвитку, це шлях по якому соціальне стає індивідуальним [2, 258].

Соціально-антропологічний вимір життєдіяльності дитини з точки зору операціональності являє собою процес оволодіння відповідними соціальними ролями, що мають санкціонований характер у суспільстві. У цьому процесі значну роль виконують так звані технології «примірювання» на себе певних ролей, які закріплюються у поведінці дитини на основі принципу наслідування (про що вказували свого часу Г. Тард [11, 165] та Ж. Піаже [9, 187]). Але не менш важливою технологією в сучасному суспільстві є технологія ідентифікації себе з іншими (як у символічному, так і у психологічному плані). Так, згідно З. Фрейду, важливим для формування дитини і, зокрема, соціально-антропологічного виміру її життєдіяльності є цілеспрямований вплив на неї з боку батьків та іншого найближчого оточення (який проявляється у так званому «Едиповому комплексі») [13, 79].

В. Котова наголошує, що виховання та освіта постійно присутні в процесі соціалізації. Але у той же час паралельно з вихованням дитина перебуває під впливом стихійно-спонтанного процесу трансформації індивідуальної свідомості. Тому для дитини величезну роль мають так звані «значущі друзі», тобто ті, хто, на її думку, вражають або несуть в собі найбільш типові характеристики представника тієї спільноти, яку копіює дитина [8, 12].

Досить багато про формування соціально-антропологічного виміру життєдіяльності особис-

тості з точки зору символічної складової її життя знаходимо у С. Гончаренко. У центрі уваги дослідника – структурна організація свідомості. Йдеться про паралельність спонтанного іманентного змісту свідомості та панівного зовнішнього блоку контролю, що репрезентує собою соціальну норму, мораль і не допускає відхилень від їх соціально-антропологічного змісту. Вважаючи основою дій людини не тільки вчинки інших, а й інтерпретацію їхніх намірів (символізація жестів, рухів, зовнішніх атрибутів), С. Гончаренко вбачав саме значущість жесту у житті людських груп [5, 29].

С. Козлова впевнена, що поняття життєдіяльності дитини конкретизується в понятті життєдіяльності особистості, яке абстрагується від біологічного боку життя дитини і охоплює його соціальний та індивідуальний аспекти. Життя створюється самою людиною. І його зміст залежить від її активності, таланту, психічних, розумових, моральних та інших особистісних якостей, особливостей. Але розгортання активності особистості відбувається не поза будь-якими соціальними формами, а тільки через об'єктивно існуючі суспільні відносини. І в цій діяльності як формі життєдіяльності особистості є соціальні межі, що зумовлені рівнем розвитку людської цивілізації, як цілого, місцем особистості у системі суспільних відносин. Поняття життєдіяльності дитини відбиває єдність прояву особистості в різних видах діяльності. Воно відображає життєдіяльність як цілісний феномен, що має свою структуру – ієрархію видів діяльності, різні обсяги видів діяльності, певний характер співвідношення між ними [7, 45].

Проте в деяких філософських концепціях життя людини розглядається не як цілісний феномен, а як механічна сукупність реакцій на повсякденні ситуації, що постійно змінюються. Кожна ситуація потребує рішення, виходу з неї. Тому життя людини – це сукупність переходів із однієї ситуації в іншу, постійний вибір варіантів вчинків. У цих концепціях життя розглядається як випадок або, ще точніше, ланцюг випадків, нанизане на час намисто окремих людських вчинків – таким уявляється індивідуальне життя. Отже, ні про яку справжню єдність, цілісність феномена індивідуального людського життя при такому його тлумаченні говорити не доводиться. На наш погляд, таке розуміння життя не дає можливості зробити досконалу програму дошкільного виховання. Все ж таки, програми повинні орієнтуватися на життя людини, починаючи з дитинства.

Результатом дослідження є розкриття сутності життєдіяльності дитини, її соціально-антропологічний вимір. Життєдіяльність розуміється як цілісний феномен, що включає процес організації життя на основі різних форм і способів

діяльності, комунікації, історичних та соціокультурних чинників. Доведено, що життєдіяльність людини проявляється у цілеспрямованій зміні та претворенні як зовнішнього світу природи та суспільства, так і внутрішнього світу людської сідомості.

Визначено, що розвивальне середовище це процес та результат саморозвитку особистості,

формування її ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду.

Перспективою дослідження вбачаємо дослідження форм і методів організації життєдіяльності дитини у дошкільній освіті визначено подальші розвідки з обґрунтування та практичного впровадження ефективних освітніх моделей.

Список використаних джерел

1. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии [текст] А. С. Ахиезер // Вопросы философии – 2000. – № 9. – С. 29–45.
2. Виготский Л. С. Собрание починений / Л. С. Виготский. Т.4 – М. : педагогика, 1984. – С. 258–259.
3. Газіна І. О. Формування у дошкільників першооснов національної свідомості / І. О. Газіна // Педагогіка – 2005. – 166 с.
4. Галашевська О. У дусі громадянськості / О. Галашевська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 8. – 151 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Метод. поради молодим науковцям. – К., 1995. – 45 с.
6. Зеньковский В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 346 с.
7. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова. – М., Наука 2002. – 154 с.
8. Котова В. Рідне місто знати і любити / В. Котова // Дошкільне виховання. – 2006. – № 1. – 131 с.
9. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. [текст] / Ж. Пиаже – М. : Академический проект, 2006. – 480 с.
10. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский. – М., 1985 – 280 с.
11. Тард Г. Законы подражания [текст] / Габриель Тард. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 378 с.
12. Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: сб. научн. Трудов. [Текст] – Екатеринбург. : СПУ, 2008. – 111 с.
13. Фрейд З. Психоаналитические этюды [текст] / Составление Д. И. Донского, В. Ф. Круглянского. МН. : ООО «Попурри», 1999. – 608 с.

References

1. Akhiezer A. S. (2000) Philosophical foundations of sociocultural theory and methodologies [in Russian].
2. Vygotskii L. S. (1984) Collection of accomplishments [in Russian].
3. Gazina I.O. (2005) Forming in preschoolers the first principle of national consciousness [in Ukrainian].
4. Galashevskaya O. (2007) In the spirit of citizenship [in Russian].
5. Goncharenko S. U. (1995) Pedagogical research: Method. tips for young scientists [in Ukrainian].
6. Zenkovsky V.V. (1996) Psychology of childhood [in Russian].
7. Kozlova S. A. (2002) Preschool Pedagogy [in Russian].
8. Kotova V. (2006) Native city to know and love [in Ukrainian].
9. Piaget J. (2006) Moral judgment in the child [in Russian].
10. Petrovsky AV, Yaroshevsky M. G. (1985) Brief Psychological Dictionary [in Russian].
11. Tard G. (2012) Laws of imitation [in Russian].
12. Philosophy and Pedagogy (2008) Problems of Interconnection: Sat. scientific Trudov [in Russian].
13. Freud S. (1999) Psychoanalytic sketches [in Russian].

Любовь Тарабасова, Вячеслав Шинкаренко, Ольга Передерий. Социально-антропологические измерения жизнедеятельности ребенка в контексте дошкольного образования

Социально-антропологическое измерение жизнедеятельности человека рассматривается в неразрывном единстве процесса деятельности и жизненных стратегий, что связано с процессом его социализации, формированием соответствующих образов будущего. Деятельность как универсальная характеристика отношения человека к окружающему миру раскрывает сущностные признаки человека как активного существа, направленного на творческую перестройку мира внешнего и самого себя. Деятельность имеет предметно-преобразовательный характер и связана с целологанием, то есть осознанием цели и средств ее достижения. Жизнедеятельность личности определяет процесс организации ее жизни на основе социальной, психологической и биологической активности и охватывает все направления ее изменений, качественное разнообразие этих изменений. Личность человека формируется и развивается в результате воздействия различных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных. Ребенок выступает как субъект формирования собственной личности, то есть становление себя, как социального существа в результате взаимовлияния окружающей среды и системы воспитания. В среде ребенок социализируется. С одной стороны индивид усваивает социальный опыт, ценности, нормы, установки, свойственные социуму, обществу и социальным группам к которым он принадлежит, а с другой – активно входит в систему социальных связей, благодаря которым и приобретает социальный опыт.

Ключевые слова: социализация, социальная ситуация развития, социальная среда, социально-антропологическое измерение, жизнедеятельность.

Liubov Tarabasova, Viacheslav Shynkarenko, Olha Perederii. Socio-anthropological dimensions of the child's life in the context of pre-school education

The social-anthropological dimension of human life is considered in the inseparable unity of the process of activity and life strategies, which is associated with the process of its socialization, the formation of appropriate images of the future.

Activity as a universal characterization of a person's relation to the surrounding world reveals the essential features of a person as an active being aimed at the creative transformation of the external world and of himself. The activity has a subject-transformational character and is connected with the whole assignment, that is, the realization of the purpose and means of its achievement. The life activity of a person determines the process of organizing its life on the basis of social, psychological and biological activity and covers all the directions of its changes, the qualitative variety of these changes. The personality of a person is formed and developed as a result of the influence of various factors, objective and subjective, natural and social. The child acts as the subject of the formation of his own personality, that is, the formation of himself as a social being as a result of the influence of the environment on it and the system of upbringing. In the environment, the child is socialized. On the one hand, the individual assimilates social experience, values, norms, settings, peculiar to society, society and social groups to which he belongs, and on the other hand, he is actively involved in the system of social connections, whose enthusiasm acquires social experience.

The article examines the problem of social and anthropological measurement of the child's life in the context of pre-school education. On the basis of philosophical and scientific-pedagogical literature, the concept of «socialization», «activity» is highlighted. The hypothesis concerning the decisive role of social interaction in the development of thinking is considered. It is determined that from the early age children form ideas about such concepts as «friendship», «justice», «individuality», «authority». The age-old peculiarities of the children of the senior preschool age are substantiated, and it is proved that the most important need of the child is the desire to live with the people who surround it, the common life, to enter into direct contact with them, to constantly intersect with the adult world.

Keywords: socialization, social situation of development, social environment, social-anthropological dimension, life activity.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-307-313

УДК 356.13:340.64:629 (043.3)

Дмитро ТКАЧУК

аспірант Хмельницького національного університету

м. Хмельницький, Україна

kot4010@meta.ua

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСІБ І ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті охарактеризовано методичні рекомендації щодо професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції. Йдеться про необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі з метою вивчення специфічної проблеми ідентифікації засобами візуального та мультимедійного подання; урахування можливостей комп'ютерної тренувальної програми з визначення вікових змін за зовнішністю «Wiek», комп'ютерної програми з ідентифікації осіб за зовнішністю «Trainer»; застосування тренінгових методик для розвитку особистісних якостей, необхідних для здійснення ідентифікації; організацію тренінгів з додаткової спеціальної підготовки співробітників прикордонної служби; навчання професійної комунікації з особами під час процедури паспортного контролю першої та другої лінії у пунктах пропуску; ігрове моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій щодо ідентифікації документів та проведення співбесіди під час ділових ігор та ін.

Ключові слова: інспектор прикордонної служби, ідентифікація, уміння, методичні рекомендації, професійна готовність, охорона кордону, програма навчання, ідентифікація.

Паспортний контроль та ідентифікація, як його складова, є найбільш істотним елементом функціонування підсистеми пропуску через державний кордон, оскільки під час перевірки документів вирішується більше 70% усіх завдань, що стоять перед прикордонним контролем. Саме під час паспортного контролю прикордонники затримують понад 90% правопорушників, виконують практично 100% доручень правоохоронних органів і затримують 100% осіб, яким заборонено в'їзд в Україну [1, с. 166–175]. Саме цим обумовлена необхідність належної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України до здійснення ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску через державний кордон.

На сьогодні проблему ідентифікації дослідники вивчають за кількома напрямками. Важлива група досліджень охоплює педагогічні проблеми формування професійної готовності, якостей та умінь, необхідних для роботи у пунктах пропуску. Це напрацювання О. Войцехівського, М. Недбая, О. Лемешко, О. Трембовецького та ін. Особливу увагу дослідники звертають на формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь працювати з технічними засобами прикордонного контролю (О. Заболотна, Ю. Кузь, М. Недбай та ін.). Важливе значення має також вивчення питань організації навчання майбутніх офіцерів, що здійснюватимуть ідентифікації у пунктах пропуску, спілкуватись відповідно до вимог відомчих стандартів. Ці питання є темою досліджень Н. Бе-

рестецької, О. Бондаренко, О. Мисечко, В. Назаренка та ін. Проте на сьогодні не вирішеною залишається проблема підготовки фахівців, що здійснюють ідентифікацію громадян на державному кордоні, в навчальних центрах підготовки персоналу ДПСУ.

Метою статті є висвітлення методичних рекомендацій щодо професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції.

Теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції та результати експериментальної роботи щодо розвитку цієї професійно важливої властивості дозволили обґрунтувати низку методичних рекомендацій.

Педагогічні умови формування готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів слід трактувати як сукупність, систему спеціально спроектованих, організованих заходів та обставин щодо змісту, форм, методів освітнього процесу, що забезпечують ефективне управління навчальною діяльністю прикордонників з метою належної підготовки їх до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції.

Серед важливих методологічних підходів до формування професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції ва-

жливе значення мають аксіологічний підхід у педагогіці (визначає необхідність зв'язку навчальних дисциплін і цінностей), діяльнісний (пов'язаний з тим, що готовність прикордонників до ідентифікації у пунктах пропуску передбачає мету, умови, дії, операції та розгортається від потреби через мотив до дії), системний (обумовлює розгляд готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску як функціональної системи, що охоплює науково визначені цілі, зміст, методи, форми і засоби професійної діяльності та особистісного розвитку прикордонника), особистісно орієнтований (передбачає увагу до індивідуальності, внутрішнього світу та інтересів прикордонників, повагу до їх особистості та права на власну думку) підходи.

Підготовку прикордонників до ідентифікації осіб і транспортних засобів як педагогічний процес слід організувати з урахуванням тих принципів, що спрямовують навчання відповідно до цілей професійної підготовки: принципу науковості (достовірність знань, відповідність сучасному рівню розвитку педагогіки та прикордоннології), міцності засвоєння матеріалу (урахування структури та змісту матеріалу, організації і методики навчання, необхідних для міцності знань прикордонників), наочності й доступності навчання (надання конкретних і чітких знань про сутність ідентифікації), систематичності, послідовності та комплексності (ретельне, логічне планування програм і тематичних планів, урахування взаємозв'язку спеціальних та гуманітарних дисциплін), принципу індивідуального підходу (урахування індивідуальних особливостей і рівня підготовки кожного прикордонника), *аксіологічності* (орієнтує на пошук прикордонниками цінностей професійної діяльності), *проблемності* (передбачає створення умов для здобування знань у спільній діяльності з вирішення проблемного завдання), *контекстності* (визначає необхідність відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних професійних дій і відносин), *діалогічності* (визначає необхідність діалогу для висловлення кожними слухачем своєї точки зору, для активізації його мислення) та ін.

З огляду на значно ширші можливості, що їх дає використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчального процесу та вивчення специфічної проблематики ідентифікації, яка потребує візуального та мультимедійного подання та вивчення інформації, для формування професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів важливо використовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій. При вивченні при-

кордонниками особливостей ідентифікації значення використання інформаційно-комунікаційних технологій зростає у декілька разів. Це обумовлено тим, що ці засоби дозволяють суттєво розширити можливості подання навчальної інформації. Зокрема, серед дидактичних можливостей представлення навчальної інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій слід вказати на комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, моделювання та імітацію об'єктів, процесів, явищ, пов'язаних з ідентифікацією.

Для застосування інформаційно-комп'ютерних технологій навчання слід використовувати відповідні матеріали, що враховували б загальнодидактичні принципи навчання та передбачали комбінування традиційних форм і методів навчання із застосуванням комп'ютерних технологій. Важливо також здійснити доцільний відбір навчального матеріалу для наповнення матеріалів для презентації предметним змістом.

Вивчаючи елементи обличчя людини і їхні різновиди, прикордонники вчитимуться на практиці визначати і правильно називати відповідно до термінології «словесного портрета» елементи обличчя людини. Необхідно пропонувати їм, наприклад, зразки кількох особливостей обличчя людини, а вони при вирішенні завдання практично повинні визначати найбільш інформативні, характерні особливості обличчя людини, порівняти елементи обличчя людини і зробити висновки про їхню тотожність.

Важливе значення при формуванні готовності до ідентифікації осіб має використання методу візуалізації. За допомогою цього методу слід виокремлювати найбільш значущі елементи інформації щодо ідентифікаційних дій. Зокрема, відеозапис пасажирів під час проходження прикордонного контролю дозволяє навчити персонал відділу прикордонної служби визначати вік людини за його зовнішнім виглядом або за зображенням особи на фотографії чи на екрані дисплею. Переглядаючи відеозапис пасажирів під час проходження прикордонного контролю чи кінохроніки, прикордонники повинні складати «словесний портрет». Інше завдання, навпаки, має передбачати, що прикордонники повинні за «словесним портретом» виявити необхідних осіб. Для проведення тренування необхідно використовувати «словесні портрети», зроблені на попередніх тренуваннях. При цьому слід передбачити, що пошук осіб прикордонник повинні вести як серед персоналу підрозділу, так і використовувати відеозапис пасажирів, які проходять паспортний контроль.

Великі можливості для вивчення проблематики ідентифікації дає комп'ютерна тренувальна

програма з визначення вікових змін за зовнішністю «Wiek». Із використанням цієї програми слід пропонувати прикордонникам ідентифікувати вікові зміни зовнішності осіб, зображених на слайдах. Прикордонники самостійно повинні відпрацьовувати завдання, визначати приблизний вік особи на слайді, записуючи відповіді у свої робочі зошити. Потім викладач послідовно вголос має називати справжній вік осіб, зображення яких було висвітлено на слайдах, а слухачі самостійно перевірити правильність своїх відповідей у робочих зошитах (правильною є відповідь, якщо похибка не перевищує $\pm 2,5$ роки). Під час перевірки викладач повинен звертати увагу на особливості зовнішності та пояснювати їх.

Значний потенціал для навчання прикордонників ідентифікації дає також застосування тренувальної комп'ютерної програми з ідентифікації осіб за зовнішністю «Trainer». Програма допомагає формувати у прикордонників уміння здійснювати фотопортретну ідентифікацію з урахуванням обмеженості часу для перевірки документів (10–20 сек.), вікових змін зовнішності пред'явника щодо його зображення на фотокартці, зміни зачіски, використання косметичних засобів, якості фотографії, психоемоційного стану пред'явника паспорта та ін.

Загалом мультимедійність, тобто текстова репрезентація інформації, візуальна репрезентація інформації (колір, графіка, зображення, мультиплікація, відео), різноформатна репрезентація інформації (текст, звук, графіка, відео) якнайкраще відповідають потребам показу особливостей паспортних документів та особливостей зовнішності людини для здійснення ідентифікації. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволить належним чином розширити можливості подання навчальної інформації, організувати навчальний процес щодо формування у прикордонників умінь здійснювати ідентифікацію та закріплення матеріалу. Прикордонники матимуть можливість працювати з різноманітною інформацією, більш ефективно запам'ятовувати інформацію щодо ідентифікації за рахунок її візуалізації та мультимедійного подання.

Для формування професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів важливо застосовувати тренінгові методики, що сприяють розвитку особистісних якостей, необхідних для здійснення ідентифікації, зокрема концентрації уваги, спостережливості, пильності, пам'яті та ін. Слід використовувати декілька тренінгових методик, зокрема «Тренінг уваги і самоконтролю», «Паспортний контроль», «Нові документи», «Підроблені документи», «Перевірка транспортних засобів».

Важливо передбачити, щоб зміст тренінгів сприяв підвищенню рівня ідентифікаційних знань та умінь; урахував сучасний стан паспортного контролю та ризиків, насамперед щодо підрбок документів, давав відповідь на потреби учасників, впливав на формування у них цінностей прикордонної діяльності, рівень знань, умінь і навичок з ідентифікації. *Основну частину кожного тренінгу* доцільно умовно ділити на теоретичну і практичну частини. Теоретичний блок – це інтерактивні презентації, інформаційні повідомлення, мозкові штурми, міні-лекції з елементами бесіди, самонавчання і взаємонавчання, відповіді на питання, опитування думок. Практична частина – це робота у групах, аналіз історій і ситуацій, рольові ігри, інсценування, бесіди, мультимедійна презентація, виконання проектів, робота у групах, керовані дискусії і дебати.

Найбільшого значення слід надавати організації тренінгів з додаткової спеціальної підготовки співробітників прикордонної служби. Це такі тренінги, як «Перевірка документів», «Нові документи», «Підроблені документи», «Перевірка транспортних засобів». Для підготовки персоналу прикордонної служби, відповідальних за перевірку другої лінії контролю, важливо провести тренінг «Друга лінія контролю». На таких заняттях доцільно використовували інфраструктуру пункту пропуску, обладнану з урахуванням процедури контролю другої лінії.

Під час тренінгу «Перевірка документів» слід брати до уваги актуальність надання інформації про документи країн Європейського Союзу, країн Шенгенської угоди, Європейського економічного співтовариства. Прикордонники повинні відпрацьовувати справжні й підроблені документи. Предметом посиленої уваги мають бути також справжні й підроблені документи третіх країн; документи міжнародних організацій; реєстри офіційно визнаних МВС проїзних документів; посилення на бази даних та відкриті джерела; підписи нотаріусів і зразки печаток; методи ідентифікації транспортних засобів (контрольні матеріали, посилення тощо). Прикордонники окремо повинні вивчали процедури, що застосовуються до моряків (законодавство і документи); штампи прикордонного контролю (система використання датоштампів; описи датоштампів; історія захисних кодів датоштампів; випадки незаконного використання датоштампів) тощо.

Під час тренінгів основну увагу слід приділяти практичним вправам. Необхідну для прикордонників інформацію доцільно подавали в усному, паперовому чи електронному вигляді. Прикордонники повинні опрацьовували нормативні інструкції, інструкції з прикордонних питань; ука-

зівки щодо ідентифікації пошкоджених документів і пошкоджених документів; законодавчі акти Європейського Союзу та Шенгенської угоди; проблематику протидії торгівлі людьми; інструкції з питань особистої безпеки.

Важливою складовою професійної підготовки інспекторів до ідентифікації осіб і транспортних засобів є навчання професійної комунікації з особами під час процедури паспортного контролю першої та другої лінії у пунктах пропуску, тобто до належних дій у різних ситуаціях спілкування. Поширеними формами інтерактивного навчання мають бути аналіз конкретних ситуацій та ділова гра. Для аналізу конкретних ситуацій слід пропонувати моделі ситуації професійного спілкування як системи взаємин. Зокрема, слід використовувати декілька видів ситуацій (за Н. Волковою) [2, 63–64], зокрема базові, стандартні, конкретні, критичні та екстремальні.

Метод аналізу конкретних ситуацій дозволяє наблизити навчання до конкретних ситуацій професійної діяльності у пунктах пропуску. Усі ситуації взаємодії повинні бути опосередковані змістом професійної діяльності, зокрема завданнями перевірки документів та ідентифікації осіб і транспортних засобів. Це стане універсальним способом організації мовних засобів, навчання стратегії й тактики спілкування.

Велике значення має також використання таких методів навчання, які допомагають навчити інспекторів комунікативно правильно вести себе у різних ситуаціях професійної взаємодії. Цим вимогам якнайкраще відповідають ігрові методи навчання, зокрема ділові ігри та рольові ігри. Для цього слід моделювати професійну діяльність загалом чи окремі її елементи. На ділових іграх важливо обговорювати зі слухачами проблему прийняття рішення щодо ідентифікації у професійних ситуаціях комунікативної взаємодії з особами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску. Під час імітаційної гри слухачі повинні відтворювати справжню професійну діяльність з ідентифікації документів та проведення співбесіди. Важливе значення мають такі ділові ігри, як «Ідентифікація осіб у пункті пропуску», «Спостереження за особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску», «Ідентифікація транспортних засобів».

Через ігрове моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій ділові ігри допоможуть удосконалити різні професійні та особистісні якості, уміння і навички прикордонників. Ділова гра як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності дозволить змоделювати необхідну систему відносин, які характерні для професійної діяльності інспекторів

прикордонної служби з ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску.

У свою чергу рольову гру, що є спрощеною модифікацією ділової гри та моделює менш складну проблему професійної чи навчальної діяльності, слід розпочинати з аналізу конфліктної ситуації: викладач ставить перед учасниками завдання щодо прийняття рішення в загальних рисах, потім між учасниками важливо розподілити ролі, ознайомити їх з новими для них ролями (наприклад, особи, що перетинає державний кордон) й після невеликої підготовки провести ігровий етап і після рольовий аналіз.

Зокрема, слід провести гру «Проведення опитування особи під час перевірки документів». Учасники гри при проведенні опитування повинні вчитися проводити опитування під час перегляду документів і за потреби уточнювати, визначати, планувати логічну схему опитування, перевіряти, що «пасажир» розуміє «прикордонника». Здійснюючи опитування особи під час перевірки документів, слухачі повинні вчитися визначати, які питання доцільно задавати, оцінювати відповіді й робити висновки про належність документа пред'явникові.

Важливе значення має і гра «Спостереження». Для проведення тренування слід використовувати відеозапис пасажирів, які проходять паспортний контроль або присутні під час огляду транспортних засобів, чи заздалегідь підготовлених людей, які поведуться згідно з виробленою легендою, а також картки з даними психологічного спостереження. Одна група гравців повинна вчитись проводити психологічне спостереження за особами, які проходять паспортний контроль. Під час спостереження за поведінкою, реакціями осіб, які проходять паспортний контроль, вони мають виявляти тих осіб, документи яких потрібно передати на поглиблений контроль; визначати, чи каже контрольована особа правду. Друга група під час тренування повинна вказувати на помилки та оцінювати дії учасників першої групи.

Щодо ідентифікації викраденого автотранспорту під час здійснення прикордонного контролю, слід провести гру «Викрадений автотранспорт». Під час гри учасники повинні моделювати свою поведінку відповідно до алгоритму дій інспекторського складу щодо виявлення викраденого автотранспорту у пунктах пропуску через державний кордон. Насамперед слід відпрацьовувати уміння здійснювати психологічне спостереження (візуальну психодіагностику), тобто правильно інтерпретувати зовнішні ознаки внутрішнього стану особи. Учасники гри повинні проаналізувати дії інших «гравців» – порушників законодавства про державний кордон. Важливо передбачити мо-

делювання поведінки, коли зовнішній вигляд водія відповідає / не відповідає соціальному статусу (одяг, охайність, вихованість, тощо); коли водій перебуває у стані стресу, агресивно реагує на незначні зауваження, та ін. Здійснюючи опитування, прикордонники повинні вчитись визначити, чи приховує щось особа, чи намагається збрехати; визначити необхідність поглибленої перевірки, у тому числі, й транспортного засобу. Слід звертати увагу на те, щоб психологічне спостереження проводили два інспектори: один – перевіряв документи та ставив запитання, інший – зі сторони проводив спостереження.

Загалом під час ділових ігор інспектори прикордонної служби повинні відпрацьовувати вміння спілкуватись з особами, які перетинають державний кордон, говорити та слухати, щоб людина, яка перетинає державний кордон, правильно сприйняла повідомлення. Важливо відпрацьовувати комунікативні вміння інспектора прикордонної служби, звертаючи увагу на те, що від якості його спілкування залежить ефективність впливу на осіб, які перетинають державний кордон, дієвість прикордонного контролю у пунктах пропуску та імідж держави.

Для прилучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби та здійснення ідентифікації слід внести доповнення до навчальних і тематичних планів. Насамперед доцільно передбачити основні заходи щодо формування в інспекторів уявлень про цінності прикордонної служби. На ці аспекти слід також звертати увагу при викладанні навчальних дисциплін «Тактика прикордонної служби», «Прикордонний контроль», «Технічні засоби охорони державного кордону», «Адміністративне провадження», «Основи ділового спілкування», «Етика професійної діяльності прикордонників», «Антикорупційне законодавство». Важливо здійснити необхідний відбір навчального матеріалу, урахувавши можливість матеріалу для актуалізації особистісного досвіду прикордонників, відповідність ситуацій щодо набуття слухачами морально-духовного досвіду.

Для формування ціннісної складової професійної діяльності інспекторів весь навчальний матеріал необхідно включити в контекст життєвих і професійних проблем, забезпечити особистісну значимість матеріалу для кожного слухача. У змісті навчальних дисциплін слід виокремити або доповнити аксіологічні аспекти, на основі яких показувати слухачам цінності прикордонної діяльності. Зокрема тема № 1 з «Етики професійної діяльності прикордонників» «Стандарти і правила професійної етики, прийняті у прикордонному відомстві» повинна містити проблематику, що

має ціннісні аспекти. Це насамперед ціннісний аспект професійної етики, сутність, основні принципи та категорії професійної етики, професійна етика та цінності прикордонної служби, сутність неупередженості прикордонника, кодекс поведінки особового складу Державної прикордонної служби України, межі його застосування та ін.

Детально слід розглянути з прикордонниками сутність таких цінностей прикордонної діяльності, як професійний обов'язок, відповідальність, сумлінна, старанна і відповідальна праця, професійна честь та гідність, а також загальнолюдські моральні норми та гуманістичні життєві установки, зокрема ставлення до інших людей. Розгляд цих питань допоможе прикордонникам з'ясувати значення цінностей у професійній діяльності, осмислити необхідність ціннісного ставлення до різних аспектів свого професійного життя. Те, що слухачі пізнають, таким чином стане засобом орієнтування у різних ситуаціях професійної діяльності.

Слід звертати увагу на те, щоб прикордонники знали норми національного законодавства, які стосуються професійної етики, і відповідно до них будували власну поведінку, могли пояснити процедури, які використовуються у випадках неетичної поведінки, уміли знаходити розумний баланс між вимогами [3, с. 73–74]. У цьому зв'язку важливо намагатися, щоб слухачі розглядали свою професійну діяльність, своє призначення у ширшому контексті значення для суспільства.

Використовуючи положення Уніфікованої навчальної програми для базової підготовки прикордонників у країнах ЄС, розробленій агентством Frontex, необхідно звернути увагу на те, щоб прикордонники могли пояснити цінності прикордонної служби, які стосуються життя й професії, а також могли діяти, дотримуючись цінностей прикордонної служби. Слід розглянути роль прикордонної служби у суспільстві, різні форми контролю в суспільстві, що їх здійснює прикордонна служба [3, с. 77–78]. Великої уваги необхідно надавати тому, щоб прикордонники усвідомили значення і необхідність забезпечення стандартів високої якості щодо надання послуг у пунктах пропуску та подолання випадків корупції на кордоні.

Серед найважливіших методичних рекомендацій формування у прикордонників професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції слід вказати на:

- 1) дотримання аксіологічного, діяльнісного, системного, особистісно орієнтованого підходів, а також принципів принципу науковості, міцності засвоєння матеріалу, наочності й доступності навчання, систематичності, по-

- слідовності та комплексності, *контекстності, діалогічності* та ін.;
- 2) урахування великих можливостей для вивчення проблематики ідентифікації комп'ютерної тренувальної програми з визначення вікових змін за зовнішністю «Wiek» та ін.;
 - 3) застосування тренінгових методик для розвитку особистісних якостей, необхідних для здійснення ідентифікації, зокрема концентрації уваги, спостережливості, пильності, пам'яті та ін.;
 - 4) організацію тренінгів з додаткової спеціальної підготовки співробітників прикордонної служби («Перевірка документів», «Нові документи», «Підроблені документи», «Перевірка транспортних засобів»);
 - 5) навчання професійної комунікації з особами під час процедури паспортного контролю першої та другої ліній у пунктах пропуску;
 - 6) ігрове моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій щодо ідентифікації документів та проведення співбесіди під час ділових ігор «Ідентифікація осіб у пункті пропуску», «Спостереження за особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску», «Ідентифікація транспортних засобів»;
 - 7) внесення доповнень до навчальних і тематичних планів для прилучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби та здійснення ідентифікації та ін.
- Перспективами подальших наукових розвідок є з'ясування особливостей організації самоосвітньої діяльності прикордонників щодо вивчення проблематики ідентифікації, а також визначення педагогічних умов формування їхніх професійних якостей, необхідних для ефективного здійснення ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Назаренко В. О., Ставицький О. М., Баратиук В. І., Гродовський О. В. Сталій розвиток системи прикордонного контролю на шляхах міжнародного сполучення України як науково-прикладна проблема. Збірник наукових праць НАДПСУ. Сер.: військові та технічні науки. 2013. № 1 (59). С. 166–175.
3. Уніфікована програма підготовки прикордонників країн ЄС. Представлено агенцією FRONTEX в рамках співпраці країн-членів ЄС і асоційованих членів Шенгенської зони. / агенція FRONTEX. Варшава, Rondo ONZ 1, 2007. 398 с.

References

1. Volkova N. P. Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: navch.-metod. posib. [Interactive technologies of teaching in high school: teaching method. manual]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2018. 360 s. [in Ukrainian].
2. Nazarenko V. O., Stavitskyi O. M., Baratiuk V. I., Hrodovskiy O. V. Stalyi rozvytok systemy prykordonnoho kontroliu na shliakhakh mizhnarodnoho spoluchennia Ukrainy yak naukovo-prykladna problema [Sustainable development of the border control system on the ways of international communication Ukraine as a scientific and applied problem]. Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Ser.: viiskovi ta tekhnichni nauky. 2013. № 1 (59). S. 166–175. [in Ukrainian].
3. Unifikovana prohrama pidhotovky prykordonnykh krain YeS. Predstavleno ahentsiieiu FRONTEX v ramkakh spivpratsi krain-chleniv YeS i asotsiiovanykh chleniv Shenhenskoï zony [Unified Border Guard Training Program of EU countries. Represented by FRONTEX Agency within the framework of cooperation between EU Member States and associated Schengen area members]. Ahentsiia FRONTEX. Varshava, Rondo ONZ 1, 2007. 398 s. [in Ukrainian].

Дмитрий Ткачук. Методические рекомендации по профессиональной подготовке инспекторов пограничной службы к идентификации лиц и транспортных средств в условиях евроинтеграции

В статье охарактеризованы методические рекомендации по профессиональной подготовке инспекторов пограничной службы к идентификации лиц и транспортных средств в условиях евроинтеграции. Речь идет о необходимости использования информационно-коммуникационных технологий для учебного процесса и изучения специфической проблематики идентификации, которая требует визуального и мультимедийного представления; учета больших возможностей для изучения проблематики идентификации компьютерной тренировочной программы по определению возрастных изменений по внешности «Wiek», компьютерной программы по идентификации лиц по внешности «Trainer»; применения тренировочных методик для развития личностных качеств, необходимых для осуществления идентификации; организацию тренингов по дополнительной специальной подготовке сотрудников пограничной службы; обучение профессиональной коммуникации с лицами во время процедуры паспортного контроля первой и второй линий в пунктах пропуска; игровое моделирование учебных, профессиональных, жизненных ситуаций по идентификации документов и проведения собеседования деловых игр и др.

Ключевые слова: инспектор пограничной службы, идентификация, умения, методические рекомендации, профессиональная готовность, охрана границы, программа обучения, идентификация.

Dmitriy Tkachuk. Methodical recommendations on the professional training of border guard inspectors for the identification of persons and vehicles in the conditions of European integration

The article describes the guidelines for the professional training of border guard inspectors to identify individuals and vehicles in the context of European integration. It is about the need to use information and

communication technologies for the educational process and the study of a specific identification problem which requires a visual and multimedia presentation. Methodological recommendations also include great opportunities for studying the problems of identification by the computer training program «Wiek» for defining age-related changes by the appearance, the computer program «Trainer» for the identification of persons by the appearance; the use of training methods for the development of personal qualities necessary for identification realization; organization of trainings on additional special training for border guard personnel; training for professional communication with persons during the procedure of passport control of the first and second lines at checkpoints; game simulation educational, professional and life situations for identifying documents and conducting interviews of business games, etc. Axiological, operational, systemic and learner-centered approaches defined by the author as the most important ones for the formation of professional training of border guard inspectors. Qualitative training of border guard inspectors for the identification of persons and vehicles is possible subject to the principles of scientific accuracy, visual aspects, simplicity of training, as well as to the principles of an individual approach, dialogics and presence of problems.

Key words: border guard inspector, identification, skills, guidelines, professional readiness, border security, training program, identification.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-314-318
УДК 378.015.311(043.5)

Оксана ФІЛОНЕНКО

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна
e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто різні підходи до визначення сутності понять «самореалізація», «професійна самореалізація». Розкрито особливості формування професійної самореалізації майбутніх викладачів ЗВО в умовах магістерської підготовки. Виокремлено чинники впливу на процес самореалізації студентів, визначено та обґрунтовано педагогічні умови для ефективної професійної самореалізації майбутніх викладачів закладу вищої освіти: актуалізація суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки; забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії; формування ціннісних установок майбутніх викладачів на професійну самореалізацію.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, готовність до професійної самореалізації, професійна підготовка, заклад вищої освіти, педагогічні умови.

Дослідження проблеми самореалізації молоді у педагогіці є актуальним з точки зору потреб сучасного суспільства. Важливим у контексті цієї проблеми є аспект професійної самореалізації, оскільки в умовах інтенсивних економічних і політичних змін у житті зростає інтерес до фахівців, здатних успішно і ефективно адаптуватися у майбутній професійній діяльності, вирішувати проблеми і долати труднощі, здійснювати вибір, виявляти самостійність, відповідальність, гнучкість у прийнятті рішень, володіти високим рівнем критичності мислення і розвинутою адекватною «Я-концепцією».

Професійна підготовка викладачів для закладу вищої освіти, здатних швидко й ефективно адаптуватися до мінливих умов соціуму сьогодні є запорукою якості вищої освіти, важливим чинником її розвитку. Теоретичне і практичне розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО посилює необхідність її вдосконалення, що значною мірою залежить від її орієнтації на процес самореалізації студентів.

Проблеми щодо самореалізації досліджували Є. Андреев, Е. Галажинський, В. Громов, Н. Крилова, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, А. Мудрик, Н. Нікітіна, К. Роджерс, К. Юнг та ін.

У сучасній науці питання професійної самореалізації в умовах педагогічної діяльності досліджується в контексті формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти та фахової підготовки (О. Акімова, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, І. Краснощок, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Радул, І. Смолюк, Р. Скульський, В. Сластьонін та ін.).

Однак, особливості професійної самореалізації майбутніх викладачів закладів вищої освіти представлений у наукових дослідженнях недостатньо, хоча вчені постійно звертають увагу на взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність особистісного та професійного у процесі самореалізації особистості. Необхідність звернення до означеної проблеми також зумовлена зростаючими вимогами до рівня підготовки викладачів закладу вищої освіти, потребою в постійній професійній самоосвіті, що гарантує компетентне входження їх у ринок праці. Розв'язання окресленої проблеми вимагає адекватної організації підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури з відповідної спеціальності.

Мета статті – розкрити особливості формування професійної самореалізації майбутніх викладачів ЗВО в умовах магістерської підготовки.

Проблема самореалізації розглядається з різних позицій, тому в науці спостерігаються різноманітні аспекти й напрямки її дослідження.

Так, Д. Леонт'єв [7] виокремлює три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості: 1) загальний, або філософський рівень – розв'язуються питання про сутність людини, процес самореалізації. Об'єктом дослідження є людина, що мислиться як родова істота, і людство загалом; 2) соціологічний рівень – досліджуються питання про шляхи й способи самореалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування. Об'єктом дослідження є соціум, конкретна суспільна структура; 3) психологічний рівень – аналізуються особистісні якості й конкретні зовнішні умови, що дозволяють особистості продуктивно

самореалізуватися. Вивчається мотиваційна основа самореалізації, зворотній вплив об'єктивної й суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта.

Е. Галажинський розглядає самореалізації людини з позиції теорії психологічних систем, в основу якої покладено синергетичну парадигму. Дослідник зазначає, що самореалізація є «тим інтегративним фактором, з яким пов'язане розв'язання проблем життєвого самовизначення, вибору життєвих середовищ, найбільш адекватних для самоздійснення й формування життєвих стратегій» [2, 7], а «прагнення до творчої самореалізації є виявленням справжньої природи людини, яка не залишає їй вибору» [2, 25].

Л. Коростильова [4; 5], вважаючи самореалізацію необхідним атрибутом розвитку дорослої людини, визначає цей феномен як «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом й світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідуальних й особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті й буденній діяльності, пошук й ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожний даний момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання» [5, 52].

Виокремлюючи критерії задоволеності й корисності – продуктивності, Л. Коростильова структурує функціональну модель самореалізації, що уможливує визначення умов для ефективної самореалізації [9, 108].

На думку В. Радула, під самореалізацію варто розуміти «спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої є втілення власного призначення, а також результат цієї діяльності, тісно пов'язаний із саморозвитком та самоствердженням особистості» [9, 52].

Сьогодні є різні підходи до розуміння сутності категорії професійної самореалізації. Заслугує на увагу визначення «професійної самореалізації», запропоноване О. Артемовою та Н. Пилипенко, згідно з яким «професійну самореалізацію» автори розглядають як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдоскона-

лення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного й професійного потенціалу [1].

Сучасні педагогічні дослідження приділяють багато уваги аналізу готовності до професійної діяльності. Водночас, у науковців не існує єдиного погляду на визначення сутності поняття «готовність». Вчені досліджують означене поняття як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуаціях відповідальних дій чи підготовки до них.

Так, В. Сластьонін [11] розуміє готовність як цілісне утворення, ядром якого виступає морально-психологічна, змістовно-інформаційна та операційно-діяльнісна готовність, яка одночасно є одним із провідних показників професійно-особистісного розвитку студента та фахівця.

У своїх дослідженнях Л. Кондрашова розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» [3, 148].

Більшість дослідників вказують, що формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов. Зовнішні умови здійснюють певний вплив на внутрішні, змінюючи таким чином, рівень готовності студента до професійної самореалізації.

Вплив на формування готовності до самореалізації у професійній сфері, на нашу думку, має низка педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО:

Актуалізацію суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки.

Поняття суб'єктного досвіду тлумачиться по-різному, але за семантичною різницею усіх тлумачень стоїть прагнення описати певний цілісний особистісний конструкт, через призму якого відбувається засвоєння нового знання та розвиток особистості. Функції суб'єктного досвіду у пізнанні та розвитку полягають в тому, що з позиції цього досвіду, через своєрідну вибірковість упорядковується сприйняття інформації, забезпечується індивідуальне бачення світу. Зовнішньо суб'єктний досвід фіксує результат взаємодії особистості з оточуючим світом, а внутрішньо буде базис, логіку та загальну спрямованість інтересів, цінностей, світоглядних позицій [10].

Так, готовність до професійної самореалізації буде вищою за умови урахування, а не нівелювання у навчально-виховному процесі суб'єктного досвіду, наповненого для кожної людини особистісно-значимим смислом, та розширення суб'єктних функцій студентів у цьому процесі.

Ми підтримуємо думку К. Поселецької, що ефективність особистісної самореалізації залежить від спектру можливостей, які пропонуються майбутнім викладачам у ЗВО для прояву їхньої самостійності в навчанні, науковій та художній творчості, різноманітних за тематикою секціях, наукових дослідженнях, гуртках та тематичних заходах. Однак, така орієнтація може бути реалізована на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, що створює педагогічні умови з розвитку самореалізації особистісного і творчого потенціалу в системній взаємодії. Ця взаємодія є засобом розвитку сутнісних сил суб'єктів освіти [8, 78].

Особистісно професійний розвиток суб'єкта праці можливий за наявності усвідомленої і пережитої неповторної системи уявлень про себе, свої можливості і перспективи, на підставі чого вибудовуються моделі і стандарти професійних домагань. У підсумку формується програма саморозвитку і професійної самореалізації [8, 163].

Забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії.

Наукові дослідження засвідчують, що при урахуванні суб'єктності майбутнього викладача в освітній комунікації та наданні йому можливості здійснювати активний вплив на перебіг освітнього процесу у студента зростає інтерес до майбутньої професійної діяльності, відбувається емоційне та ціннісне наближення до неї та розвивається потреба професійного зростання.

Як зауважує Т. Яковишина, суб'єктна спрямованість в процесі навчання дозволяє студентам не тільки оволодівати досвідом здійснення професійної діяльності, але й реалізовувати індивідуальний потенціал у цій діяльності. А прогресуюча динаміка розвитку психічних, емоційних і особистісних якостей за час навчання у ВНЗ створює міцну основу для професійного розвитку особистості в майбутній професійній діяльності [12, 19].

Найефективнішими видами діяльності студентів, які активно розвивають соціально-професійну комунікацію та здійснюють вплив на інтенсивний розвиток професійної самореалізації, є: прояв соціальної зрілості у спілкуванні; активна участь у розвитку мікросередовища життєдіяльності; прагнення до професійного самовдосконалення [6, 14].

Формування ціннісних установок майбутніх викладачів ЗВО на професійну самореалізацію.

Особистість викладача розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «я» тісно пов'язані системою цінностей.

Важливою передумовою професійної самореалізації особистості майбутнього викладача є його спрямованість, що виявляється відповідно до професійних настанов і ціннісних орієнтацій. Сформована позитивна настанова на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлює прогресивний розвиток і успішність подальшої професійної діяльності. Процес поступального особистісного й професійного розвитку студента може активізуватись на будь-якому етапі за умови створення відповідних освітніх ситуацій, що передбачають виконання професійної ролі через подолання деперсоніфікації, зміну негативних професійних настанов. У підсумку, це підвищує мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвиткові особистості студента завдяки рефлексивній позиції, оволодінню ефективними способами соціально-відповідальної поведінки, яка трансформується у систему професійного кредо [8, 75].

Незаперечною характеристикою особистості, яка прагне самореалізуватись, є здатність долати труднощі, які виникають на її шляху. Тому активний захист своїх переконань, цінностей й ідеалів є показником стресостійкості особистості, що є надзвичайно важливим, особливо в професіях соціально спрямованої взаємодії. У різних непередбачуваних ситуаціях стійкість, реалістичний підхід і добре розвинуті механізми когнітивного оцінювання сприяють гнучкому реагуванню на основі вибору різних стратегій поведінки в мінливих соціальних умовах [8, 77].

Запровадження вищезазначених педагогічних умов у їх сукупності, на наш погляд, сприяє ефективній професійній самореалізації майбутніх викладачів ЗВО у процесі поетапного залучення магістрів до практично-орієнтованої діяльності в процесі асистентської практики. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності на основі програмно-варіативного та індивідуально-орієнтованого підходу. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі асистентської практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови. Здатність реалізувати майбутніми викладачами функції педагогічної практики (навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, конструктивну, комунікативну) в процесі проходження асистентської практики вказує на готовність до професійної самореалізації. Поетапність полягає в перетворенні освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням [8, 164].

Отже, у ході наукового пошуку з'ясовано, що формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх

умов. Зовнішні умови здійснюють певний вплив на внутрішні, змінюючи таким чином, рівень готовності студента до професійної самореалізації. Вагомий вплив на формування готовності до професійної самореалізації у процесі професійної підготовки має сукупність педагогічних умов, забезпечених у процесі професійної підготовки: актуалізація суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки, забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії, форму-

вання ціннісних установок майбутніх викладачів на професійну самореалізацію. Встановлено, що ефективність процесу самореалізації пов'язана з успішністю педагогічної діяльності магістра в процесі асистентської практики та позитивними майбутніми професійними орієнтирами, що розкриває можливі перспективи кар'єрного зростання. Подальші перспективи дослідження полягають у розробці та апробації методики формування готовності майбутніх викладачів до професійної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону*. 2010. №1. С. 97–101.
2. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности. Дисс. ... д-ра. психол. наук. Томск, 2002.
3. Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». *Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд*. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
4. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке. *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб., 1997. 256 с.
5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношений. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 237 с.
6. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Кіровоград, 2007. 18 с.
7. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М., 1997. С. 156–176.
8. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис. ... кандидата пед. наук. Вінниця, 2016. 339 с.
9. Радул В. В. Соціально-професійні проблеми сучасної педагогічної науки: монографія. Харків: Мачулін, 2019. 332 с.
10. Рыжухина И. Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: автореф. дисс... канд. псих. наук. Москва, 2000. 20 с.
11. Слостенин В. А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении. М., 1994. 175 с.
12. Яковишина Т. В. Організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. Вип. 1. С. 189–197. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2015_1_26.

References

1. Artemova, O. I. (2010). *Profesiina samorealizatsiia osobystosti v suchasnykh umovakh*. [Professional self-realization of the personality in modern conditions]. *Osvita rehionu*. № 1 [in Ukrainian].
2. Galazhinskiy, E. V. (2002). *Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti* [Systemic determination of self-realization of personality]. *Diss. ... d-ra. psikh. nauk*. Tomsk [in Russian].
3. Kondrashova, L. V. (2006) *Kontseptsiya «Vzayemodiyi moral'nykh i psikhologichnykh yakostey u zmisti pedahohichnoho profesionalizmu». Profesiynne stanovlennya maybutn'oho vchytelya* [Concept «Interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism». *Professional formation of the future teacher: monohrafichnyy ohyad*. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
4. Korostyleva, L. A. (1997). *Problema samorealizatsii lichnosti v sisteme nauk o cheloveke* [The problem of self-realization of the person in the system of human sciences]. *Psikhologicheskie problemi samorealizatsii lichnosti*. SPb. 256 [in Russian].
5. Korostyleva, L. A. (2000). *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: brachno-semeinnye otnosheniya* [Psychology of self-realization of the person: marriage-semantic relations]. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. 237 [in Russian].
6. Lebedyk, I.V. (2007). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov do profesiinoy samorealizatsii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Preparation of future teachers of foreign languages for professional self-realization in the process of studying professional disciplines]. *Avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk*. Kirovohrad. 18 [in Ukrainian].
7. Leont'yev, D. A. (1997). *Samorealizatsiya i sushchnostnyye sily cheloveska*. *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumaniticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii* [Self-realization and the essential forces of a human. *Psychology with a human face: a humanistic perspective in the post-Soviet psychology*]. M. S. 156–176 [in Russian].
8. Poseletska, K. A. (2016). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do profesiinoy samorealizatsii* [Preparation of future teachers of philological specialties for professional self-realization]. *Dys. ... kandydata ped. nauk*. Vynnytsia. 339 [in Ukrainian].
9. Radul, V. V. (2019). *Sotsial'no-profesiynni problemy suchasnoyi pedahohichnoyi nauky* [Social-professional problems of modern pedagogical science]. *Monohrafiya*. Kharkiv: Machulin. 332 [in Ukrainian].
10. Ryzhukhina, I. Yu. (2000). *Ispolzovanie subiektного opyta uchaschchikhsia pri proektirovanii individualnykh obrazovatelnykh programm* [Use of subject experience of students in the design of individual educational programs]. *Avtoref. diss... kand. psikh. nauk*. Moskva. 20 [in Russian].
11. Slastenin, V. A. (1994). *Tekhnologiya professionalno-lichnostnogo razvitiia budushchogo uchitelia, ego gotovnosti k organizatsii vospitatelnogo protsessa v obshcheobrazovatelnom uchrezhdenii* [Technology of professional and personal development of the future teacher, his readiness to organize the educational process in a general educational institution]. M. 175 [in Russian].

12. Yakovyshyna, T. V. (2015). *Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy formuvannya zdatnosti do dialohu v sub"yekt-sub"yektniy vzayemodiyi. [Organizational-pedagogical conditions of formation of the ability to dialogue in the subject-subject interaction]. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ. Vyp. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2015_1_26 [in Ukrainian].*

Оксана Филоненко. Формирование готовности будущих преподавателей вузов к профессиональной самореализации

В статье рассмотрены различные подходы к определению сущности понятий «самореализация», «профессиональная самореализация». Раскрыты особенности формирования профессиональной самореализации будущих преподавателей ЗВО в условиях магистерской подготовки. Выделены факторы влияния на процесс самореализации студентов, определены и обоснованы педагогические условия для эффективной профессиональной самореализации будущих преподавателей учреждения высшего образования: актуализация субъектного опыта студентов и его включение в содержание профессиональной подготовки; обеспечение коммуникации между субъектами образовательного процесса на основе диалогического взаимодействия; формирование ценностных установок будущих преподавателей на профессиональную самореализацию.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, готовность к профессиональной самореализации, профессиональная подготовка, учреждение высшего образования, педагогические условия.

Oksana Filonenko. Readiness formation of future lecturers of institution of higher education for professional self-realization

In the article different approaches to the definition of the essence of the concepts of «self-realization», «professional self-realization» have been considered. The factors influencing the process of lecturers' self-actualization, pedagogical conditions of self-actualization of the lecturer's personality have been singled out. In view of the concepts and approaches analyzed, in our study self-realization is understood as a specially organized activity by the subject, the purpose of which is the realization of their own purpose, as well as the result of this activity, is closely connected with self-development and self-affirmation of the individual. Under professional self-realization, we mean the socialized way of harmonious development of the individual, combined with the acquisition of professional and practical experience in the process of obtaining a qualification by a future specialist during the period of initial professional formation (studying at a higher school) and improving professional growth in the process of fulfilling professional roles and responsibilities, which is an inalienable attribute of the disclosure and implementation of personal and professional potential. In the article, the professional self-realization of the future lecturer of a higher educational institution has been disclosed as a pedagogical problem, the essence of which is the constant self-improvement and self-development of their own potential. It has been determined that the formation of readiness, the nature of the process of professional self-actualization and its outcome depend on both internal and external conditions. External conditions have a certain impact on the internal, thus changing the level of readiness of the student to professional self-realization. Significant influence on the formation of readiness for self-realization in the professional sphere has a set of pedagogical conditions provided in the process of professional training: actualization of students' subjective experience and its inclusion in the content of professional training, ensuring communication between the subjects of the educational process on the basis of dialogical interaction, the formation of value guidelines of future lecturers for professional self-realization. It has been established that the effectiveness of the self-realization process is related to the success of a master student's pedagogical activity in the process of assistant practice and positive future professional benchmarks, which reveals possible career prospects.

Key words: self-realization, professional self-realization, readiness for professional self-realization, professional training, institution of higher education, pedagogical conditions.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-319-322

УДК [37.016:008:7]:37.091.33

Юлія ХАЙРУЛЛІНА

кандидат філософських наук, доцент

старший викладач кафедри музичного мистецтва

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

e-mail: polnujstil@gmail.com

ЗАСОБИ ХУДОЖНЬОЇ ДРАМАТУРГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОВОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В статті проаналізовано методичні засади підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в умовах нової української школи. Актуалізовано явище художньої драматургії в контексті застосування її закономірностей у педагогіці мистецтва. Розглянуто особливості використання прийомів художньої драматургії при впорядкуванні структурно-змістових елементів сучасного уроку мистецтва у закладі загальної середньої освіти. Надано рекомендації щодо застосування художньої драматургії як освітньої технології. Описано рівні використання художньої драматургії на уроці. Наведено схему уроку мистецтва, де поєднуються загальнодидактичні вимоги та елементи художньої драматургії. Рекомендовано методику відстеження емоційної реакції учнів на хід уроку мистецтва з метою прогнозування успішної навчальної діяльності та вдосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів мистецтва.

Ключові слова: Нова українська школа, вчитель музичного мистецтва, художня драматургія, інтегрований курс «Мистецтво», урок мистецтва, освітня технологія, емоційна партитура уроку.

Становлення нової Української школи докорінно впливає на розвиток усіх ланок освіти. Одним з напрямків, який зазнає революційних змін є сфера художньо-естетичної освіти, галузь «Мистецтво». У зв'язку з цим науково-методичний дискурс мистецької освіти є дуже активним: аналізуються та обговорюються програмне забезпечення, свобода тематичної комбінаторики, очікувані результати – система компонентів компетентностей, тощо. Однією з тем яка потребує додаткового вивчення є проблема відповідності дидактичних засобів оновленому змісту мистецької освіти. Методичний інструментарій уроку мистецтва містить як загальнодидактичні, так і специфічні засоби, серед яких найбільш характерним є метод художньо-педагогічної драматургії.

Драматургія, як «мистецтво побудови драматичного твору» описана ще Аристотелем, тоді-ж сформульовано головну ознаку як наявність дії, змін подій в часі. Використання драматургії у педагогіці починається ще у 60-ті 70-ті роки ХХ століття, коли втілення нових програм для загальноосвітньої школи потребували оновлених методичних підходів. Експериментальні програми з музики Д. Кабалевського (де драматургія виступає універсальним засобом організації процесів естетичного сприйняття творів музичного мистецтва на уроці в школі) та «Світової художньої культури» Л. Предтеченської (де художня драматургія поступово перетворюється у метод

організації освітнього простору уроку) це етапи розвитку інтегрованої художньо-естетичної освіти та, водночас площадки апробації новітніх методичних засобів. Українські дослідники галузі мистецької педагогіки теж приділяли і приділяють увагу драматургії в контексті визначення її ролі у опануванні мистецтва в школі. В різні часи проблема художньої драматургії знайшла відображення у працях О. Рудницької [5, 170], О. Щолокової [6], Г. Падалки [4, 193–196], Л. Масол [2, 60–62]. Артикуляція методу художньо-педагогічної драматургії достатньо різноманітна: «вибір послідовності та форм діяльності на уроці» (Д. Кабалевський), «модельовання художньо-творчого процесу» (Л. Школяр), «розвиток співчуття до прикладів мистецтва, у перенесенні почуттів та думок з художніх творів до подій реального життя» (Л. Масол) тощо. В багатьох визначеннях даного поняття фігурують процеси організації дії (сприйняття, пізнання, співчуття) отже, перейдемо до розгляду проблеми практичної реалізації методу художньо-педагогічної драматургії на уроці в закладі загальної середньої освіти. Виходячи з цього **метою даної статті** стала актуалізація методичного інструментарію уроку мистецтва на прикладі методу художньо-педагогічної драматургії.

Застосування методу художньо-педагогічної драматургії охоплює всі складові процесу мистецької освіти: від реципієнтів художньо-педагогічної інформації – учнів, змісту освіти – мистецтва,

Таблиця 1 – Формування структури уроку мистецтва

Загальнодидактична схема уроку мистецтва	Етапи художньої драматургії уроку мистецтва	Педагогічний зміст етапів уроку мистецтва
Організаційний момент	пролог	Адаптація сприйняття художньо- педагогічного матеріалу уроку
Мотивація навчальної діяльності	зав'язка	Створення проблемної ситуації
Актуалізація опорних знань	екпозиція	Активізація попереднього художнього досвіду
Викладення нового матеріалу	кульмінація	Організація процесу художньо-естетичного сприйняття
Актуалізація набутих знань	розвиток дії	Організація художньо-естетичної діяльності
Рефлексія навчальної діяльності	епілог	Формування цілісного образу уроку, вирішення моральної проблеми заняття

методичного інструментарію, до транслятора художньо-педагогічної інформації – самого вчителя. Виходячи з положення про те, що мистецтву треба навчати засобами мистецтва, доцільно ставитися до кожного уроку як до «педагогічного твору», подібного до музичного, літературного, або драматичного, адже урок теж має початок, кінець, виконавця, глядача та сюжет, заснований на дії. Будова «традиційного уроку», що була здатна «увібрати в себе» зміст усіх шкільних дисциплін виявилася затісною для уроку мистецтва, тому логічним стало поєднання двох схем: загальнодидактичної структури уроку та драматургічної послідовності (пролог, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка, епілог). Також, виходячи з законів драматургії та екстраполюючи їх на дидактичну схему шкільного заняття обов'язковою умовою при розробці сценарію уроку мистецтва стає передбачення суттєвого контрасту складових елементів, що повинно сприяти створенню дії та емоційної кульмінації. У наступній таблиці синхронізуються загальнодидактична структура та етапи художньої драматургії із визначенням педагогічного змісту кожного з елементів уроку.

Доцільно виявити функції вчителя, як своєрідного транслятора художньо-педагогічної інформації на уроці художньої культури. Слід підкреслити, що викладати подібний предмет має особлива людина, яка здатна досягнути, поєднати та адекватно інтерпретувати інформацію з різних джерел: як

мистецьких (література, музика, хореографія, образотворче та драматичне мистецтво), так і загальногуманітарних (історія, філософія, релігієзнавство). Квінтесенцією цього поєднання стає дійство уроку, яке вчитель повинен провести зі справжньою акторською майстерністю. Конспект подібного уроку перетворюється у художньо-педагогічний сценарій, де позначаються умовні емоційні акценти, відповідно до особливостей сприйняття дитини, найбільш влучні моменти для створення емоційно – смислової кульмінації, зауважено про моменти, коли увага дітей може знизитись і це буде сигналом для зміни форми роботи, оскільки знання з уроку мистецтва дитина отримує через «браму почуттів», вже потім емоційне враження пройде шлях до раціонального осмислення, та засвоєння.

Передбачення емоційної реакції аудиторії є однією з складових педагогічної майстерності вчителя, його вміння прогнозувати ефект від художньо-педагогічного впливу. Пропонуємо унаочнити очікувану реакцію учнів за допомогою схеми «емоційної партитури», яка допоможе молодому вчителю співвіднести бажаний результат із реально отриманим на уроці. (Робота з даною таблицею пройшла випробування при проведенні багаторічних педагогічних практик з художньої культури (з 2003 – по 2018 рр.) у школах та гімназіях міста Миколаєва та дозволила практикантам-спостерігачам оцінити ефективність роботи колег – практикантів-вчителів).

Таблиця 2 – Емоційна партитура уроку мистецтва

Емоційні реакції учнів на уроці								
Позитивні реакції	Бурна реакція, адекватна змісту художнього матеріалу (сміх, сльози)							
	Глибока тиша, увага							
	Зацікавленість							
Негативні реакції	Відсутність цікавості							
	Балачки							
	Шум							
Хронометраж уроку	5хв.	10 хв.	15 хв.	20 хв.	25 хв.	30 хв.	35 хв.	40 хв.

Таблиця 3 – Технологія мікродраматургії у презентації творів мистецтва

Етап алгоритму мікродраматургії	Художньо-педагогічний зміст етапу
Зав'язка	організація процесу художнього сприйняття: введення в емоційну атмосферу твору, постановка проблеми
Експозиція	сюжет твору, історія створення, аналіз засобів художньої виразності, стилістичні ознаки
Кульмінація	розв'язання моральної проблеми твору, розкриття змісту художнього образу
Розв'язка	художня рефлексія, моральний висновок

Головними змістовими та структурними складовими уроку інтегрованого курсу «Мистецтво» виступають художні твори, розташування їх у структурі заняття, поєднання та комбінація різних прикладів повинно відповідати художній та дидактичній меті освітнього процесу. Звернення до прийомів драматургії при безпосередній презентації твору на уроці може бути реалізованим у вигляді технології **мікродраматургії**. Отже, презентація творів мистецтва розгортається за логікою розвитку дії в контексті пізнання учнями змісту художнього образу та аналізу засобів виразності. Твори мистецтва різних видів мають власну специфіку, пов'язану із особливостями художньої мови кожного з мистецтв, але молодому вчителю можна порекомендувати технологію мікродраматургії як своєрідний алгоритм аналізу за допомогою якого можливо універсалізувати процес презентації змісту твору мистецтва на уроці.

Отже, в даній статті ми спробували охарактеризувати явище художньої драматургії в контексті використання його як засобу художньої дидактики в наступних аспектах:

- як засіб організації цілісного освітнього простору уроку інтегрованого курсу «Мистецтво»;
- як засіб регламентації дій учасників освітнього процесу: **Учителя**, як транслятора художньо-педагогічної інформації, своєрідного «творця» уроку мистецтва, сценариста, режисера, актора, та **Учнів**, як реципієнтів художньої педагогічної інформації, глядачів та учасників художньо-педагогічного дійства;
- як технологію презентації головної інформаційної складової – твору мистецтва на уроці- «мікродраматургію».

Оприлюднені рекомендації, таблиці та схеми спираються на багаторічний досвід автора у викладанні дисципліни «Художня культура» та результати педагогічної практики з інтегрованого курсу «Мистецтво» студентів кафедри музичного

мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Нові виклики української освіти вимагають переосмислення підходів до організації освітнього середовища. «Школа пам'яті» змінює орієнтацію на «школу розвитку», де вимоги до шляхів отримання знань, прямують через різноманітні інформаційні джерела, у тому числі і через мистецтво. В умовах Нової української школи трансформується і мистецька галузь, набуваючи великого значення для розвитку необхідних для сучасного учня компетенцій та вмінь: загальнокультурної компетенції, емоційного інтелекту, критичного мислення тощо. У свою чергу новий зміст мистецької галузі потребує оновлення та переосмислення оперативного інструментарію – методів, прийомів та технологій. Одним з засобів художньої дидактики є явище художньої драматургії, яке екстраполювалося на педагогічну практику як принцип організації освітнього простору на різних рівнях: структури заняття, організації процесів художнього сприйняття та змісту художньо-інформаційних блоків. Для адекватного втілення прийомів художньої драматургії майбутньому вчителю потрібно опанувати спеціальні вміння: мовну та акторську майстерність, володіння музичним інструментом, елементарними хореографічними та образотворчими навичками, адже вчитель – виконавець дійства уроку, сценарист та режисер художньої драматургії. Перший приклад творчості надається дітям самим вчителем, коли при знайомстві з творами мистецтва інтерпретує музичні чи живописні образи, пов'язуючи їх емоційну тональність із своїм світовідчуттям. «Лише там, де урок – мистецтво, є місце і самому мистецтву» (Є. Іл'їн). Головною метою зусиль вчителя мистецтва, озброєного методом художньо- педагогічної драматургії є – викликати емоційний відгук своєю майстерністю, надати дитині приклад як реалізувати себе як творчу особистість.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
2. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. –Х.Веста:Вид-во «Ранок», 2006. – С. 60–62.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.

4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
6. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник для студ. пед. ун-тів / О. П. Щолокова. – Вид. 2-е – К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 288 с.

References

1. Bogdanova I. M. (1999) *Technologiyi v osviti : teorety'ko-metodologichny'j aspekt : monografiya*. [Technologies in education: theoretical and methodological aspect: monograph]. Odesa : TES.
2. Masol L. (2009) *Pidhotovka vchyteliv do polikhudozhn'oho vykhovannya uchniv*. [Preparation of Teachers for Polyart Education of Pupils]. Kyiv: Mystetstvo i osvita. № 2, 4–7.
3. Masol L. (2006) *Zahal'na mystets'ka osvita : teoriya i praktyka : monohrafiya*. [General artistic education: theory and practice: monograph]. Kyiv: Promin.
4. Padalka H. M. (2008) *Pedahohika mystetstva. Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin*. [Pedagogy of Art. Theory and methodology of teaching artistic disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrayiny.
5. Rudnyts'ka O. P. (2005) *Pedahohika: zahal'na ta mystets'ka : navchal'nyy posibnyk*. [Pedagogics: general and artistic: a tutorial textbook]. Ternopil' : Navchal'na knyha-Bohdan.
6. Shchokolova O. P. (2009) *Metodyka vykladannya svitovoyi khudozhn'oyi kul'tury : pidruchnyk dlya stud. ped. un-tiv* [The method of teaching the world's artistic culture: a textbook for the students of pedagogical universities]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova.

Юлія Хайруліна. Приёмы художественной драматургии в подготовке учителя музыкального искусства к преподаванию интегрированного курса «Искусство» в условиях Новой украинской школы

В статье проанализированы методические основы подготовки учителя музыкального искусства к преподаванию интегрированного курса «Искусство» в условиях Новой украинской школы. Актуализировано явление художественной драматургии в контексте использования её закономерностей в контексте педагогики искусства. Рассмотрены особенности использования приемов художественной драматургии при упорядочении структурно-содержательных элементов современного урока искусства в общеобразовательном учреждении. Даны рекомендации касательно использования художественной драматургии как образовательной технологии. Описано уровни использования художественной драматургии на уроке. Приведено схему урока искусства, где объединены общедидактические требования и элементы художественной драматургии. Рекомендована методика наблюдения и фиксации эмоциональной реакции учеников на ход урока искусства с целью прогнозирования успешности учебной деятельности и усовершенствования методической подготовки будущих учителей искусства.

Ключевые слова: Новая украинская школа, учитель музыкального искусства, художественная драматургия, интегрированный курс «Искусство», урок искусства, образовательная технология, эмоциональная партитура урока.

Yulia Khairullina. The techniques of artistic drama in the preparation of a teacher of musical art to the teaching of the integrated course «Fine Art» in the context of the New Ukrainian School

The article analyzes the methodological foundations of the preparation of a musical art teacher for teaching the integrated course «Art» in the conditions of the New Ukrainian school. It actualized the phenomenon of artistic dramaturgy in the context of application its regularities in the pedagogy of art. It was considered the features of using the techniques of artistic dramaturgy for ordering the structural and content elements of the modern «art lesson» in the secondary school. It was provided some recommendations to applicate the artistic dramaturgy as an educational technology. The levels of using the artistic dramaturgy at the lesson was describe. Dramaturgy, as «the art of constructing a dramatic work» is described by Aristotle, at that time, the main feature is formulated as the presence of action, changes in events in time. Using of artistic dramaturgy in pedagogy dates back to the 1960's and 70's of the twentieth century, when the implementation of new programs for a secondary school required updated methodological approaches. Ukrainian researchers of the problem of an artistic dramaturgy in the field of pedagogy (O. Rudnitskaya, O. Sholokova, G. Padalka, L. Masol) provided the definition of the concept and levels of its existence in the art of pedagogy. According to previous studies, and based on his own intelligence, the author of the article gives the diagram of the art lesson, where was connected the didactic requirements to school lesson with the elements of the artistic dramaturgy. The author recommends a methodology of tracking the pupil's emotional reactions for the forecasting the successful educational activity and improving the methodological training of future art teachers. In order to adequately implement the techniques of fiction dramatics, the future teacher needs to master special skills: linguistic and acting skills, possession of a musical instrument, elementary choreographic and pictorial skills, because the teacher is the performer of the lesson, screenwriter and director of artistic dramaturgy.

Key words: New Ukrainian School, musical art teacher, artistic dramaturgy, integrated course «Fine Arts», educational technology, emotional score of lesson.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-323-328
УДК 378.147

Галина ХОДЯКОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры общей и прикладной лингвистики
Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского,
г. Николаев, Украина
e-mail: khodiakovagalina@gmail.com

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБРАБОТКА ТЕКСТОВ В КУРСЕ КВАНТИТАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье описаны возможности современных компьютерных средств для анализа текстовой информации и методика их использования в процессе обучения студентов в курсе квантитативной лингвистики. Приводятся примеры организации практической работы студентов на занятиях по темам: Частотные характеристики текста. Закон Ципфа. Семантический анализ текста. Типологические индексы Гринберга. Грамматический анализ текста, построение семантических графов. Возможно увеличение списка тем для изучения методов компьютерной обработки текстов, а также углубление знаний путем изучения алгоритмов автоматической обработки текста.

Ключевые слова: квантитативная лингвистика, компьютерная обработка текста, анализ текста, методика, организация практической работы.

В последние годы для студентов специальности «Прикладная лингвистика» во многих высших учебных заведениях вводится учебный курс «Квантитативная лингвистика». Эта наука возникла, как раздел общей лингвистики. Она изучает и отображает лингвистические явления с помощью математических методов. Количественная оценка текстов стала эффективной и реально возможной только при широком распространении персональных компьютеров, которые способны многократно ускорить поиск, передачу и обработку информации.

Попытки оценить лингвистические явления математическими методами делались в течение многих лет. И сейчас можно уже назвать результаты, которых достигли совместные усилия многих ученых: лингвистов, математиков, специалистов в области информационных технологий и др.

Приведём примеры решенных задач:

- идентификация языка текста,
- определение автора,
- автоматическая обработка текстов в текстовых редакторах: поиск и замена слов, проверка орфографии, автотекст, автоматическое исправление опечаток;
- информационный поиск в сети Интернет;
- распознавание речи,
- голосовой ввод;
- синтез речи, чтение текстов;
- перевод речи в режиме реального времени;
- программы обучения иностранным языкам,
- голосовые помощники Siri, Алекса, O key, google, Алиса и др.

В процессе решения задач квантитативной лингвистики применяются подходы из теории

распознавания образов, математической статистики и теории вероятностей; решаются задачи искусственного интеллекта на основе нейронных сетей, кластерного анализа, построения баз знаний и многие другие.

Об автоматической обработке текстов на естественном языке и проблемах компьютерной лингвистики пишут многие ученые: Большакова Е. И., Ландэ Д. В., Клышинский Э. С., Носков А. А., Андрусенко Т. Б., Волошин В. К., Городецкий Б. Ю., Пирогова Ю. К., Широков В. А. и др. [1, 4, 5, 6, 8, 10].

Широко известны учебники по квантитативной лингвистике авторов: Арапов М. В., Баранов А. Н., Марчук Ю. Н., Хроленко А. Т. и др.

В процессе исследования нас интересовало содержание учебных курсов, которые предлагали авторы учебников.

Арапов М. В. (1988 г.) включил в учебник следующее содержание: значение количественных данных для изучения языка; частота как характеристика употребительности слова в тексте; изменчивость употребительности слова в синхронии; историческая изменчивость употребительности слова; длина слова и его употребительность; полисемия слова и его употребительность; продуктивность классов слов; однородность и регулярность отношений между единицами словаря [2].

Хроленко А. Т. (2008 г.) предлагает такой курс: корпусная лингвистика, основные направления в разработке лингвокультурологической методологии, опыт разработки комплекса лингвокультурологических методик, доминантный анализ, кластерный анализ, методика сжатия конкорданса, методика аппликации словарных статей [9].

Баранов А. Н. (2003 г.) В учебнике представлены основные направления прикладной лингвистики – компьютерная лингвистика, машинный перевод, информационно-поисковые системы, лексикография, терминоведение и терминография, методика преподавания языка, теория перевода, корпусная лингвистика, политическая лингвистика, лингвистические аспекты нейролингвистического программирования, теория воздействия [3].

Содержание раздела курса «Квантитативная лингвистика» на специальности «Прикладная и математическая лингвистика» в МГУ (2002 г.): применение различных статистических методов анализа данных в лингвистике. Основные статистические критерии проверки зависимости / независимости признаков и однородности выборок, применяемые в лингвистических исследованиях. Закон Ципфа – Мандельброта и его следствия. Квантитативные методы автоматического выделения ключевых слов и терминов. Квантитативные методы, применяемые в лексикографии. Квантитативные методы, применяемые в корпусной лингвистике. Задачи атрибуции текстов и стилеметрия.

Марчук Ю. Н. (2007 г.) Учебник посвящен лингвистическим основам обработки текстов на естественном языке посредством компьютера. Рассмотрены ввод в компьютер и обработка лингвистической информации, терминология и терминография, моделирование, экспертные системы, машинный перевод. Лингвистические проблемы. Автоматическое распознавание звуков устной речи. Распознавание изолированных слов. Распознавание графем. Исправление искаженных знаков текста. Начальная характеристика естественно-языкового текста. Диагностика искажений в словах. Лингвистическая дешифровка: Лингвистическая дешифровка как прикладная дисциплина. Статистические методы. Графематический уровень. Дериватология. и многое другое. Этот курс рассчитан на несколько семестров [7].

Для приведённых выше программ характерно использование в лингвистике целого ряда математических методов и методов математической статистики. Студенты, изучающие квантитативную лингвистику по этим программам, должны иметь глубокую подготовку в соответствующих предметных областях.

Мы полагаем, что учебный курс «Квантитативная лингвистика» мог бы быть ориентирован, прежде всего, на компьютерную обработку текстов. Такие возможности постепенно появлялись с начала 2000-х годов, когда многие исследователи и научные коллективы занимались разработкой компьютерных программ по обработке

текстов. Системы «Лингвоанализатор», «Атрибутор». «Авторовед» предназначались для решения задач по определению автора текста. Всем были известны системы: Promt, Плай, Рута, ВААЛ. Promt – программа-переводчик, позволяла делать англо-русский, русско-немецкий, русско-французский переводы в обоих направлениях. Она поддерживала текстовые форматы: .txt, .doc, .rtf, .wgi, .htm и была встроена в Word и Excel. Система Плай – универсальный русско-украинский переводчик. Рута – система проверки правописания и грамматики. Программа ВААЛ позволяла прогнозировать эффект воздействия текстов на массовую аудиторию, проводить углубленный контент-анализ текстов и др.

Некоторое время эти системы поддерживались и обновлялись. Но в последние годы им на смену пришли on-line сервисы, которые разрабатывают крупные корпорации Microsoft, IBM, Oracle, Google, Apple, Amazon, и известные ранее программные средства обработки текстов стали менее востребованными. Программы, появившиеся в последнее время, имеют по сравнению с их предшественниками, более высокое качество, надёжность и доступность. Их можно успешно использовать в учебном процессе.

Имея новые современные инструменты для работы с текстом, исходя из целей изучения курса квантитативной лингвистики и информационного объема учебной дисциплины, мы решили при изучении данной дисциплины сделать акцент на использование компьютера и сети Internet для проведения исследований по лингвистике.

Цель написания данной статьи – описание возможностей современных компьютерных средств для анализа текстовой информации и методики их использования в процессе обучения студентов в курсе квантитативной лингвистики.

Функциональные возможности сайтов по анализу текста

Среди значительного количества on-line программ по обработке текста мы выбрали самые популярные и надёжные в плане результата. Большая часть этих программ ориентирована на работу с русскоязычным текстом, некоторые позволяют делать также обработку текста и на других языках, в частности, на украинском, английском, немецком языках.

1. TEXT.RU (<http://text.ru/>) – это онлайн-сервис проверки текста на уникальность, показывает процент уникальности текста, находит дубликаты и рерайт; выполняет проверку орфографии, характеристики seo-анализа текста.

2. Istio.com (<http://istio.com/rus/text/analyz/>) – выполняет семантический анализ текста. Показывает такие параметры, как длина текста,

водность, тошнота, наиболее частые слова в тексте и другие параметры.

3. Lenartools.ru (<http://lenartools.ru/tools/lemmatop/>) – находит слова (леммы, униграммы) и словосочетания (биграммы), которые часто используются в определенном списке адресов, приводя их к основной форме слова. Например, вы можете загрузить в список ТОП-100 страниц из поисковой выдачи по любому запросу, и сервис покажет слова и словосочетания, которые часто используются в текстах ваших конкурентов. Или можете загрузить список URL на отзывы о продукте, и сервис покажет слова и словосочетания, которые волнуют пользователей по данному объекту. Использование ЛеммаТОП увеличивает качество и эффективность текстов на сайтах.

4. Сайт Главред (<https://glvrd.ru/>) помогает очистить текст от словесного мусора, проверяет на соответствие информационному стилю. Он подходит для рекламы, новостей, статей, сайтов, инструкций, писем и коммерческих предложений, но не подходит для стихов, художественной прозы.

5. Etxt.ru (<https://www.etxt.ru/antiplagiat/>) – проверка текста на уникальность. Для бесплатной версии программы доступна проверка текста объемом до 3000 слов. Сохраняет результаты проверки на сервере и предоставляет их при необходимости.

6. Яндекс.Спеллер (<https://tech.yandex.ru/speller/>) помогает находить и исправлять орфографические ошибки в русском, украинском или английском тексте. Языковые модели Спеллера включают сотни миллионов слов и словосочетаний. Чтобы обнаруживать ошибки и подбирать замены, Спеллер использует библиотеку машинного обучения CatBoost, может расшифровывать искаженные до неузнаваемости слова («адникасие» → «одноклассники») и учитывать контекст при поиске опечаток («скачать музыку» → «скачать музыку»). Кроме того, Спеллер не «придирается» к новым словам, еще не попавшим в словари.

7. Системы «Антиплагиат» и определение автора текста (<https://content-watch.ru/text/>).

Эффективный бесплатный инструмент для проверки текстов на уникальность и качество. При помощи сложного алгоритма вычитания шаблона робот определяет контентную часть, делит текст на логичные фразы и определяет, кому принадлежит их авторство. Уникальной реализацией является выделение цветом и размером слов, академическая тошнота которых в тексте выше 5%. Оптимальным значением употребления в тексте повторяющихся слов (с учетом словоформ) принято считать 3.4%. Если показатель выше, есть вероятность попадания продвигаемой

страницы под фильтры поисковых систем за реоптимизацию и переспам.

8. Ресурс Адвего (<https://advego.com/text/seo/>) – одно из самых популярных средств seo-анализа текста. Он определяет:

- плотность ключевых слов, процент ключевых фраз;
- частотность слов;
- количество стоп-слов;
- объем текста: количество символов с пробелами и без пробелов;
- количество слов: уникальных, значимых, всего;
- водность, процент воды;
- тошноту текста, классическую и академическую;
- количество грамматических ошибок.

9. Psi-technology (<https://psi-technology.net/servisfonosemantika.php>) выполняет фоносемантический анализ слова, оценивая его по 25 характеристикам (фоносемантические шкалы).

10. Анализ писем (<http://www.analizpisem.ru/index.html>) – ещё одна программа фоносемантического анализа. Анализируемый текст или письмо должны содержать минимум специальных терминов. Анализ будет неточен на специализированных текстах, он рассчитан именно на письма личного характера или фрагменты художественных произведений, где проявляется личность автора. С помощью этой программы определяется настроение автора и даётся его характеристика по 10 параметрам.

11. Автоматическая обработка текстов (aot.ru) выполняет несколько задач:

Морфологический анализ. Можно ввести русскую, английскую или немецкую словоформу и получить нормальную форму и морфологические атрибуты, либо, по желанию, всю парадигму слова.

Синтаксический анализ. Построение синтаксических деревьев в виде графов.

Перевод с русского языка на английский. Используются результаты графематического, морфологического и синтаксического анализаторов.

Лингвистический поиск по размеченному морфологическим анализатором массиву. Можно искать по части речи и по морфологическим характеристикам. Размеченный корпус состоит из 680 миллионов слов. Поиск по леммным биграмам (54 млн.).

12. Сайт Карта слов (kartaslov.ru). Создаёт карту для заданного слова, которая показывает: значение слова, ассоциации с данным словом, синонимы, делает морфологический и морфемный разбор, показывает предложения и цитаты с данным словом.

Примеры использования современных компьютерных средств на занятиях по квантитативной лингвистике

При выполнении практических работ нами была определена общая стратегия использования компьютерных средств. Различные виды анализа текста эффективно выполняются с помощью указанных выше on-line программ. Однако анализ может быть проведён самостоятельно, в редакторе Word или с помощью электронных таблиц Excel. Для получения практических умений и проверки корректности работы программ мы вначале выполняем анализ и обработку текста в Word и/или в Excel, затем делаем тот же анализ с помощью предназначенных для этого программ и сравниваем результаты, полученные после двух этапов исследования.

Тема 1. Частотные характеристики текста. Закон Ципфа

Составление частотного словаря текста является очень распространённой задачей. С помощью него можно устанавливать связь между информационной ценностью единиц языка и количественными характеристиками слов и использовать эти данные для дальнейшей обработки и при решении конкретных задач, например, задачи атрибуции текста или для SEO-анализа текста.

Предварительно в редакторе Word студенты сами создают частотный словарь для текста из 100 слов:

- выделенный текст преобразуется в таблицу с одной колонкой;
- слова сортируются по алфавиту (в порядке возрастания);
- после сортировки определяются повторяющиеся слова и их количество;
- добавляется второй столбец, где записывается частота слова, при этом строки с повторяющимися словами удаляются;
- далее идёт сортировка по второму столбцу (по убыванию).

Частотный словарь готов. Работа занимает 15–20 минут.

С помощью одного из on-line ресурсов: TEXT.RU, Istio.com, Адвего можно составить частотный словарь и проанализировать текст по определенным параметрам за 1–2 минуты.

Сравниваем результаты работы и делаем выводы о достоверности результатов обработки текста с помощью компьютерных программ.

На основании полученных данных можно проверять закон Ципфа о распределении частоты слов в тексте: для любого слова произведение его ранга и частоты появления будет величиной постоянной:

$$r \cdot w = c,$$

где w – частота встречаемости слова в тексте; r – ранг слова в списке; c – эмпирическая постоянная величина (коэффициент Ципфа).

Тема 2. Семантический анализ текста, Seo-анализ

Статистику текста, как и другие значимые показатели семантического анализа, можно получить, используя Word.

Определение частоты слова: в частотном словаре добавляем третий столбец, затем число повторов слова делим на общее количество слов в тексте.

Семантическое ядро – это, как правило, множество ключевых слов, которые легко найти в частотном словаре.

Стоп-слова – это слова, не несущие смысловой нагрузки (предлоги, союзы, местоимения, наиболее часто употребительные в интернете существительные, глаголы и др.).

Классическая тошнота текста

$$K = \sqrt{\omega}.$$

Академическая тошнота

$$A = \frac{\omega}{W} \cdot 100\%.$$

Здесь ω – это количество вхождений ключевого слова в тексте; W – общее число слов в тексте.

Контрольная проверка результатов делается с помощью программ TEXT.RU, Istio.com, Адвего.

Тема 3. Типологические индексы Гринберга

Основные критерии типологической характеристики языка предполагают вычисление индексов синтетичности, агглютинации, деривации, показателя словообразовательной способности языка, индексов префиксальности, суффиксальности, словоизменения.

Предварительно делается морфемный анализ текста, например, из 100 слов.

Таблица создаётся в Excel, поскольку в этом приложении удобно провести все необходимые вычисления.

Слово	Морфемная структура						Кол-во морфем	Кол-во швов
	Приставка	Корень	Соединительная гласная	Суффикс	Окончание	Постфикс		

Рисунок 1 – Оформление результатов исследования слов

Морфемную структуру слова помогает проверить ресурс kartaslov.ru.

журналистик а

журнал	корень
ист	суффикс
ик	суффикс
а	окончание

Рисунок 2 – Разбор слова по составу в программе kartaslov.ru

Тема 4. Грамматический анализ текста, построение семантических графов.

Суть этого способа заключается в морфологическом разборе слов и синтаксическом анализе предложений. Грамматический анализ текста удобно выполнить с помощью ресурсов kartaslov.ru, aot.ru.

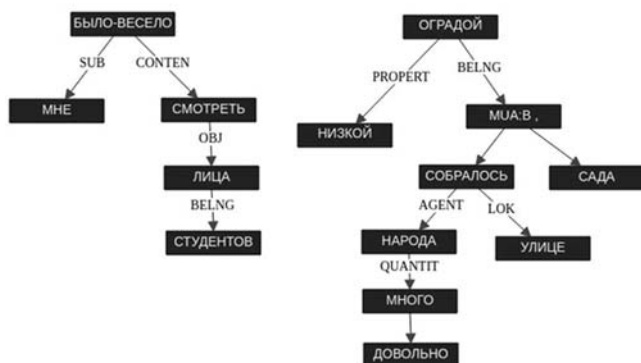


Рисунок 3 – Построение семантических графов в aot.ru

В программе aot.ru есть список семантических отношений. С помощью него можно определить отношения между вершинами графа.

Например,

SUB – субъект/подлежащее;

CONTEN – содержание;

OBJ – объект;

BELNG – принадлежность чему-то/кому-то;

PROPERT – признак чего-то/кого-то;

AGENT – агент;

ЛОК – локация;

QUANTIT – количество;

МУА:В – обе позиции выражают одинаковые

отношения.

На практических занятиях компьютерная обработка текстов выполняется также при фоносемантическом анализе слов и текста, для идентификации автора произведения, при нахождении объема информации в лингвистической единице.

В программе обучения студентов на специальности «Прикладная лингвистика» на изучение дисциплины «Квантитативная лингвистика» отводится 3 кредита, 10 лекционных часов и 20 часов – практических занятий.

В перспективе возможно расширение учебного курса квантитативной лингвистики, увеличение списка тем для изучения методов компьютерной обработки текстов, а также углубление знаний путем изучения алгоритмов автоматической обработки текста. Это может быть предметом дальнейшего исследования в области преподавания курса квантитативной лингвистики.

Список использованной литературы

1. Андрусенко Т. Б. Лингвистические структуры в компьютерных средах. Киев, 1994. 160 с.
2. Арапов М. В. Квантитативная лингвистика. М.:Наука, 1988. 184 с.
3. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2003. 347 с.
4. Большакова Е. И. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика: учебное пособие. М.: МИЭМ, 2011. 272 с.
5. Волошин В. К. Комп'ютерна лінгвістика: навчальний посібник. Суми: Університетська книга. 2004. 381 с.
6. Городецкий Б. Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1989. – Вып. 24.
7. Марчук Ю. Н. Компьютерная лингвистика. М., 2007. 317 с.
8. Пирогова Ю. К. Рекламный текст: Семиотика и лингвистика. М., 2000. 263 с.
9. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. М., Флинта : Наука, 2008. 184 с.
10. Широков В. А. Феноменологія лексикографічних систем. Київ:Наукова думка, 2004. 327 с.

References

1. Andrusenko T. B. (1994). *Lingvisticheskie strukturyi v kompyuternyih sredah* [Linguistic structures in computer environments]. Kiev, 160 [in Russian].
2. Arapov M. V. (1988). *Kvantitativnaya lingvistika* [Quantitative linguistics]. Moscow:Nauka, 184 [in Russian].
3. Baranov A. N. (2003). *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku* [Introduction to Applied Linguistics]. Moscow, 347 [in Russian].
4. Bolshakova E. I. (2011). *Avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyike i kompyuternaya lingvistika: uchebnoe posobie* [Automatic Natural Language Processing and Computational Linguistics: Tutorial]. Moscow:MIEM, 272 [in Russian].
5. Voloshin V. K. (2004). *Komp'yuterna llyngvlystika: navchalniy poslbnik* [Computer linguistics: tutorial]. Sumy: UnIversitetska kniga. 381 [in Ukrainian].
6. Gorodetskiy B. Yu. (1989). *Kompyuternaya lingvistika: modelirovanie yazykovogo obscheniya* [Computational linguistics: modeling language communication]// *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moscow, Vyip. 24 [in Russian].
7. Marchuk Yu. N. (2007). *Kompyuternaya lingvistika* [Computer linguistics]. Moscow, 317 [in Russian].
8. Pirogova Yu. K. (2000). *Reklamnyiy tekst: Semiotika i lingvistika* [Promotional Text: Semiotics and Linguistics]. Moscow, 263 [in Russian].
9. Hrolenko A. T. *Osnovyi lingvokulturologii: uchebnoe posobie* [Basics of linguoculturology: study guide]. Moscow: Flinta : Nauka, 184 [in Russian].
10. Shirokov V. A. *Fenomenologiya leksikografichnih sistem* [Phenomenology of lexicographic systems]. – K.: Naukova dumka, 2004. – 327 [in Russian].

Галина Ходякова. Комп'ютерна обробка текстів в курсі квантитативної лінгвістики

У статті описується один з підходів до викладання курсу квантитативної лінгвістики. Незважаючи на те, що курс порівняно молодий, вже є певні традиції в його викладанні. Зазвичай акцент робиться на використанні ряду математичних методів і методів математичної статистики. Студенти, які вивчають квантитативну лінгвістику за цими програмами, повинні мати глибоку підготовку у відповідних предметних областях.

З початку 2000-х років ведеться активна розробка комп'ютерних програм по обробці текстів і є приклади використання цих програм в навчальному процесі. В даний час підтримка і оновлення створених раніше програм не актуальні, оскільки для аналізу і обробки лінгвістичної інформації активно використовуються on-line сервіси, які розроблені великими корпораціями. Програми, що з'явилися останнім часом, мають порівняно з їх попередниками, більш високу якість, надійність і доступність. Їх можна успішно використовувати в навчальному процесі.

Мета написання даної статті – опис можливостей сучасних комп'ютерних засобів для аналізу текстової інформації і методики їх використання в процесі навчання студентів в курсі квантитативної лінгвістики.

У статті описані функціональні можливості ряду популярних on-line сервісів з обробки та аналізу тексту. Далі наводяться приклади організації практичної роботи студентів на заняттях за темами: Частотні характеристики тексту. Закон Ціпфа. Семантичний аналіз тексту. Типологічні індекси Грінберга. Граматичний аналіз тексту, побудова семантичних графів.

Комп'ютерна обробка текстів використовується також при фоносемантичному аналізі слів і тексту, для ідентифікації автора твору, при знаходженні обсягу інформації в лінгвістичній одиниці.

У програмі навчання студентів на спеціальності «Прикладна лінгвістика» на вивчення дисципліни «Квантитативна лінгвістика» відводиться 3 кредити, 10 лекційних годин і 20 годин практичних занять.

У перспективі можливе розширення навчального курсу квантитативної лінгвістики, збільшення списку тем для вивчення методів комп'ютерної обробки текстів, а також поглиблення знань шляхом вивчення алгоритмів автоматичної обробки тексту. Це може бути предметом подальшого дослідження в області викладання курсу квантитативної лінгвістики.

Ключові слова: квантитативна лінгвістика, комп'ютерна обробка тексту, аналіз тексту, методика, організація практичної роботи.

Galina Khodiakova. Computer processing of texts in quantitative linguistics course

In the article one of the approaches to teaching quantitative linguistics course is described. In spite of the fact that the course is relatively new there are already some traditions in its teaching. Usually the usage of a number of mathematical methods and methods of mathematical statistics is accented. Students studying quantitative linguistics according to these programs are required to have a deep understanding in the corresponding subject areas.

From the beginning of the 2000s text processing computer programs have been actively developed, there are examples of using these programs in studying process. Supporting and updating previously created programs is not of current interest, online services developed by big corporations are widely used for analysis and processing of linguistic information. Programs that appeared lately have much better quality, reliability and availability compared to their predecessors. They can be successfully used in studying process.

The goal of writing this article is to describe the possibilities of modern computer means for text information analysis and the methods of their usage in the process of teaching students the course of quantitative linguistics.

The functionalities of a number of popular online text processing and analysis services are described in this article. Further in the article examples of the practical work on following topics are given: Text frequency characteristics, Zipf's Law, Semantic text analysis, Typological indices of Greenberg, Grammar text analysis, building semantic graphs. Computer text processing is used also during phonosemantic analysis of words and text, identification of the author of a text, finding the amount of information in the linguistic unit.

In the program of teaching students on specialization «Applied linguistics» for studying the discipline «Quantitative linguistics» 3 credits, 10 hours of lectures and 20 hours of workshops are allocated.

In prospect, the development of quantitative linguistics teaching course, extension of a list of topics for studying methods of computer text processing, deepening knowledge by studying algorithms of automated text processing are possible. This can be a subject for further research in the field of teaching quantitative linguistics course.

Keywords: quantitative linguistics, computer text processing, text analysis, methods, organizing of practical work and workshops.

Ірина ХОМ'ЮК

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету,
м. Вінниця, Україна
e-mail: vikiravvh@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МАТЕМАТИКА»

В статті обґрунтовано, що одним з показників професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи є рівень сформованості професійно-педагогічних знань і вміння реалізовувати їх у процесі навчання молодших школярів. Автором викладені деякі можливості організації навчального процесу та професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної діяльності. Розкрито особливості конструювання компетентнісно орієнтованих завдань із використанням таксономії педагогічних цілей Б. Блума, в якій визначаються способи класифікації розумових умінь, від найпростіших навчальних дій (знання, розуміння, застосування) до найскладніших (аналіз, синтез, оцінка). Автором запропоновано конструктор компетентнісно орієнтованих завдань із дисципліни «Технології навчання освітньої галузі «Математика» та наведено приклади розроблених завдань згідно таксономії Блума. Визначено, що компетентнісно орієнтовані завдання виступають як технологічний інструмент для реалізації компетентного підходу в процесі навчання СВО магістрів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісно орієнтовані завдання, майбутній вчитель початкової школи, освітня галузь «Математика», СВО магістр.

Основні засади реформи шкільної освіти, що викладено в Концепції Нової української школи передбачають, що вчителі працюватимуть за іншими підходами. Зокрема, замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні набуватимуть компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті [1]. Зрозуміло, що ключовою фігурою цієї реформи є вчитель, який самостійно для втілення реформи має обирати навчальний матеріал, імпровізувати та експериментувати, тобто він сам має бути професійно компетентним. Тому, для підготовки майбутніх учителів початкової школи, необхідно використовувати на заняттях компетентнісно орієнтовані завдання.

Основним завданням підготовки майбутніх учителів початкової школи є формування їхньої професійної компетентності, одним з показників якої є рівень сформованості професійно-педагогічних знань і вміння реалізовувати їх у процесі навчання дітей молодшого шкільного віку.

Проблему формування професійної компетентності майбутнього вчителя висвітлювали у сво-

їх дослідженнях такі вчені України як, В. Кремень, О. Пометун, С. Ткачук, І. Зязюн, О. Коберник, В. Луговий, О. Савченко, О. Сухомлинська, О. Ярошенко, Л. Овчарук та інші. У сфері педагогіки початкової школи фундаментальне значення набули роботи О. Біди, В. Бондаря, А. Богуш, М. Скаткіна та ін. Попри увагу сучасних дослідників до проблеми навчання майбутніх учителів, потребує дослідження саме використання в навчальному процесі компетентнісно орієнтованих завдань.

Метою статті є обґрунтування доцільності розробки компетентнісно-орієнтованих завдань, які в процесі вивчення курсу «Технології освіти в галузі освіти» «Математика», магістрів початкової освіти, виступають як технологічний інструмент для реалізації компетентного підходу.

Глобальні тенденції глобалізації, соціально-економічні перетворення в Україні висувають нові вимоги до підготовки майбутніх учителів початкових класів. Система освіти на сьогодні зосереджена на формуванні ключових компетентностей майбутніх фахівців. Розглядаючи цей аспект проблеми, В. Луговий [4, 14] зазначає системоутворювальну роль компетентностей у проектуванні освітніх програм і організації навчального процесу. Тобто, акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно тому, хто навчається. За компетентнісного підходу увага зосереджується на результаті освіти, а не на процесі [2, 28]. Інакше кажучи, первинною й системоутворювальною стає не процесуальна

(навчально-викладацько-оцінювальна) складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, що виражена в термінах компетентностей.

Саме тому, метою викладання навчальної дисципліни «Технології навчання освітньої галузі «Математика» є формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до впровадження сучасних навчальних технологій у практику (зокрема, під час викладання у початковій школі освітньої галузі «Математика»).

З точки зору компетентнісного зорієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, на нашу думку, зміст дисципліни «Технології навчання освітньої галузі «Математика» має бути спрямований на формування таких: а) загальних компетентностей:

здатності:

- навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання освітньої галузі «Математика»; сучасними тенденціями розвитку початкової освіти в умовах модернізації;
- самостійного пошуку та оброблення інформації з різних джерел для розгляду конкретних питань математики;
- ефективного застосування сучасних технологій із метою підвищення рівня математичного мислення учнів молодшого шкільного віку;
- генерувати нові ідеї (креативність);
- самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку; спрямованість на розкриття особистісного творчого педагогічного потенціалу та самореалізацію;

– виконувати навчально-дослідні завдання на основі аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності;

– самостійної професійної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних ситуацій на уроках математики у початковій школі.

б) професійні компетенції:

здатності:

– упроваджувати сучасні освітні технології навчання математики у початковій школі, кардинально змінювати види діяльності та створювати власне навчально-методичне забезпечення курсу «Математика»;

– планувати, організовувати, координувати, контролювати та оцінювати діяльність учнів на уроках математики у початковій школі, проектувати траєкторії розвитку математичного мислення молодших школярів;

– впроваджувати у навчально-виховний процес початкової школи інтегровані уроки, поєднувати знання з різних навчальних предметів для побудови уроку як цілісного творчого процесу; впровадження особистісно-орієнтованого та діяльнісно-компетентнісного підходів у навчанні початкового курсу математики.

Для ефективного засвоєння СВО магістрами початкової освіти технологій навчання освітньої галузі «Математика» ми пропонуємо використовувати компетентнісно орієнтовані завдання, в основі розробки яких, лежить таксономія Блума [5], ключові елементи якої: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Використовуючи таксономію Б.Блума та дослідження науковців з даної тематики [3; 6; 7], нами розроблено конструктор компетентнісно

Таблиця 1 – Конструктор компетентнісно орієнтованих завдань

Навчальні цілі	Формулювання завдань
Знання	Назвіть критерії, основні властивості, особливості та загальну структуру педагогічних технологій; дайте означення; доведіть справедливості думки; сформулюйте твердження; розкрийте особливості; складіть список понять, які стосуються; визначте та розгляньте; виділіть головні ознаки; опишіть технології, які використовуються; охарактеризуйте етапи, технологію
Розуміння	Поясніть твердження; наведіть приклади; встановіть відповідність; дайте порівняльну характеристику дефініціям; розкрийте на конкретних прикладах технологічні особливості; класифікуйте основні типи...
Застосування	Організуйте поетапне вивчення нового матеріалу на уроці, діагностичну самостійну роботу; змодельуйте декілька фрагментів уроку математики; запропонуйте спосіб розв'язування; розкрийте процедуру організації певного виду діяльності на уроці; обґрунтуйте способи використання певних завдань; наведіть можливі засоби; виберіть найбільш ефективні навчальні технології; опишіть засоби зворотного зв'язку з учнями; виразіть через...
Аналіз	Проаналізуйте запропонований урок, педагогічну задачу; здійсніть теоретичний аналіз концепції технології; згрупуйте за певними ознаками; порівняйте технології
Синтез	Запропонуйте декілька варіантів проведення уроку із застосуванням технологій; назвіть алгоритм дій вчителя спрямованих на ефективне застосування навчальної технології; виявіть та сформулюйте проблеми використання технології; запропонуйте свій варіант...; узагальніть причини та наслідки; розробіть методичні рекомендації; організуйте програму роботи
Оцінка	Виберіть оптимальну технологію і оцініть значущість (доцільність, недоліки, тощо); оцініть роль учителя на...; спрогнозуйте дії вчителя в процесі...; сформулюйте висновок по ...

орієнтованих завдань з технологій навчання освітньої галузі «Математика».

Розглянемо приклади формулювання компетентнісно орієнтованих завдань з дисципліни «Технології навчання освітньої галузі «Математика» відповідно до елементів таксономії Блума.

1. Знання – передбачає засвоєння і відтворення навчального матеріалу.

Прикладами компетентнісно орієнтованих завдань є:

- охарактеризуйте технологію проблемного навчання та особливості її використання на уроках математики у початковій школі (Дж. Дьюї);
- дайте загальну характеристику мультимедійним технологіям навчання;
- доведіть, що модернізацію методики навчання математики можна забезпечити за рахунок її технологічності.
- розкрийте особливості використання інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі.

2. Розуміння – передбачає здатність встановлення зв'язків між новим та раніше вивченим матеріалом.

Компетентнісно орієнтовані завдання можуть бути представлені наступним чином:

- назвати відмінності між концептуальними положеннями проблемної та розвивальної технологіями;
- дайте порівняльну характеристику дефініціям «педагогічні технології», «технології навчання», «навчальні технології»;
- класифікуйте основні типи інтерактивних технологій;
- наведіть приклади дидактичних ігор на уроках математики;
- наведіть приклади застосування технологій «Шкала думок», «Прес» та «Робота в парі» на фрагменті уроку математики з теми «Розв'язування задач на зустрічний рух»;
- продемонструйте застосування технології розвивального навчання на уроках математики.

3. Застосування – це уміння використовувати вивчений матеріал у змінених умовах і нових ситуаціях.

Наприклад, компетентнісно орієнтовані завдання можна підібрати такого типу:

- змодельуйте урок математики в початковій школі з використанням інтерактивних технологій навчання;
- організуйте поетапне вивчення нового матеріалу на уроці математики;
- розкрийте процедуру організації певного виду диференціації на уроці математики;
- опишіть способи реалізації рефлексії діяльності учнів на уроках математики в початкових класах;

– проілюструйте практичне застосування технології укрупнення дидактичних одиниць, використовуючи метод взаємообернених задач;

– підберіть орієнтовані диференційовані завдання до теми: «Вирази виду: $54 + 30$, $50 + 3$ ». Перелічіть види диференціацій, які Ви використали. Обґрунтуйте особливість їх використання до даної теми.

4. Аналіз – передбачає осмислення не тільки змісту навчального матеріалу, а і його внутрішньої структури.

Прикладами компетентнісно орієнтованих завдань є:

- проаналізуйте урок математики, розроблений за ігровими технологіями та охарактеризуйте принципи ефективного навчання учнів за цими технологіями;
- здійсніть теоретичний аналіз концепції технології випереджувального навчання;
- розбийте інтерактивний урок на частини та опишіть його складові;
- визначте суттєві характеристики етапів впровадження проектної технології в початковій школі.

5. Синтез – означає вміння комбінувати елементи знань таким чином, щоб отримати цілісне системне утворення з новою властивістю. Таке утворення може мати вигляд повідомлення, схеми, моделі, алгоритму.

Розроблені компетентнісно орієнтовані завдання мають вигляд:

- розробіть методичні рекомендації зі створення проблемних ситуацій на уроках математики;
- виявіть та сформулюйте проблеми використання інтерактивних технологій на уроках математики;
- запропонуйте завдання, на основі яких можна створити проблемну ситуацію та проілюструйте алгоритм їх розв'язування;
- підсумуйте позитивні та негативні моменти використання мультимедійних технологій на уроках математики.

6. Оцінка – передбачає формування вміння оцінювати значення певного матеріалу для визначеної мети.

Прикладами завдань є завдання виду:

- оцініть діяльність вчителя на запропонованому уроці;
- аргументуйте використання вибраної вами технології на запропонованому уроці з математики;
- оцінити поведінку вчителя при розв'язуванні педагогічної задачі;
- висловіть «за» і «проти» використання даних технологій на запропонованому Вам фрагменті уроку з математики.

Отже, професійне становлення магістранта педагогічного профілю передбачає складний багатовекторний і багатоаспектний процес

розвитку і саморозвитку його особистості: розумової активності, здатності аналізувати, прагнення здобувати знання, що є необхідним для виконання професійної діяльності. В процесі розв'язування компетентнісно орієнтованих завдань формується компетентність професіонала, здатного функціонувати у непростих сучасних умовах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні організаційно-методичних засад реалізації використання компетентнісно орієнтованих тестових завдань для формування професійної компетентності СВО магістрів педагогічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Гриневич Л. Найбільший виклик – перепідготовка вчителів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-interview-2017-07-21-liliya-grinevich-najbilshij-viklik-perepidgotovka-vchiteliv> (дата звернення: 21.07.2017).
2. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. К. : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
3. Драч І. І. Компетентнісно орієнтовані завдання як важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2015. № 5. С. 69–74.
4. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
5. Таксономія Блума. URL: <http://books.br.com.ua/32190>. (дата звернення: 15.03.2019).
6. Хом'юк І. В., Хом'юк В. В. Деякі аспекти використання компетентнісного підходу до викладання фундаментальних дисциплін у ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). С. 215–222.
7. Хом'юк І.В., Хом'юк В.В. Компетентнісно-орієнтовані завдання як важливий чинник формування когнітивної складової математичної компетентності майбутніх інженерів. *Збірник наукових праць «Актуальні питання природничо-математичної освіти»*. 2017. № 1(9). С. 107–114.

References

1. Bloom B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York : Longman, 207. [in English].
2. Hrynevych L. *Naibilshiy vyklyk – perepidhotovka vchiteliv*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-interview-2017-07-21-liliya-grinevich-najbilshij-viklik-perepidgotovka-vchiteliv> [in Ukrainian].
3. Drach I. I. (2013). *Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv pedahohiky vyshchoi shkoly: teoretyko-metodychni zasady*. [Management of formation of professional competence of masters of pedagogy of higher education: theoretical and methodical principles]. Kyiv : Dorado-Druk, 456. [in Ukrainian].
4. Drach I. I. (2015). *Kompetentnisno oriientovani zavdannia yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv*. [Competently oriented tasks as an important factor in the formation of professional competence of future professionals]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoj oblasnoj humanitarno-pedahohichnoi akademii im.Tarasa Shevchenka. Seria : Pedahohika. – Scientific herald of the Kremenets Regional Taras Shevchenko Humanities and Pedagogical Academy. Series: Pedagogy.*, 5, 69–74. [in Ukrainian].
5. Lugoviy V. I. (2009). *Yevropeiska kontsepsiia kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini* [The European Concept of Competence Approach in Higher School and Problems of its Implementation in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia. – Pedagogy and psychology.*, 2, 13–26. [in Ukrainian].
6. Khomiuk I. V., & Khomiuk V. V. (2012). *Nekotoryie aspekty ispolzovaniya kompetentnostnogo podhoda k prepodavaniyu fundamentalnykh distsiplin v vuze*. [Some aspects of the use of a competent approach to teaching fundamental disciplines in higher education.]. *Vestnik Luganskogo natsionalnogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko. – Herald of Taras Shevchenko National University of Lugansk.*, 22(257), 215–222. [in Ukrainian].
7. Khomiuk I. V., & Khomiuk V. V. (2012). *Kompetentnostno-oriientovani zavdannia yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia koh-nityvnoi skladovoi matematychnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv*. [Competence-oriented tasks as an important factor in the formation of the cognitive component of the mathematical competence of future engineers]. *Zbirnyk naukovykh prats «Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity»– Collection of scientific works «Actual questions of natural and mathematical education».*, 1(9), 107–114. [in Ukrainian].

Ірина Хом'юк. Использование компетентностно-ориентированных заданий в процессе преподавания дисциплины «Технологии обучения образовательной области «Математика»

В статье обосновано, что одним из показателей профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы является уровень сформированности профессионально-педагогических знаний и умение реализовывать их в процессе обучения младших школьников. Автором изложены некоторые возможности организации учебного процесса и профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к педагогической деятельности. Раскрыты особенности конструирования компетентностно ориентированных задач по использованию таксономии педагогических целей Б. Блума, в которой определяются способы классификации умственных умений, от простейших учебных действий (знание, понимание, применение) к самым сложным (анализ, синтез, оценка). Автором предложено конструктор компетентностно ориентированных задач по дисциплине «Технологии обучения образовательной области «Математика» и приведены примеры разработанных заданий по таксономии Блума. Определено, что компетентностно ориентированные задачи выступают как технологический инструмент для реализации компетентностного подхода в процессе обучения СВО магистров.

Ключевые слова: компетентность, компетентностно ориентированные задания, будущий учитель начальной школы, образовательная область «Математика», магистр.

Iryna Khomyuk. Using of the competency oriented tasks in the teaching of discipline «Technologies of teaching in the educational field of mathematics»

The article substantiates that one of the indicators of professional competence of future teachers of elementary school is the level of formation of professional and pedagogical knowledge and the ability to implement them in the process of teaching younger schoolchildren. The author describes some of the possibilities of organizing the educational process and the training of future teachers of elementary school for pedagogical activity. The professional formation of a master's student in a pedagogical profile involves a complex multidisciplinary and multidimensional process of development and self-development of his personality: mental activity, ability to analyze, the desire to acquire the knowledge that is necessary for the performance of professional activities. The features of the contingency of competence-oriented tasks with the use of the taxonomy of pedagogical purposes B. Blum, in which methods of classification of mental skills, from the simplest teaching actions (knowledge, understanding, application) to the most complex (analysis, synthesis, evaluation) are determined. The author proposes the designer of competence-oriented tasks in the discipline «Technology of teaching in the educational field of mathematics» and gives examples of the tasks developed in accordance with Bloom's taxonomy. It is determined that competency-oriented tasks act as a technological tool for implementing a competent approach in the process of studying masters. In a competency-based approach, attention is focused on education, not on the process. The primary and system-forming becomes a non-procedural component (educational and teaching-assessment) component, which, however, does not diminish its importance, but productive, expressed in terms of competencies. From the point of view of the competent orientated approach to the organization of the educational process in higher educational institutions, the content of the discipline «Technology of teaching in the educational field of mathematics» should be aimed at the formation of general and professional competencies.

Key words: competence, competency-oriented tasks, future teacher of elementary school, educational field of «Mathematics», master's degree.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-334-340
УДК 376(09)

Світлана ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: lanatsimbal@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-2732-5716

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ

У статті висвітлено історію становлення і розвитку вітчизняної системи логопедичної освіти. Розкрито, що розвиток логопедичної освіти в усі історичні періоди пов'язаний із соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтирами держави й суспільства, політикою щодо дітей із відхиленнями в розвитку, законодавством у сфері освіти в цілому, світовим історико-педагогічним процесом, рівнем розвитку дефектологічної науки як інтегрованої галузі знання на стику медицини, психології, педагогіки. Відповідно до здійсненого аналізу виокремлено чотири етапи у становленні професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти: I етап – становлення системи логопедичної (логопедична освіта входила до складу дефектологічної) освіти – кінець XIX – початок XX століття; II – інтенсивний розвиток проблематики вищої школи в галузі спеціальної педагогіки – з 1918 р. по 70-і роки XX століття; III – криза системи дефектологічної (логопедичної) освіти – 70-і роки – початок 90-років XX століття; IV – сучасний етап – 1997 рік – дотепер.

Ключові слова: етапи, становлення, професійна підготовка, майбутні логопеди, дефектологічна освіта, система спеціальної освіти.

Розвиток національної системи спеціальної освіти, до якої сьогодні входить логопедична, в усі історичні періоди пов'язаний із соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтирами держави й суспільства, політикою щодо дітей із відхиленнями в розвитку, законодавством у сфері освіти в цілому, світовим історико-педагогічним процесом, рівнем розвитку дефектологічної науки як інтегрованої галузі знання на стику медицини, психології, педагогіки. Протягом декількох століть формувалися передумови до організації спеціального навчання осіб із відхиленнями в розвитку, але тільки на межі XIX і XX століть виникає перший досвід створення спеціальних освітніх установ. Історія становлення і розвитку вітчизняної системи спеціальних освітніх установ досить коротка і діалектично пов'язана як з історико-генетичними, так і з національними соціокультурними умовами. Разом з тим, процес розвитку логопедичної освіти у межах дефектологічної був інтенсивним і поступальним за своїм характером.

Історичні та сучасні проблеми підготовки дефектологів (логопедів) досліджували науковці (Д. Азбукін (1950), Р. Аслаєва (2011), Т. Баєва (2010), Л. Волкова (2009), В. Гладуш (2013), Т. Дегтяренко (2015), Н. Заварова (2011), О. Колишкін (2013), В. Коркунов (1998), Н. Малофєєв (2009), Л. Мітіна (1999), Н. Мельниченко (2015), П. Мозкова (2009), М. Перова (2007), В. Синьов (2007), І. Сергєєва (2001), Є. Соботович (2002), О. Степанов (2010), М. Хватцев (2002), Л. Чер-

ніченко (2018), А. Шевцов (2012), М. Шермет (2011) та ін.) за базовими напрямками: сурдопедагогіка (від лат. *Surdus* – глухий), тифлопедагогіка (від гр. *Typhlos* – сліпий), олігофренопедагогіка (від гр. *Oligos* – малий, незначний + *phren* – розум) та логопедія (від гр. *Logos* – слово, мова, зміст, розум, міркування, поняття, вчення, наука + *paideia* виховання, навчання). Науковцями доведено, що виділення самостійних галузей логопедії відбувалося поступово в міру накопичення теоретичних знань, методичного інструментарію та практики реального функціонування спеціальних (корекційних) освітніх закладів. Ці напрями створюють базу для навчання і виховання дітей з проблемами розвитку, з відхиленнями у розвитку, з вадами психофізичного розвитку, зокрема з вадами мовлення.

Мета – на основі наукових досліджень визначити та розкрити етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти.

Перший досвід організації допомоги дітям із порушеннями в розвитку відзначається в рамках клінічної практики в кінці XIX – на початку XX століття. Найбільш актуальною проблемою цього періоду розвитку спеціальної освіти є організація допомоги психічно хворим і розумово відсталим дітям. Важливим досягненням психопатології того часу було вивчення етіології і патогенезу розумової відсталості, дослідження причинної зумовленості недоумства морфологічними змінами в корі головного мозку. Досвід клінічної психопатології

збагачувався результатами досліджень у різних галузях природознавства, фізіології, мікробіології, патологічної анатомії, еволюційного вчення [4, с. 14].

У цей час в Італії, Франції, Англії, Німеччині, Америці видатні психіатри (В. Грізінгер (W. Griesinger), Ж. Ескіроль (J. Esquirol), Д. Коноплі (J. Conolly), Р. Крафт-Ебінг (R. Krafft-Ebing), В. Маньян (V. Magnan), Б. Морель (B. Morel), Ф. Пінель (P. Pinel), Б. Раш (B. Rush) та ін.) публікують роботи з описом гострих і хронічних психічних розладів у дітей, у яких викладають своє розуміння їх етіології і лікування.

Теоретичні розробки психопатології вивчення дітей із розумовою відсталістю послужили основою для практичної реалізації цих знань у роботі з дітьми з порушеннями в розвитку мовлення. На межі XIX – XX століть відкриваються перші спеціалізовані установи для розумово відсталих і психічно хворих дітей [4, с. 14].

В Україні в кінці XIX – на початку XX століття професійна підготовка логопедів у системі спеціальної освіти ґрунтувалася на формуванні професійного досвіду через оволодіння спеціальними методами і прийомами корекційно-педагогічної діяльності на базі наявної загальнопедагогічної підготовки. У переліку предметної підготовки значне місце відводилося медичним знанням.

На початкових етапах становлення системи логопедичної освіти її зміст будувався в рамках підготовки фахівців для різних соціальних сфер, що зумовлено широким спектром професійних компетенцій педагогів-дефектологів. Проте процес їхньої професійної підготовки був обмежений лише сферою шкільного навчання, що на довгі роки визначило виключно педагогічну спрямованість дефектологічної, зокрема логопедичної освіти.

Подальший розвиток спеціальної освіти характеризує тенденція до диференціації установ за профілем. Відкриваються не тільки суто психіатричні установи для дітей зі стійкими психічними порушеннями, а й установи медико-педагогічного профілю, в яких проводилися корегуючі педагогічні та психоневрологічні заходи. У лікувально-педагогічних установах надання допомоги дітям здійснювали психіатри, психологи, педагоги. Досвід роботи в медико-педагогічних установах доводив істотне місце у психоневрологічній роботі педагогічних заходів.

Включення системи дефектологічної (логопедичної) освіти в систему вищої педагогічної школи зумовило її орієнтації на цілі та завдання педагогічної освіти. Завдання підготовки педагога-дефектолога в цей період набувають загальноосвітнього характеру. Передбачається формування цілісного наукового світогляду, теоретичних і

практичних знань за фахом, навичок використання методів наукового мислення в природних і загальнопедагогічних питаннях. Крім дисциплін, спрямованих на підготовку до навчання і виховання дітей з відхиленнями у розвитку, ставили за мету практичну підготовку дефектологів до вивчення і обстеження вихованців, у зв'язку з цим посилювалися психологічні та медичні завдання підготовки [4, с. 16].

Досліджуючи процес становлення дефектологічної освіти, Д. Азбукін вказує, що зарубіжний досвід її побудови був незначний, оскільки спроби вищої дефектологічної освіти за кордоном почалися, переважно, тільки після першої світової війни. Крім того, закордонний досвід був украй строкатий, а програми майже відсутні [1, с. 144].

Підготовка дефектологів (логопедів) почалася з 1918 року організацією короткого курсу практичної логопедії для дошкільних працівників. У цьому ж році відкрився перший факультет дитячої дефективності в Петрограді при Інституті дошкільного виховання, де здійснювалася загальна дефектологічна підготовка студентів без спеціалізації в якій-небудь одній галузі.

Зі встановленням вищої дефектологічної освіти в навчальні плани дефектологічних відділень були включені спеціальні курси логопедів (Ленінград (1920), Москва (1922)). Кожен студент-дефектолог був зобов'язаний засвоїти теоретичні знання та практичні навички з логопедії [8, с. 151].

Логопедія викладалася як допоміжна дисципліна для дефектологів (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів); підготовку фахівців-логопедів дефектологічний факультет не ставив собі за мету. У зв'язку з такою установкою курс логопедії був спрощеним, орієнтованим на грубі порушення мовлення [8, с. 151].

Повчальним виявився досвід підготовки педагогів-дефектологів із середньою спеціальною освітою на базі дефектологічних педагогічних училищ. Їх функціонування потребувало наявності викладачів спеціальної педагогіки, психології та відповідних методик. До того часу, поки структурно-змістовне наповнення навчального матеріалу було досить обмеженим, однопрофільна підготовка дефектологів (логопедів) була виправданою.

За даними Л. Ястребової на початку 40-х років (у Московському державному педагогічному дефектологічному інституті з 1934 року) вперше почали готувати вчителів подвійних спеціальностей: дефектолог і вчитель-предметник для 7-річної школи [17, с. 19].

Проте й тут незабаром розкрилися проблеми й труднощі, зумовлені різною спрямованістю спеціалізацій. Згодом, у післявоєнні роки, ця тенденція стала значно змінюватися: суттєво переглянуто

зміст професійної підготовки педагогів-дефектологів за рахунок включення нових дисциплін дефектологічного профілю; поглиблення психолого-педагогічної спрямованості їх навчання; припинення викладання лікувальної педагогіки та сексуальної педагогіки (як непотрібного копіювання західних концепцій); збільшення тривалості термінів проведення різних видів практик у спеціальних (корекційних) освітніх установах; розширення і спеціалізації професійної підготовки педагогів-дефектологів (логопедів) для дошкільних освітніх установ.

Незабаром прийшли до висновку, що логопедична робота потрібна не тільки у спеціальних освітніх установах, а й у масових школах у наданні логопедичної допомоги дітям дошкільного віку, коли мовлення, що формується, не тільки легко піддається порушенням, але й легше, ніж в більш пізньому віці, виправляється.

У 1946 / 47 навчальному році розгорнулися широкі наукові дебати про належність логопедії до медичних або педагогічних наук і, відповідно, про те, хто повинен займатися подоланням недоліків мовлення – лікар чи педагог [2, с. 37].

М. Хватцев звертає увагу на те, що у 50-і роки найбільш раціональним способом боротьби з вадами мовлення є логопедична робота безпосередньо в самій школі, в дитячому садку, в дитячих яслах. У такій ситуації необхідна відповідна підготовка вчителів початкової школи і працівників дошкільних установ. Потрібно: 1) уведення курсу логопедії в навчальні плани закладів, що готують ці кадри, 2) організація логопедичних курсів, семінарів і практикумів для вчителів і дошкільних працівників [15, с. 246].

У 1959 році навчання велося за навчальним планом, у якому було передбачено проведення спеціальної педагогічної практики протягом 29 тижнів.

Отже, у період з 30-х по 60-і роки система професійної підготовки дефектологів (логопедів) пройшла довгий шлях, результатом якого стала значна оптимізація цього процесу, що увібрав у себе як загальнопедагогічну, так і спеціальну підготовку. Найбільш оптимальним у практиці підготовки дефектолога (логопеда) вважалося створення єдиного самостійного комплексу з підготовки фахівців для роботи з різними категоріями дітей з відхиленнями у розвитку, в якому є навчальні підрозділи (дошкільні та шкільні установи, факультет з підготовки дефектологів і дослідницький центр). Подібні центри в ряді зарубіжних країн на той час уже довели свою ефективність комплексністю діяльності як єдиної системи. Такий підхід зберігає актуальність до теперішнього часу.

Починаючи з 70-х років ХХ століття, розгортається період, який відзначається інтенсивним розвитком проблематики вищої школи в галузі спеціальної педагогіки [4, с. 20]

Догматична орієнтація й директивний характер планування наукових досліджень на дефектологічну тематику до початку 80-х років не перешкождали процесу вивчення проблем підготовки педагогів системи спеціальної освіти [17, с. 20].

До кінця 70-х – початку 80-х рр. наукові пошуки і практична робота більшості педагогів-дефектологів, які працювали з дітьми шкільного віку, виявилися підлеглими завданням спеціальної освіти аномальних дітей, рівень і обсяг якої в СРСР до цього часу був значно вищим, ніж в інших розвинених країнах. Спеціальна освіта стала великим досягненням вітчизняної системи спеціальної освіти і радянської дефектологічної науки. Доступність для аномальної дитини загальної освіти в повному обсязі, її досягнення у сфері розвитку пізнавальної діяльності та словесного мовлення стали осмислюватися до кінця другого етапу як головний ціннісний орієнтир системи спеціальної освіти (М. Малофєєв, 1996, 1997, 2002).

Отже, до кінця 80-х років процес наукового вивчення змісту й організації професійної підготовки дефектологів (логопедів) характеризувався накопиченням фактичного матеріалу й емпіричних даних. У результаті були визначені актуальні для того часу проблеми для системи вищих навчальних закладів: пошук перспективних концептуальних основ системи професійної підготовки, обґрунтування питань теорії та практики вищої дефектологічної (логопедичної) освіти; вивчення й аналіз професійно значущих якостей та особистісних характеристик дефектолога (логопеда); розробка професіограми та кваліфікаційної характеристики фахівця цього профілю; визначення оптимальних умов і можливостей професійного виховання майбутніх дефектологів (логопедів); розробка змісту, а також методів і засобів професійної освіти; визначення методів і критеріїв оцінки якості професійної підготовки майбутніх дефектологів (логопедів); технічне та інформаційне забезпечення їх професійної підготовки; вивчення й аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців цієї галузі; організація наукових досліджень за вищевказаними проблемами.

У цей період спостерігалася орієнтація на актуальні проблеми вищої дефектологічної (логопедичної) освіти, такі, як розробка її концепції, кваліфікаційних характеристик, проблем педагогічної практики.

Проте можна відзначити нерозробленість низки проблем, які вирішуються тільки в результаті дослідження і позначаються в навчальному

процесі: вища логопедична освіта розглядається як освіта в системі вищої педагогічної школи і підпорядковується всім вимогам процесу і змісту підготовки фахівця, але на сучасному етапі у зв'язку зі зміною контингенту дітей виникла необхідність у розширенні функціональних обов'язків логопеда з урахуванням завдань реабілітації та адаптації в соціумі дітей з важкими порушеннями; замкнутість підготовки логопедів у рамках навчального закладу та установ спеціального навчання; недостатність системи профорієнтації та профвідбору на логопедичну спеціальність у системі профорієнтації та профвідбору на педагогічну спеціальність узагалі; недостатність загальнонаукового і загальнодефектологічного фундаменту освіти логопеда, необхідного для системного процесу і підходу до проблем мовленнєвого розвитку; недостатня ефективність системи педагогічної практики, зміст і характер практики не враховують конкретного місця й умов майбутньої самостійної професійної діяльності випускника, час для набуття професіоналізму в практичній діяльності відсутня; логопеди, не отримавши належного виховання у сфері етики, моралі, моральності, часто не володіють професійно значущими почуттями і необхідними особистісними характеристиками.

Криза системи дефектологічної (логопедичної) освіти, яка особливо позначилася в кінці 80-х років, виявилася складником кризи всієї системи освіти країни і поклала початок наступного етапу в становленні логопедичної освіти, який включав перетворення системи вищої школи, підсистеми професійної освіти різних фахівців, визначив цілі їх професійної підготовки, в процесі яких були розроблені відповідні вимоги до соціально-професійної діяльності логопеда.

Останнє десятиріччя ХХ століття ознаменувалося розширенням мережі вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка логопедів, у зв'язку з чим актуалізувалася проблема поліпшення якості їх підготовки майбутніх. Сьогодні ці питання розробляють Т. Баєва (2010), Е. Борисова (2013), Р. Лалаєва (2001), І. Омельченко (2011), Н. Пахомова (2012), В. Синьов (2007), Л. Федорович (2012), В. Хитрюк (2013), Е. Чухачева (2012), М. Шеремет (2011) та ін.

У період 90-х рр., що співвідноситься з початком перехідного періоду в розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти, процес переосмислення змісту навчання відбувається під впливом нових ціннісних орієнтацій суспільства і держави, що став на шлях демократичного розвитку, нового розуміння прав людини і прав дитини, нової законодавчої бази, нових ціннісних орієнтації освітньої системи в цілому. Система спеціальної

освіти, яка склалася до кінця другого етапу, характеризується ухилом у бік формування пізнавальної діяльності, загальноосвітніх знань, умінь і навичок. Закономірно, що в програму досліджень Інституту корекційної педагогіки та психології, спрямованих на наукове забезпечення переходу вітчизняної системи спеціальної освіти на якісно новий – третій етап свого розвитку, включається завдання проектування спеціальної педагогічної підтримки процесів соціального й емоційного розвитку, становлення самосвідомості дітей з різними порушеннями розвитку на всіх вікових етапах.

У травні 1997 року в Лісабоні відбувся 3-й Європейський конгрес Постійного комітету мовних терапевтів, логопедів (LCSTL). Ця неурядова організація об'єднує асоціації ортофоністів і логопедів усіх країн Європейського Союзу, а також Норвегії та Швейцарії. Основне її завдання – узгодження професійних інтересів логопедів і мовних терапевтів, координація наукових досліджень у галузі патології мовлення, сприяння впровадженню сучасних наукових і практичних досягнень, розробка єдиних освітніх програм і професійних стандартів. Так, було встановлено, що більшість логопедів погано підготовлені в плані запобігання мовним розладам (консультування, інформація, посередництво між освітніми установами, батьками й іншими фахівцями) [16, с. 92].

Ця проблема вимагає формування відповідної компетентності в процесі професійної підготовки логопедів у вищому навчальному закладі. Один з варіантів такої програми був запропонований W. Maas у доповіді «Превентивні завдання логопеда в роботі з дітьми від 0 до 6 років у Нідерландах» як навчальна програма для логопедів із проблеми «Запобігання» [10, с. 92].

Отже, передумови становлення та розвитку системи логопедичної освіти формувалися протягом багатьох років. На основі вивчення робіт відомих учених (В. Гладуш [3], Н. Климко [5], О. Колишкін [6], І. Кузава [7], О. Потапенко [11], В. Ремажевська [12], С. Федоренко [14] та ін.) можна виділити кілька етапів у розвитку системи професійної підготовки логопедів у системі дефектологічної (спеціальної) освіти, які ми узгодили з виявленими М. Малофєєвим соціокультурними й історико-генетичними факторами в галузі спеціальної освіти та виокремленими ним етапами [11] й представленими соціальними моделями ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я Е. Старобіною [13].

Відповідно виокремлено чотири етапи у становленні професійної підготовки майбутніх логопедів у системі дефектологічної (спеціальної) освіти:

І етап – становлення системи логопедичної (логопедична освіта входила до складу дефекто-

логічної) освіти (процес професійної підготовки спеціалістів був обмежений сферою шкільного навчання, що на довгі роки визначило виключно педагогічну спрямованість дефектологічної (логопедичної) освіти – кінець XIX – початок XX століття;

II – інтенсивний розвиток проблематики вищої школи в галузі спеціальної педагогіки (організація короткого курсу практичної логопедії для дошкільних працівників, відкриття першого факультету дитячої дефективності в Петрограді при Інституті дошкільного виховання, розробка концепції вищої дефектологічної (логопедичної) освіти, кваліфікаційних характеристик, проблем педагогічної практики) – з 1918 р. по 70-і роки XX століття;

III – криза системи дефектологічної (логопедичної) освіти (перетворення системи вищої школи, підсистеми професійної освіти різних фахівців, розробка відповідних вимог до соціально-професійної діяльності логопеда) – 70-і роки – початок 90-років XX століття;

IV – сучасний етап (перебудова змісту та організаційних основ спеціальної освіти, перебудова масової і спеціальної освіти, відмежування логопедичної освіти від спеціальної) – 1997 рік – дотепер.

Короткий екскурс в історію професійної підготовки майбутніх логопедів у системі дефектологічної (спеціальної) освіти в освітніх установах

переконає, що кожен новий етап в її розвитку визначався соціальним замовленням, пов'язаним із соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтирами держави й суспільства, політикою щодо дітей із відхиленнями в розвитку, законодавством у сфері освіти в цілому, світовим історико-педагогічним процесом, рівнем розвитку дефектологічної науки.

Аналіз наукової літератури з проблемного поля дослідження показав актуальність цієї теми для педагогів, психологів, суспільства в цілому як у минулому, так і в наші дні та дозволив виявити деякі загальні умови модернізації логопедичної освіти, які підтверджують, що вона можлива на основі глибокого дослідження змісту і суті проблеми формування професіоналізму та професійної компетентності майбутніх логопедів, розробки організаційно-методичного забезпечення їх розвитку та реалізації на навчально-педагогічній, виробничій практиці відповідно до соціального замовлення, національно-регіональних потреб сучасного суспільства. З вищенаведеного випливає, що проблема підготовки майбутніх логопедів з вищою професійною освітою до кінця не вирішена. У зв'язку з цим необхідність її вивчення залишається актуальною, а нові наукові та практичні дані виявляються затребуваними, що відповідає масштабним запитам соціуму і темі нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Азбукин Д. И. Исторический очерк подготовки педагогов-дефектологов. *Ученые записки МГПИ*. 1950. Т. LXI. С. 143–148.
2. Бессмертная Н. А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 168 с.
3. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2013. 40 с.
4. Дружиловская О. В. Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла на дефектологических факультетах педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 210 с.
5. Климов Н. О. Развитие теории та истории сурдопедагогической науки у науковій спадщині Миколи Дмитровича Ярмаченка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 16 с.
6. Колишкін О. В. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.
7. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2015. 40 с.
8. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. Москва: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
9. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 2009. 319 с.
10. Назарова И. В., Шайдуллина Г. Ф. Педагогическая практика как одна из составляющих профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда. *Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал*. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997> (дата обращения: 04.04.2019).
11. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 22 с.
12. Ремажєвська В. Реформування системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, в Україні. *Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи*: зб. наук пр. / за ред. Д. Герцюка, Р. Кухи. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. С. 100–110.
13. Старобина Е. М. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 38 с.
14. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2012. 40 с.
15. Хватцев М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками. М.: Изд-во АСТ. 2002. 258 с.
16. Чиркина Г. В., Орлова О. С. 3-й конгресс Постоянного комитета речевых терапевтов и логопедов. *Дефектология*. 1997. № 6. С. 90–93.
17. Ястребова Л. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2008. 167 с.

References

1. Azbukin D. I. Istoricheskiy ocherk podgotovki pedagogov-defektologov. Uchenyye zapiski MGPI. 1950. T. LXI. S. 143–148.
2. Bessmertnaya N. A. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya razvitiya professional'noy kompetentnosti budushchikh logopedov sel'skikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2003. 168 s.
3. Gladush V. A. Teoriya i praktika pilyadiplomnoy pedagogichnoy osvity defektologov v Ukraini (druga polovina KHKH – pochatok KHKH stolitya): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kiiv, 2013. 40 s.
4. Druzhilovskaya O. V. Sovremennyy podkhod k prepodavaniyu distsiplin mediko-biologicheskogo tsikla na defektologicheskikh fakul'tetakh pedagogicheskikh vuzov: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2003. 210 s.
5. Klimko N. O. Rozvitok teorii i istorii surdopedagogiki u naukoviy spadshchin Mikoli Dmitrovicha Yarmachenka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kiiv, 2014. 16 s.
6. Kolishkin O. V. Korektsiyna osvita. Vstup do spetsial'nosti: navch. posib. Sumi: Universitets'ka kniga, 2013. 392 s.
7. Kuzava I. B. Teoretichnata metodichnzasadi inklyuzivnoy osvity doshkol'nikiv, yakpotrebuyut' korektsiypsikhofizichnogo rozvitku: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kiiv, 2015. 40 s.
8. Logopediya / pod red. L. S. Volkovoy, S. N. Shakhovskoy. Moskva: VLADOS, 1998. 680 s.
9. Malofeyev N. N. Spetsial'noye obrazovaniye v menyayushchemsya mire. Yevropa: ucheb. posob. Moskva: Prosveshcheniye, 2009. 319 s.
10. Nazarova I. V., Shaydullina G. F. Pedagogicheskaya praktika kak odna iz sostavlyayushchikh professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya-logopeda. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. Elektronnyy nauchnyy zhurnal. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997> (data obrashcheniya: 04.04.2019).
11. Potapenko O. M. Teoriya i praktika podgotovki logopedicheskikh kadrov v Ukraini (druga polovina XX stolitya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kiiv, 2010. 22 s.
12. Remazhevs'ka V. Reformuvannya sistemi podgotovki, perepodgotovki ta pdivishchennya kvalifikatsiy pedagogiv, shcho pratsuyuyut' z diti mi z osoblivimi osvitinimi potrebami, v Ukraini Pedagogichna osvita v Ukraini Pol'shch realnata perspektivi: zb. nauk pr. / za red. D. Gertsyuka, R. Kukhi. L'viv: Vidavnicхий tsentr LNU im. I. Franka, 2008. C. 100–110.
13. Starobina Ye. M. Kontseptual'naya model' sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya invalidov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2004. 38 s.
14. Fedorenko S. V. Stanovlennya ta rozvitok vychiznyanoy filopedagogiki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kiiv, 2012. 40 s.
15. Khvattsev M. Ye. Logopediya: rabota s doshkol'nikami. M.: Izd-vo AST. 2002. 258 s.
16. Chirkina G. V., Orlova O. S. 3-y kongress Postoyannogo komiteta rechevykh terapevtov i logopedov. Defektologiya. 1997. № 6. S. 90–93.
17. Yastrebova L. A. Formirovaniye professional'no znachimykh kachestv budushchikh pedagogov-defektologov: dis. ... kand. ped. nauk. Armavir, 2008. 167 s.

Светлана Цимбал-Слатвинская. Этапы становления профессиональной подготовки будущих логопед в системе специального образования

В статье отражена история становления и развития отечественной системы логопедического образования. Раскрыто, что развитие логопедического образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентирами государства и общества, политикой в отношении детей с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, мировым историко-педагогическим процессом, уровнем развития дефектологической науки как интегрированной отрасли знания на стыке медицины, психологии, педагогики. Согласно проведенного анализа выделены четыре этапа в становлении профессиональной подготовки будущих логопедов в системе специального образования: I этап – становление системы логопедического (логопедическое образование входило в состав дефектологического) образования – конец XIX – начало XX века; II – интенсивное развитие проблематики высшей школы в области специальной педагогики – с 1918 по семидесятые годы XX века; III – кризис системы дефектологического (логопедического) образования – семидесятые годы – начало 90-х годов XX века; IV – современный этап – 1997 год – до сих пор.

Ключевые слова: этапы, становление, профессиональная подготовка, будущие логопеды, дефектологическая образование, система специального образования.

Svitlana Tsybmal-Slatvinska. Stages of professional preparation for future speech therapists in the special education system

The article covers the history of the formation and development of the domestic system of speech therapy. It is disclosed that the development of speech therapy education in all historical periods is connected with the socio-economic structure of the country, the value orientations of the state and society, the policy of children with deviations in development, the legislation in the field of education in general, the world historical-pedagogical process, the level of development of defectological science as an integrated field of knowledge at the junction of medicine, psychology, pedagogy. Some general conditions of the initial stage of logopedic education modernization have been revealed, which confirm that it is possible on the basis of in-depth study of the content and essence of the problem of formation of professionalism and professional competence of future speech therapists, development of organizational and methodological support for their development and implementation in educational, in accordance with the social order, the national-regional needs of modern society.

According to the analysis, four stages have been identified in the formation of the future vocabulary specialists training in the system of special education: Phase I – the formation of the logopedic system (logopedic education was a defectological education) (the process of professional training of specialists was limited to the field of

school education, which for many years determined exclusively pedagogical directional defectological (logopedic) education) – the end of the XIX – the beginning of XX century; II – intensive development of the problems of higher education in the field of special pedagogy (organization of a short course of practical speech therapy for pre-school workers, the opening of the first department of childhood deficiency in Petrograd at the Institute of pre-school education, development of the concept of higher defectological education, qualification characteristics, problems of pedagogical practice) – since 1918 in the 70's of the XX century; III – the crisis of the system of defectological (logopedic) education (the transformation of the system of higher education, the subsystem of vocational education of different specialists, the development of appropriate requirements for the socio-professional activities of the speech therapist) – 70-ies – the beginning of 90-ies of XX century; IV – modern stage (reorganization of the content and organizational foundations of special education, reorganization of the relationship between mass and special education, distinguishing speech therapy from the special one) – 1997 – to this day.

Key words: stages, formation, vocational training, future speech therapists, defectological education, system of special education.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-341-347

УДК 37.061.3

Микола ЧУМАК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: chumak.m.e@gmail.com

ВИЩА ОСВІТА ПОЛІТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті відрефлексовано покрокове проростання на вітчизняному ґрунті технічних паростків вищої школи, що глибиною свого коріння сягало кращих освітніх традицій прогресивних країн Європи.

Зазначено, що на поч. ХХ століття територія Наддніпрянщини відзначилася кристалізацією цінних просвітницьких проектів на базі місцевих вищих шкіл технічного профілю, що сумарним чином продукувалося ідейним домінуванням у професорсько-викладацьких колах педагогічної майстерності. Актуалізовано як поява щоразу нового проекту не залишалася поза увагою вітчизняної а світової громадськості, оскільки містила риси інноваційності та прогресивності виходячи із наявних соціокультурних реалій.

Підкреслено, що досить суттєвими сторонами життєдіяльності вищої освіти, які строго контролювалися відповідальними державними інституціями були наступні: фінансові (щодо перерахування коштів закладом); та кваліфікаційні (дотримання прямої відповідності між поточними вимогами ринку праці та основоположними навчальними завданнями; затвердження вчених ступенів).

Ключові слова: технічна освіта, соціальні інститути, кадровий потенціал, Європа.

Відрефлексування освітньої реальності у розрізі історичної ретроспективи передбачає часткове переосмислення внеску представників різних держав у скарбницю міжнародного історико-педагогічного досвіду. Складний механізм такого переосмислення дозволяє відслідкувати варіативні та інваріантні шляхи соціокультурного розвитку окремих держав на міжнародній освітній арені із подальшою можливістю виокремлення найціннішого у наявному національному досвіді організації соціального просвітництва.

Фактажність констатації освітньої динаміки актуалізує процес сприйняття освітньої реальності та дозволяє провести тонкі межі між наявно існуючою об'єктивністю, та «нитками» суб'єктивного компонента соціокультурного прогресу.

Актуальність титульної тематики репрезентовано ключовими завданнями проекту «Нової української школи», що є наслідком тривалих історичних перипетій на шкалі вітчизняного розвитку соціокультурної сфери в цілому.

Окремі аспекти обраної тематики знаходимо на сторінках авторських праць В. Андрущенко, О. Сухомлинської, В. Сиротюка, А. Степаненка, О. Радьо, Т. Дудки, М. Чумака, Й. Гілецького та інших. Проте, сьогодні малодослідженим залишається питання впливу іноземних детермінант освітнього досвіду на траєкторію розвитку вітчизняної вищої освіти технічного профілю в умовах паралельних впливів міжнародних геополітик.

У відповідності до окресленої мети виокремлено такі дослідницькі завдання:

- проаналізувати стан проблеми, яка досліджується;
- прослідкувати особливості розвитку педагогічної теорії та практики досліджуваної історичної епохи;
- популяризувати вітчизняний історико-педагогічний досвід.

Методологічним інструментарієм дослідження послуговувалися біографічний, хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Невпинний розвиток фізико-математичних наук на європейських теренах досліджуваного періоду актуалізував розвиток профільної освіти, реалізацію відповідних науково-тематичних досліджень, що сумарним чином частково позначилося на вітчизняному виробничому «прогресі». Вітчизняна вища школа у всіх контекстах була неготовою до такого «перевороту» на виробничому рівні життєдіяльності країни, оскільки такий розвій значно випереджав показники наявного кваліфікованого кадрового потенціалу.

Сумарні зусилля профільної іноземної інтелігенції, яка на своїх плечах піднімала непосильний вантаж розвитку фізико-математичного напрямку у вітчизняних вищих школах попереднього століття, актуалізували поступове впровадження машинної техніки та підготовку кваліфікованої робочої сили, проте її чисельність все ж залишалася

незначною. На сторінках «Бюлетеня Київського Політехнічного Товариства Інженерів і Агронів» (1915 р.) автор В. Іжевський виокремив такі першопричини поглибленого розвитку інженерної освіти на проукраїнських територіях на поч. ХХ ст:

- а) формування стійкого попиту на кваліфіковані кадри інженерної спеціальності;
- б) розширення спектру дії технічних вищих шкіл у наявних історичних умовах [7].

Дослідник Т. Щербань зауважив, що проукраїнські регіони увійшли у ХХ ст. регресивним стартом виробничо-продуктивних сил країни, що пояснювалося двома основними причинами – низьким показником залучених до виробництва фахівців із вищою освітою (понад 7%) та мінімальними фінансово-урядовими витратами на науково-освітню сферу (близько 4% на початку століття) [20; 10]. Цілоком зрозуміло, що у даному випадку економічні негаразди породжували і соціокультурні деструкції, що врешті-решт приводило до значного відставання нашої країни у розвитку від аналогічних країн Західної Європи. Проурядові бажання мінімізувати рівень витрат на освіту погіршувало якість надання послуг та матеріально-технічного забезпечення, що загалом викликало занепокоєння серед представників керівного апарату виробничого сектору на місцях. Справа у тому, що значущість фізико-математичних дисциплін для вітчизняного соціально-економічного розвитку вже не сприймалася інтелігентною спільнотою в якості «камеральної». Визначена низка дисциплін «перейшла» рубіж суто теоретичної канви і набула обрисів потужної рушійної сили суспільного прогресу.

Проте, світобачення подальшого розвитку держави у проектах урядових структур та представників виробничого сектору суттєво різнилися. Перші, не бажаючи витрачати належну кількість коштів на освітнє фінансування усіляко аргументували свої фінансові кроки економічною «безпорадністю» держави, а другі – навпаки активно шукали можливостей підтримки повноцінної розбудови профільної освіти.

Слід підкреслити, що урядова зацікавленість у тенденційності пошуку фінансової підтримки освітнім структурам від ініціативних меценатів на місцях збереглася ще з попереднього століття. Зазначену фактажність підтверджує наступна теза: «...міністр... Д. Толстой, підкреслив: «Не так давно ще усі навчальні заклади у Росії утримувалися за рахунок бюджету. Сьогодні ж на допомогу прийшли... і земства, і місцеві товариства...» [19, с. 124].

Важливу роль у цьому аспекті відігравав і рівень соціокультурного розвитку регіонів, від

якого прямо пропорційно залежало економічне благополуччя адміністративно-територіального розвитку. У цьому аспекті слід звернутися до джерелознавчих даних, які засвідчують прогресивність розвитку Наддніпрянщини по відношенню до інших проросійських регіонів нашої держави [4; 3]. Вочевидь таку соціокультурну динаміку розвитку зазначеного регіону можна пояснити і прогресивністю впливу осередків вищої класичної освіти на теренах Харківщини, Київщини та Одещини, що поступово заклало фундамент для розвитку профільної технічної освіти. Можемо припустити, що якщо б рівень розвитку фізико-математичного напрямку класичних університетів не набув значних розмахів, то навряд вдалося б на практичному рівні компіювати до незвіданих глибин інженерної справи. Для більш предметного відрефлексування впливу педагогічного співробітництва на розвиток вітчизняної технічної освіти слід звернутися до високозмистовного джерелознавчого фактажу.

Покрокове проростання на вітчизняному ґрунті технічних паростків вищої школи глибиною свого коріння сягало кращих освітніх традицій європейської частини світу, паралельно набуваючи неповторних обрисів змісту та форм. Зразковими еталонами для розвитку вітчизняної технічної школи послуговувало два іноземні освітні центри:

- а) англійський, який зосереджування на передаванні знань шляхом «...індивідуального учнівства...» (за автором індивідуального навчання) [2, с. 98];
- б) німецький, який засновувався на підготовці висококваліфікованих кадрів на базі високоорганізованих вищих шкіл.

Співставляючи прогресивність освітніх починів обох вищеназваних іноземних освітніх центрів вітчизняний дослідник Г. Де-Метц зауважив, що німецька школа за технічним профілем була безсумнівним лідером враховуючи високоорганізованість підготовки та прогресивність змістового наповнення аудиторних та позааудиторних занять [5]. Окрім цього, вітчизняний фізик-освітянин у досить лояльній формі підкреслив прогресивність політехнічного напрямку Швейцарії (місто Цюріх) та Німеччини (місто Берлін), який, за словами ученого, віддзеркалював прогресивність проведення лабораторних і практичних занять [5].

З висоти власного педагогічного досвіду роботи у вітчизняних вищих школах Наддніпрянщини, професор Де-Метц відзначив низький рівень проведення семінарських, практичних і лабораторних занять місцевих вищих шкіл, що частково співвідносилося із «...мертвою семінарщиною...» К. Ушинського [5; 13, с. 699]. Ці тези засвідчують, що Де-Метц фактично був одностороннім Ушинського у справі реформування змістово-організаційної

складової наявного навчально-виховного процесу.

Загалом, історико-педагогічна постать визначного українського фізика Г. Де-Метца без перебільшень є однією із найфундаментальніших у розрізі вітчизняної освіти та науки. Такий висновок було зроблений автором не випадково, оскільки ґрунтувався на такій непересічній фактажності:

- 1) належному виконанні посадових обов'язків професора на профільній кафедрі фізики Університету св. Володимира;
- 2) ініціативній участі у розробці для профільних вищих шкіл першої в українській історії навчальної дисципліни «Методика викладання фізики в школі»;
- 3) плідній діяльності у складі компетентного комітету, що займався розробкою організаційно-змістового наповнення проекту відкриття нового освітнього концентру на території Київщини – політехнічного інституту;
- 4) знаменному заснуванні нового науково-дослідного концентру на базі столичної політехніки – «...музею фізичних приладів...» [3, с. 377];
- 5) знаковій реалізації редакторських функцій у американському періодичному журналі «Physical Review» («Фізичний огляд») із 1906 р.;
- 6) систематичній публікації профільних авторських доробків закордоном (зокрема, на території Польщі (1901 р.) та США (1906 р.));
- 7) реалізації управлінсько-освітніх функцій на посаді ректора столичної політехніки (Київ, протягом 1919–1920 рр.).

Враховуючи покровоково кожен елемент наведеної фактажності безумовно активна особистісна участь у організації роботи Київської політехніки виявилася найбільш фундаментальною. У цьому ключі варто згадати і про «глобальну» мету заснування визначеної вищої школи, яку досить влучно розкрив випускник Новоросійського університету С. Вітте: «...ідея заснування... політехнічних інститутів... передбачала концентрацію у собі різноманітних відділів людського знання, і в цей же час університетів, а не вищих шкіл, таку організацію, яка була здатною розвивати молодь, актуалізувати передання загальносупільних знань...» [9, с. 184].

У розвитку вищої технічної освіти на вітчизняній території досить виразно прослідковувалися риси профільно-освітніх традицій окремих країн Європи, зокрема, Німеччини [9]. У цьому ключі досить виправданою нам видається наступна наукова позиція: «...університети...» по-суті виконали інтегральну функцію «... наблизили національну культуру до світової, тобто європейської... відіграли роль прихильників... місцевої автентичності...» [12, с. 67]. Така авторська позиція, частково

розкриває вершини ідеалу народності, досить яскраво охарактеризованого К. Ушинським [18].

Яскравим підтвердженням викладеного слугує наступна теза «Вища школа Німеччини всебічно досліджена і вона є основоположною структурою... оскільки наша система освіти запозичена у них...» [17, с. 3].

Для того, щоб предметно з'ясувати, які кращі німецькі освітні традиції призвичаїлися на вітчизняному ґрунті і дали добрі плоди у історичному розвитку вітчизняної вищої школи, слід більш глибоко зануритися у традиції освітньої справи у зазначеній центральноєвропейській країні. На сторінках авторського дослідження Ф. Паульсена «Німецькі університети» (1914 р.) підкреслювалося, що формування вищої освіти на зазначених іноземних теренах відбувалося під прямим кутом трьох основних концентрів – еволюційності історичного поступу, високого рівня самоорганізації педагогів-ентузіастів (для української історіографії ідентична синонімічність із дефініцією «подвижники»), небайдужості місцевих меценатів [12]. Слід зауважити, що таке трьох компонентне тріо і на українських просторах заклало міцні підвалини для подальшого розвитку ступеневої системи освіти.

Ще однією характерною рисою німецької вищої школи, за словами Паульсена, був її трансцендентний зв'язок із соціокультурним монолітом нації, що засвідчувало безперервну контрастність на геополітичній карті Центральної Європи патріотизму та націоналізму. Аналогічно вибудувалася траєкторія поступального руху української освіти, що продукувалося прогресивною діяльністю поборників слова та поціновувачів регіонального просвітництва. Досить фундаментально проаналізував вплив вищої освіти на формування німецької нації український просвітник-педагог М. Пирогов, який тривалий час перебував закордоном і мав змогу пізнати закономірності формування цілісного скелету цієї центральноєвропейської держави. Ось які влучні слова підібрав для характеристики Микола Іванович: «...Німеччина... поєднана децентралізованим університетом... вступаючи до студентської корпорації, німці стають німцями і перестають... бути пруссаками, австрійцями, баварцями... Немає сумнівів... в університетах... народилася думка про єдність Німеччини...» [1, с. 49].

Першою відмінністю, яку не вдалося реалізувати на вітчизняних просторах – це досягти певного роду демократизму освітніх осередків. І хоча, вітчизняна вища школа як і німецька де-юре була підпорядкована на нормативно-правовому рівні державі, проте вершина свободи «...вільних професорських корпорацій Німеччини...» для України

досліджуваного періоду виявилася недосяжною [12, с. 67]. Систематичні намагання керівних імперських структур, а згодом і радянської влади втрутитися у перебіг освітнього процесу завадили реалізувати не один перспективний і прогресивний вітчизняний проект. Яскравим прикладом викладеного слугують, зокрема, факти окремої архівної справи [14].

За словами іноземного дослідника, єдиними досить суттєвими сторонами життєдіяльності вищої освіти Німеччини, які строго контролювалися відповідальними державними інституціями були наступні: фінансові (щодо перерахування коштів закладам); та кваліфікаційні (дотримання прямої відповідності між поточними вимогами ринку праці та основоположними навчальними завданнями; затвердження вчених ступенів) [14]. Враховуючи тогочасні освітні реалії вітчизняних вищих шкіл слід підкреслити, що найбільш нівельованим компонентом, по відношенню до німецького еталону, виявилася проблематичність питання щодо існуючих вимог виробничих центрів до рівня сформованості навичок наявних випускників.

Черговою спільною рисою організаційного характеру, яка торкалася питання урегульованості функціонування у часопросторі вищої школи, була присутність у кадровому складі уряду Німеччини посади «...канцлер університету...» [12, с. 61]. Торкаючись сторінок вітчизняної історії функціонування вищих шкіл, то мимоволі нашо-вхуєшся на думку про традицію призначення відповідального за діяльність місцевих освітніх центрів – попечителя навчального округу (характерним було для проросійської частини території України).

Досить оригінальною освітньою традицією Німеччини було надання представнику професорсько-викладацького складу права формувати перелік навчальних дисциплін та визначати загальний план їх змістового наповнення [12]. Така об'єктивна необхідність витікала із освітніх реалій відсутності чітко регламентованого навчального плану, який покликаний був зорієнтувати та організувати робочу атмосферу [12]. Ця фактажність черговий раз засвідчує про високий рівень самоорганізованості іноземного професорсько-викладацького складу та німецької нації у цілому. Слід зауважити, що такий рівень автономності викладачів, які б самостійно організовували навчальний процес без чітко регламентованого навчального плану не був характерним для вітчизняних освітніх центрів досліджуваного періоду.

Натомість щойно зарахованим студентам пропонувалося зразкові початкові програми та плани, зі змістового наповнення яких необхідно

було обрати те, що викликало найбільший інтерес у потенційного слухача [12].

Висока планка кваліфікаційних вимог до потенційних претендентів на посаду викладача вищої школи Німеччини була досить аргументованою виходячи із подальших завдань, які поставали перед лектором. Справа у тому, що ключовим завданням визначеного різновиду аудиторного заняття була презентація у досить загальних рисах наявної істини, яку потрібно було подати викладачу у вигляді нарізки проблемних завдань, які в ідеалі повинні були спонукати слухачів до активних джерелознавчих пошуків [16]. Ще однією «родзинкою» таких проблемних завдань було те, що близько 50% наведеного лекційного фактажу відносилось до умовного розділу «риторичних», що передбачало абсолютний «політ» вільних думок та вражень слухачів від попередньо опрацьованої літературної бази [16]. Все зводилося до того, як підкреслює О. Зібек, щоб у молодого і освіченого покоління сформувалася цілісна канва вражень про те, що «...мета... науки закладається не у нових фактах, а в нових проблемах, не у макеті заготовлених відповідей, а в нескінченних запитаннях, що формулюються безупинно...» [6, с. 15].

З погляду сучасного дослідника можемо підсумувати, що такий підхід викладача до організації навчальної діяльності був справжньою вершиною педагогічної майстерності, мистецтво якої досягнути було досить складно. Повертаючись до вітчизняних освітніх реалій того часу слід зауважити, що у окремих вищих школах зустрічалися окремі факти коли лекції ставали «...анакронізмом...» замість того, щоб виконувати роль динамічного механізму пробуджуючого раціональні думки та слова у студентських аудиторіях [11, с. 47].

Досить знаковою для досліджуваного історичного періоду було позиціонування німецьких університетів із двох сторін – освітньої та науково-дослідної, що призвичаїлося ще із 70-х рр. попереднього століття – та до поч. ХХ ст. включно.

Важливим у досліджуваному ключі є і той факт, що у німецьких вищих школах заявленого історичного періоду рівень викладу дисциплін фізико-математичного змісту характеризувався «...безмежною свободою» [16, с. 5]. Для повноцінної аргументованості авторської позиції дослідник підкреслив, що: «...у фізичних... та математичних науках ніхто не задумується щодо формулювання розпоряджень про те, яким же повинен бути їх зміст. Будь-які зовнішні впливи на науку є досить рідкісним явищем і лише від... окремих суспільних кіл... держави або церков...» [16, с. 4–5]. Порівнюючи таку іноземну реальність із вітчизняними умовами розвитку вищої школи

слід зауважити, що жорстке посилення цензури, у тому числі і за виданнями фізико-математичних наук, відбулося після посиленої радянської, коли нереальні умови комуністичного режиму «придушували» національно-патріотичну ініціативність професорсько-викладацького складу масовими репресіями, засланнями, голодоморами.

Особливо знаковою для вітчизняного освітнього прогресу вищої школи було утвердження на проукраїнських теренах університетського принципу В. Гумбольдта: сумарна тривалість самоосвіти особистості – усе життя [8]. У цьому аспекті слід підкреслити, що після затвердження «Правил про проходження студентами курсу наук при предметній системі» (1904 р.) зацікавлені у реформуванні вітчизняної вищої школи представники професорсько-викладацького складу усіма доступними шляхами намагалися переорієнтувати вітчизняне студентство на шлях самоосвіти [15]. Проте, й на цьому тернистому шляху виникали певні труднощі, які були спровоковані із одного боку консервативними викладачами, що не

бажали змін; а з іншого боку – тією частиною вихованців, які важко сприймали завдання самоосвіти. Що ж стосується зрілої інтелігенції, то вона ще задовго до прийняття названого нормативно-правового акту популяризувала завдання самоосвіти серед широких суспільних мас (зокрема, К. Ушинський, Т. Шевченко, П. Куліш та ін.).

З вищевикладеного можемо зробити висновок, що тривале соціокультурне співробітництво вітчизняної інтелігенції з іноземною наклало значний відбиток на траєкторії розвитку вітчизняної освітньої політики в умовах геополітичних впливів. Така ситуативність забезпечила сприятливі умови для структурування змісту різних дисциплін і поклато початок формуванню нового типу проукраїнської генерації, яка заклала підвалини подальшого державотворення.

З усього вищевикладеного можемо зробити висновок, що німецький освітній досвід, який торкнувся вітчизняної вищої освіти технічного профілю виявився основоположним у формуванні змістового та організаційного компонентів.

Список використаних джерел

1. Андреев А. Ю. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета / А. Ю. Андреев // Новая и новейшая история. – М.: НАУКА, 2003. – № 3. – С. 46–58.
2. Боголюбов А. Н. Классическая механика и техника XVII–XIX вв. / А. Н. Боголюбов, А. Т. Григорьян // Механика и цивилизация XVII–XIX вв.: Сб. ст. / Под ред. А. Т. Григорьяна, Б. Г. Кузнецова. – М.: Наука, 1979. – С. 68–110.
3. Ганицкий И. М. Сборник материалов истории возникновения Киевского Политехнического Института Императора Александра II / И. М. Ганицкий // Известия Киевского политехнического института императора Александра II. – 1913. – Отдел инж.-мех. – К.: Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1914. – С. 377–488.
4. Ганопольський О. Р. Про форми та зміст педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації викладачів ВНЗ в Україні до революції 1917 року / О. Р. Ганопольський // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Голов. ред. М. З. Згуровський. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип. 13. – С. 239–248.
5. Де-Метц Г. Г. Физические институты и мастерские физических приборов за границую: Извлеч. из журн. «Инженер» за 1899 г. / Г. Г. Де-Метц. – К.: Лито-тип. товарищ. И. Н. Кушнерев и К^о, в Москве, КО, 1900. – 66 с.
6. Зибек О. Сущности и цели научного образования: [речь произнесенная в годовщину Базельского университета]: [пер. с нем.] / Г. Зибек. – СПб.: Тип. В. С. Балашев и К^о, 1897. – С. 22.
7. Ижевский В. П. Железное дело на юге России за последние годы / В. П. Ижевский // Бюллетени Киевского Политехнического Общества Инженеров и Агрономов. – К.: Тип. б. «Пономарева и Врублевского», 1915. – № 3–4. – С. 3–5.
8. Ідея університету: антологія / [упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З.Рибчинська]. – Львів: Літопис, 2002. – С. 24.
9. Любина Г. И. Россия и Франция. История научного сотрудничества / Г. И. Любина; РАН. Ин-т ист. естеств. и техники им. С. И. Вавилова. – М.: ТОО «Янус», 1996. – 263 с.
10. Максимов Л. В. Квазиобъективность моральных ценностей / Л. В. Максимов. – М.: Этическая мысль, 2005. – Вип. 6. – С. 27–50.
11. Молчанов В. Б. Культурно-освітні чинники добробуту міщан Правобережної України на початку ХХ ст. / В. Б. Молчанов // Український історичний журнал. – 1999. – № 5 (428). – С. 44–49.
12. Паульсен Ф. Германские университеты / Ф. Паульсен. – СПб., 1914. – 168 с.
13. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
14. Ренський І. О. Л.В. Писаржевський: штрихи до портрету / І. О. Ренський // Славенні імена Київського політехнічного інституту / НТУУ «КПІ»; Гол. ред. М. Ю. Ільченко. – К.: ПП «ЕКМО», 2003. – С. 43–48.
15. Терпигорев А. М. О развитии высшего образования в СССР / А. М. Терпигорев // О высшем техническом образовании в СССР. – М.: Высш. шк., 1961. – С. 9–16.
16. Тихомиров П. В. Академическая свобода и развитие философии в Германии. Из наблюдений над немецкой жизнью / П. В. Тихомиров. – М.: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1905. – С. 25.
17. Уваров П. Университеты и идея европейской общности / П. Уваров // Европейский альманах. История. Традиции. Культура. – М., 1993. – С. 115.
18. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 194–256.
19. Чиненный А. Сейте разумное, доброе, вечное... Благотворительность – просвещению / А. Чиненный, Т. Стоян // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 115–124.
20. Щербань Т. А. Вклад Киевского политехнического института в становление отечественного высшего технического образования (1898 – 1917) / Т. А. Щербань // Очерки истории естествознания и техники. – 1988. – Вип. 35. – С. 99–106.

References

1. Andreev A. Yu. (2003). *Gumboldtovskaya model klassycheskogo nemeczkogo unyversyteta* / A.Yu. Andreev // Novaya y novejshaya istoriya. M.: NAUKA [in Russian].
2. Bogolyubov A. N. (1979). *Klasycheskaya mexanika y tehnyka XVII–XIX vv.* / A. N. Bogolyubov, A. T. Grygoryan // Mehanyka y cyvylyzatsiya XVII–XIX vv.: Sb. st. / Pod. red. A. T. Grygoryana, B. G. Kuzneczoza. M.: Nauka [in Russian].
3. Ganyczkyj Y. M. (1914). *Sbornyk materyalov istoriy voznyknovenya Kyevsckogo Polytexnychesckogo Instytutu Imperatora Aleksandra II* / Y. M. Ganyczkyj // Izvestya Kyevsckogo polytexnychesckogo instytutu imperatora Aleksandra II [in Russian].
4. Ganopolskyj O. R. (1998). *Pro formy ta zmist pedagogichnoyi pidgotovky ta pidvyshhennya pedagogichnoyi kvalifikaciyi vykladachiv VNZ v Ukraini do revolyuciyi 1917 roku* / O. R. Ganopolskyj // Problemy osvity: Nauk.-metod. zb. / Golov. red. M.Z. Zgurovskyj. K.: IZMN.
5. De-Metcz G. G. (1900). *Fyzycheskye instytut i masterskye fyzycheskyh pryborov za granycyeyu: Izvlech. yz zhurn. «Inzhener» za 1899 g.* / G. G. De-Metcz. K.: Lyto-typ. tovaryshh. Y. N. Kushnerev y K^o, v Moskve, KO [in Russian].
6. Zybek O. (1897). *Sushhnosty i cely nauchnogo obrazovanya: [rechproznesennaya v godovshhynu Bazelsckogo unyversyteta]: [per. s nem.]* / G.Zybek. SPb.: Typ. V. S. Balashev y K^o [in Russian].
7. Izhevskyj V. P. (1915). *Zheleznoe delo na yuge Rossy za poslednye godu* / V. P. Izhevskyj // Byulleteny Kyevsckogo Polytehnychesckogo Obshhestva Inzhenerov y Agronomov. K.: Typ. b. «Ponomareva y Vrubevskogo» [in Russian].
8. *Ideya unyversytetu: antologiya* / [uporyad. M. Zubryczka, N. Babalyk, Z. Rybchynska]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].
9. Lyubyna G. Y. (1996). *Rossyya i Francyya. Istoriya nauchnogo sotrudnychestva* / G. Y. Lyubyna; RAN. In-t yst. estestv. y tehnyky ym. S. Y. Vavylowa. M.: TOO «Yanus» [in Russian].
10. Maksymov L. V. (2005). *Kvazyobektyvnost moralnux cennostej* / L. V. Maksymov. M.: Etycheskaya musl [in Russian].
11. Molchanov V. B. (1999). *Kulturno-osvitni chynnyky dobrobutu mishhan Pravoberezhnoyi Ukrainy na pochatku XX st.* / V. B. Molchanov // Ukrayinskyj istorychnyj zhurnal [in Ukrainian].
12. Paulsen F. (1914). *Germanyskye unyversytet* / F. Paulsen. – SPb. [in Russian].
13. Pyrogov N. Y. (1953). *Izbrannue pedagogycheskye sochynenya* / N. Y. Pyrogov. M.: Izd-vo APN RSFSR [in Russian].
14. Renskyj I. O. (2003). *L. V. Pysarzhevskyy: shtryxy do portretu* / I.O. Renskyj // Slavetni imena Kyivskogo politexnichnogo instytutu / NTUU «KPI»; Gol. red. M. Yu. Ilchenko. K.: PP «EKMO» [in Russian].
15. Terpygorev A. M. (1961). *O razvyty y vusshego obrazovanya v SSSR* / A. M. Terpygorev // O vusshem texnycheskom obrazovanya v SSSR. M.: Vussh. shk. [in Russian].
16. Tyhomyyov P. V. (1905). *Akademyschskaya svoboda y razvytye fylosofy v Germanyy. I'z nablyudenyj nad nemeczkoy zhyznyu* / P. V. Tyhomyyov. M.: Svyato-Troyczkaya Sergyeva lavra [in Russian].
17. Uvarov P. (1993). *Unyversytet y ideya evropejsckoj obshhnosty* / P. Uvarov // Evropejsckyy almanax. Istoriyya. Tradycyy. Kultura. [in Russian].
18. Ushynskyj K. D. (1988). *O narodnosty v obshhestvennom vospytany* / K. D. Ushynskyj. M.: Pedagogyka [in Russian].
19. Chynennj A. (2001). *Sejte razumnoe, dobroe, vechnoe... Blyagotvorytelnost – prosveshhenyu* / A. Chynennj, T. Stoyan // Vusshche obrazovanye v Rossy [in Russian].
20. Shherban T. A. (1988). *Vklad Kyevsckogo polytehnychesckogo instytutu v stanovlenye otechestvennogo vusshego texnychesckogo obrazovanya (1898 – 1917)* / T. A. Shherban // Ocherky istoriy estestvoznanya y tehnyky [in Russian].

Николай Чумак. Высшее образование политехнического профиля Германии и Украины в начале ХХ века: компаративный анализ

В статье отрефлексовано пошаговое прорастания на отечественной почве технических ростков высшей школы, глубиной своих корней достигало лучших образовательных традиций прогрессивных стран.

Отмечено, что в нач. ХХ века территория Приднєпровья отличилась кристаллизацией ценных просветительских проектов на базе местных вузов технического профиля, суммарным образом производилось идейным доминированием в профессорско-преподавательских кругах педагогического мастерства. Актуализировано как появление каждый раз нового проекта не оставалась без внимания отечественной а мировой общественности, поскольку содержала черты инновационности и прогрессивности исходя из имеющихся социокультурных реалий.

Подчеркнуто, что достаточно существенными сторонами жизнедеятельности высшего образования, которые строго контролировались ответственными государственными институтами были следующие: финансовые (по перечислению средств учреждениям) и квалификационные (соблюдение прямого соответствия между текущими требованиями рынка труда и основополагающими учебными задачами, утверждение ученых степеней).

Ключевые слова: техническое образование, социальные институты, кадровый потенциал, Европа.

Mykola Chumak. Higher education of polytechnic profile in Germany and Ukraine at the beginning of the XX century: comparative analysis

The article analyzes the fact that the unstable development of physical science in European territories has actualized the development of the profile education, the implementation of scientific and thematic research, which also affected the domestic production «progress». The patriotic high school was in all contexts unprepared for such a «coup» in the country's practical work, as the production boom was far ahead of the figure of skilled personnel potential. However, the worldview of the state government structures and representatives of the manufacturing sector regarding the further development of the state significantly differed. The first ones, not wanting

to spend the proper amount of funds on educational financing, in every way argued their financial steps as an economic «helplessness» of the state, while the latter, on the contrary, actively sought opportunities to support the proper development of profile education.

It is argued that step-by-step germination of technological sprouts of high school on the domestic ground reached the depths of its roots with the best educational traditions of the European part of the world, simultaneously acquiring unique shapes of content and forms. The so-called «step-by-step» gradation of the teaching staff with a scientific degree (in particular, private tutors, extra-ordinary and ordinary professors), whose roots reached the aforementioned foreign country, were widely popular in domestic higher schools.

It is noted that at the beginning of the XX century, the territory of the Dnieper was marked by the crystallization of valuable educational projects based on the local higher technical schools, which, in total, was produced by the ideological domination of pedagogical skills in the teaching and circles. The emergence of each new project was not left out of the attention of the domestic and world community, since it contained the features of innovation and progressiveness based on the existing socio-cultural realities.

It has been outlined that systematic attempts of leading imperial structures and, later, Soviet power to interfere with the educational process prevented the implementation of more than one promising and progressive domestic project.

It was emphasized that the very essential aspects of the higher education functioning, which were strictly controlled by the responsible state institutions, were as follows: financial (in relation to the transfer of funds to institutions); and qualifcational (compliance with the direct correspondence between the current requirements of the labor market and the basic training objectives; approval of academic degrees).

Keywords: technical education, social institutions, teaching staff, Europe.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-348-352

УДК 341:34.021-054.86

Олександр ЧУМАЧЕНКО

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

Олександр КОЗУБЕНКО

*викладач кафедри спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

Володимир ПИЛЬНЕНЬКИЙ

*кандидат наук з фізичної культури та спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
Україна*

**ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ
ТРЕНУВАЛЬНИХ МАКРОЦИКЛІВ СИЛОВОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
НА ТРЕНАЖЕРІ «CONCERT-2» У СПОРТСМЕНІВ ЄДИНОБОРЦІВ**

У статті обґрунтовано педагогічні особливості побудови тренувальних макроциклів силової спрямованості на тренажері «Concept-2» у спортсменів єдиноборців вищих навчальних закладів з метою покращення побудови тренувального процесу, розкриття більшого потенціалу спортсменів. Наводяться педагогічні фактори удосконалювання спеціальної підготовленості спортсменів єдиноборців та зріст спеціальної силової витривалості, що характеризують потенціал розвитку необхідного зусилля і його розвитку в процесі тренувальної та змагальної діяльності.

Ключові слова: педагогічний експеримент, єдиноборство, тренувальні макроцикли.

В висококваліфікованій підготовці спортсменів єдиноборців має місце включення в тренувальний процес вправи на тренажері «Concept-2». Ця залежність пов'язана з тим, що спортсменам єдиноборцям потрібно виконувати загальні силові вправи на тренажерах для збільшення тренувального об'єму відповідної потужності. Джерела літератури не розкривають даних комплексної силової підготовки єдиноборців за допомогою веслувальних тренажерів, тому дослідження допустимих обсягів навантаження на тренажері «Concept-2» є невирішеною проблемою сучасної фізичної культури та спорту.

Тренувальна підготовка являє собою процес, що постійно змінюється на основі акумулювання нових даних дослідницьких дослідів, сучасної практики й науково-технічного потенціалу. Оптимізація тренувань єдиноборців у підготовчому періоді річного циклу і покращання спортивної підготовки виникають й реалізують різні технічні засоби (ТЗ), які постійно розвиваються. На окремих періодах розвитку спорту змагальні та тренувальні засоби, що були, відіграли свою ствердливую роль, але вони не дуже сприяли покращанню фізичної підготовленості й зросту тренувальних та спортивних досягнень. Здійснювався пошук нових більше ефективних засобів і методів із вживанням технічних пристроїв на основі експериментальних даних з метою покращення умов тренувальних та змагальних занять [3, 7, 8].

Оптимізація в першому періоді річного ланцюга завдяки технічним засобам. Такий науковий напрямок забезпечує великий спектр логіко-обчислювальних і організаторських функцій у зрості рівня кондиційних якостей і оволодінні покращеними руховими навичками. Новітнє спортивне обладнання й технічні засоби є вагомим складником у системі спортивної підготовки, що піддаватиметься єдиним механізмам правління й взаємодії для досягнення жаданого результату в спортивному процесі [4, 13].

Тренувальний процес в спортивних єдиноборствах висуває проблему одержання об'єктивної інформації, а також розшуку нових засобів і методичних прийомів, які дозволяють більш точно втілити рухові навички спортсмена, які неможливі без сучасних технічних засобів. Світовий досвід підготовки борців обґрунтовано свідчить про особливу важливість самого великого застосування різноманітних веслувальних тренажерів та пристроїв, що покращують розвиток рухових здібностей та навичок за умови включення більшої кількості груп м'язів [1, 2, 6, 11]. Дослідження, що дозволяють обґрунтувати методичні підходи до використання технічних засобів, потрібно вважати актуальним.

Педагогічне обґрунтування методики застосування спеціальних тренажерів «Concept-2» в спортивних єдиноборствах на прикладі розвитку

спеціальних силових здібностей кваліфікованих спортсменів.

- Для тестування й тренування спортсменів єдиноборців, а також для розвитку рівня фізичної працездатності різних груп населення широко застосовуються веслувальні тренажери типу «Concept-2» і ін.
- Тренажер «Concept-2» спортивне встаткування, що вважається найкращим тренажером нашого часу. Наукове тестування полягало у визначенні силової підготовленості спортсменів у декількох вправах, таких як: тяга сидячи й жим ногами і спеціальної силової витривалості на обладнанні «Concept-2» у змагальній вправі на дистанції 2000 м.

Експеримент розглядався в оцінці ефективності тренувальної програми для покращення силових якостей у єдиноборців з вживанням тренажерних пристроїв. В експерименті приймали участь 12 спортсменів єдиноборців у віці 19–23 років (майстри спорту й КМС України), тривалість тренувань єдиноборствами від 8 до 10 років.

На першому етапі отримані показники силових можливостей спортсменів і час подолання дистанції 2000 м. На другому етапі спортсмени здійснювали кожен тиждень тренувального періоду три тренувальні макроцикли, спрямовані на розвиток спеціальних силових якостей на тренажері Дупо (Concept 2, США). На третьому етапі реалізовувалися повторні педагогічні тестування атлетів і порівняння результатів з попередніми даними.

У процесі виконання тренувальних навантажень пристрій показував величину зусилля, час проходження дистанції, середню потужність. Точність визначення величини зусилля автоматичним приладом $\pm 0,05$ кг, $\pm 0,01$ мн.

Математична статистика – розділ математики, присвячений методам аналізу даних, переважно імовірнісної природи. Залежно від математичної природи конкретних результатів спостережень статистика математична ділиться на статистику чисел, багатомірний статистичний аналіз, аналіз функцій (процесів) і тимчасових рядів, статистику об'єктів нечислової природи. У математичній статистиці оцінюють параметри й функції від них, що представляють важливі характеристики розподілів (наприклад, математичне очікування, медіана, стандартне відхилення, квантили й ін.), щільності й функції розподілу та ін. Використовують крапкові й інтервальні оцінки [9, 10].

Результати дослідження проводилися з урахуванням показників: середньої групової величини (\bar{x}), середньоквадратичні відхилення від середніх (S) і коефіцієнт варіації ($V\%$). Статистична обробка даних проводилися за допомогою персональних ЕОМ, у програмі «Microsoft Office Excel 2003».

На першому етапі (жовтень – листопад 2016 р.) був проведений аналіз і узагальнення даних спеціальної й наукових публікацій по використанню різноманітних технічних засобів у зростанні силових здібностей спортсменів єдиноборців.

На другому етапі (з листопада 2017 р. по березень 2018 р.) проводилися педагогічне тестування й педагогічний експерименти.

На III етапі (березень – квітень 2018 р.) проводилася систематизація окремих даних. Обробка й аналіз отриманих результатів.

Для оцінки силових можливостей спортсменів єдиноборців нами застосовувалися вправи тяга сидячи і жим ногами. Такі вправи мають велику здатність розвивати та утримувати спеціальні силові можливості спортсменів єдиноборців. У тестуванні взяли участь 12 єдиноборців. Силові показники тестувалися на тренажері «Concept-2 Дупо».

Таблиця 1 – Похідні величини при веслуванні на тренажері у різному темпі

П/п	Параметри	Concept-2	
	Темп	Тренув.	Гоночн.
1	Середній темп (гр/хв)	16,7	26,1
2	Потужність веслування (Вт)	180	246
3	Час проводки (с)	1,51	1,34
4	Ритм (%)	42%	49%
5	Довжина гребка (м)	1,12	1,17
6	Максимальне зусилля (Н)	647	658
7	Середнє зусилля (Н)	326	348
8	Максимальне прискорення (м/с ²)	0	0
9	Довжина роботи ніг (м)	0,45	0,43
10	Довжина роботи тулуба (м)	0,37	0,36
11	Довжина роботи рук (м)	0,36	0,37

Спортсмен виконував вправу в трьох режимах. У першому підході заслінки тренажера були повністю відкриті, у третьому режимі, заслінки тренажера були повністю закриті, що виявляли максимальну силу при низькій швидкості руху. У другому режимі були відкриті половина заслінок.

Для оцінки силової витривалості застосовували максимальний тест 2000 м. на ергометрі «Concept-2».

У вправі тяга сидячи середньої показник склав 82,3 кг. ($\sigma=2,4$ CV=2,6%). У вправі жим ногами середня величина, що розвивається, склала 174,8 кг. ($\sigma=5,7$ CV=2,6%).

У тесті на силову витривалість результати склали 7 минут 24,7 секунди, що становить 396,7 Вт. ($\sigma=12,1$ CV=3,5%) Показники тестів демонструють високу однорідність вибірки. Прояв максимальних зусиль був представлений у третьому режимі виконання вправ.

Таблиця 2 – Показники силової підготовленості спортсменів єдиноборців

№	Сила верхніх кінцівок			Сила нижніх кінцівок			Силова витривалість	
	Режим 1	Режим 2	Режим 3	Режим 1	Режим 2	Режим 3	Час 2000 м.	потужність
1	72,0	72,2	74,5	186,4	169,4	175,2	07:29,0	280,82
2	76,4	75,3	78,2	172,8	175,5	179,8	07:28,2	283,20
3	75,6	80,2	81,4	186,2	174,5	170,6	07:22,5	320,59
4	83,2	79,3	81,3	175,7	170,0	167,8	07:26,4	314,30
5	81,7	82,3	80,4	176,6	180,0	185,1	07:33	302,00
6	68,8	79,2	76,4	178,2	175,6	171,7	07:16	326,00
7	76,2	82,6	80,3	178,3	184,4	188,5	07:19,1	324,80
8	75,4	81,9	80,4	179,2	186,2	191,6	07:17,5	318,70
9	69,7	79,5	79,8	180,1	176,4	170,8	07:20,7	341,66
10	74,1	78,4	78,8	169,6	174,3	177,5	07:23,5	312,85
11	76,9	79,9	81,3	162,7	177,2	179,8	07:24,1	323,90
12	79,1	81,2	82,1	180,4	177,4	172,5	07:27,3	311,85

Застосування тренажера в експериментальній групі «Concept-2» в підготовчому періоді три рази в тиждень сприяло покращанню здобутку максимуму в часовому проміжку 1.04–1.05 с. А також коефіцієнт кореляції г–8 свідчить про зв'язку контрольного проходження дистанції 2000 метрів в кінці першого періоду.

Допоміжним фактором удосконалювання загальної підготовленості спортсменів єдиноборців є покращення високоспеціалізованих проявів сили, що вказують на розвитку необхідного зусилля і його втримання в процесі тренувальної та змагальної діяльності. Формування спеціальних силових якостей борців є ефективний перенос цієї рухової якості при використанні ЗФП. Формування методичного підходу, в якому лежать спеціальні силові можливості, як інтегрованого компонентні з системами функціональної підготовки єдиноборців.

Можливість використання спеціальних тренажерних пристроїв які стимулюють силові здіб-

ності за умови включення основних груп м'язів і збереженні основних елементів структури змагальної вправи.

Застосування даного тренажера для оцінки силових можливостей спортсменів єдиноборців з виконанням вправи тяга сидячи для верхніх кінцівок і жим ногами для нижніх кінцівок у трьох режимах: I-ий (заслінки тренажера повністю відкритий) – прояв силових можливостей при високій швидкості руху; II-ий – (відкрита половина заслінок) – прояв співвідношення швидкісного й силового компонента при середній швидкості рухів; III-ій (заслінки тренажера повністю закритий) – максимальна сили при низькій швидкості руху. У другому режимі були відкриті половина заслінок.

Використання тренажера «Concept-2 Дупо» допускає отримати більш високу швидкість приросту якості, що розвивається. В експериментальній групі приріст сили рук склав 5%, сили ніг – 2,8%, силова витривалість збільшилася на 2,2%; у контрольній групі відповідно – 1,4%, 1,2% і 1%.

Таблиця 3 – Результати тестування експериментальної групи із загальної фізичної та спеціальної підготовки висококваліфікованих єдиноборців 19–23 роки чоловіки на тренажері «Concept-2»

№ п/п	ППП	Концепт		Штанга 55 кг тяга лежачи 7 хв		Стрибок в довжину з місця		Згинання рук в упорі лежачи		Контрольні проходження дистанції IX 2000 м. час	
		Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту
1		1.05	1.02	188	200	2.50	2.50	50	52	6.50	6.41
2		1.07	1.04	184	202	2.50	2.54	55	56	6.52	6.44
3	«	1.06	1.03	190	200	2.50	2.52	50	54	6.51	6.45
4		1.05	1.03	188	204	2.60	2.60	52	56	6.50	6.46
5		1.06	1.04	189	204	2.56	2.60	54	54	6.50	6.39
6	«	1.07	1.04	192	204	2.54	2.56	58	62	6.49	6.40
7		1.05	1.02	186	202	2.50	2.54	52	52	6.50	6.45
8		1.06	1.03	192	206	2.56	2.56	54	55	6.49	6.42

Список використаних джерел

1. Андрусик А. Исследование некоторых эргономических особенностей современных гребных тренажеров / А. Андрусик // Наука и спорт: взгляд в третье тысячелетие: Меж-й. науч. конф. Студентов 1-я: сб. ст. – К., 1999. – С. 54–57
2. Белоусов С. И. Моделирующий компьютерно-диагностический тренажерный комплекс для обучения и подготовки спортсменов в паралимпийской академической гребле / С. И. Белоусов // Адаптивная физическая культура. – 2014. – N 3 (59). – С. 16–19.
3. Болдырева Н. Д. Тренировочные базы: качеств. оборудование / Нина Дмитриевна Болдырева // Сооружения и индустрия спорта. – 2014. – N 8 (36). – С. 54–55.
4. Гордон С. М. Максимальная достижений спортсмена путем использования компьютерной технологии / С. М. Гордон // Теория и практика физ. культуры: тренер: журнал в журнале. – 2009. – N 10. – С. 75–80.
5. Дяченко В. Ф. Перевага оздоровчих занять на тренажерах / В. Ф. Дяченко, Л. А. Марченко // Роль фізичної культури в здоровому способі життя: Матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів. 1997. – С. 31–35.
6. Жуков С. Е. Технология целенаправленной подготовки спортсменов к соревнованиям на эргометре «Concept» / С. Е. Жуков // Спорт на воде. – 2001. – № 4. – С. 26.
7. Защиорский В. М. Кибернетика, математика и спорт / В. М. Защиорский. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С. 191–197.
8. Лутченко Н. Г. Оздоровительная физическая тренировка с использованием тренажеров и обоснование параметров тренировочной нагрузки / Н. Г. Лутченко // Вестник Балтийской педагогической Академии. – 2000. – Вып. 31. – С. 4–9.
9. Мартиросов Э. Г. Методы исследования в спортивной антропологии / Э. Г. Мартиросов. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – С. 110.
10. Масальгин Н. А. Математико-статистические методы в спорте / Н. А. Масальгин. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 151 с.
11. Михайлова Т. В. Совершенствование и оптимизация конструкции гребного инвентаря: учеб.-метод. пособие для студентов РГУФКСИТ / Т. В. Михайлова, Е. В. Долгова; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – М.: [Физ. культура], 2008. – 47 с.
12. Сирец А. Л. Возрастная динамика высших мировых достижений в соревнованиях на гребных эргометрах «Concept» / А. Л. Сирец // Научное обоснование физического воспитания, спорт, тренировки и подготовка кадров по физ. культ. и сп. – Минск, 2004 – С. 122–125.
13. Ткачук А. П. Иваницков Г. Ю. Компьютерные технологии совершенствования технического мастерства и синхронности обучающе-диагностических комплексов с функциями «адаптивных роботов» / А. П. Ткачук, Г. Ю. Иваницков // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: международный научный конгресс. – М., 2003. – Т. 3. – С. 334–337.

References

1. Andrusyk A. Issledovanie nekotoryh ergonomičeskikh osobennostej sovremennyh grebnyh trenažerov/a. Andrusyk//science and sports: view the trete tysâčeletie: Borders. nauč. confit. 1-Studentov I: sat. art. – K., 1999. – С. 54–57.
2. Belousov S. I. Modeliručij kompüterno-diaagnostičeskij trenažernyj for obučenâ paralimpijskoj and akademičeskoj in sportsmenov podgotovki greble/Belousov s.i. // Adaptivnaâ fizičeskaâ culture. – 2014. – N 3 (59). – S. 16–19.
3. Boldyreva N. D. Trenirovočnye bazy: kačestv. oborudovanie/Нина Dmitrievna Boldyreva // Sooruženâ and industriâ sport. – 2014. – N 8 (36). – S. 54–55.
4. Gordon s. m. Maksimalizaciâ dostiženij athlete putem ispolzovaniâ kompüternoj technology/s. Gordon//Theory and practice of fiz. kultury: coach: magazine in žurnale. –2009. – N 10. – S. 75–80.
5. Dyachenko V. F. Preferred recreational activities on simulators/v.f. dyachenko, l. a. Marchenko // the role of physical culture in a healthy lifestyle: materials of the III all-Ukrainian scientific-practical Conference. – Lviv. 1997. – С. 31–35.
6. Zhukov S. E. Technology celenapravlennoj podgotovki sportsmenov k sorevnovaniâ on èrgometre «Concept»/c. e. Zhukov. Skiing at Voda. – 2001. N 4. – С. 26.
7. Zaciorskij v.m. Kibernetika, mathematics and sports/m. Zaciorskij. – M.: physical education and sport, 1969. – P. 191–197.
8. Lutčenko n. Ozdorovitelnaâ fizičeskaâ trenirovka s ispolzovaniem trenažerov and obosnovanie settings trenirovočnoj nagruzki/n. Lutčenko // Vestnik Baltijskoj Akademii pedagogičeskoj. – 2000. – Вып. 31. – С. 4–9.
9. Martirosov Э. issledovaniâ Methods in sports antropologii/e g. Martirosov. – M.: physical education and sport, 1982. P. 110.
10. Masalgin na statističeskie-Mathematical methods in sports/n. a. Masalgin. – M.: physical education and sport, 1982. – 151 p.11.
11. Mikhailova t. Soveršenstvovanie and optimizaciâ structures rowing inventarâ: učeb-method. book for RGUFKSIT studentov/t. v. Mikhailova, e. v. Dolgova; Ru. GOS. UN-t fiz. kultury, sport and tourism. -M.: [Fiz. culture], 2008. – 47 c. 12.
12. And A. l. Vozrastnaâ dinamika vysših mirovyh dostiženij in the sorevnovaniâh on the grebnyh èrgometrah «Concept»/a. l. And // Naučnoe obosnovanie fizičeskogo vospitaniâ sports rpdgotovka trenirovki shots and, by fiz. the bullets. s SP. – Cheltenham, 2004 – С. 122–125.
13. Tkachuk, A. P. Ivannikov G. Y. Kompüternye technology soveršenstvovaniâ tehničeskogo masterstva s sinhronnosti obučaüšë-diaagnostičeskikh complexes with funkciami «adaptivnyh robotov/ap., g. y. Ivannikov//Sovremennyj olimpijskij sports s sport for all: International naučnyj Congress. – M., 2003. – Т. 3. – С. 334–337.

Александр Чумаченко, Александр Козубенко, Владимир Пильненький. Педагогические особенности построения учебных макроциклов силовой направленности на тренажере «Concept-2» у спортсменов единоборцев

В статье обоснованно педагогические возможности построения в тренировочных макроциклах силовой направленности на тренажере «Concept-2» у спортсменов единоборцев высших учебных заведений с целью улучшения строгости тренировочного процесса, раскрытия больше потенциальных спортсменов. С учетом педагогических факторов улучшения специальной готовности спортсменов единоборцев и разработки высокоспециализованных проявлений сил, что отображают возможности развития необходимого усилия, которые определяют возможности развития требуемых усилий и его сохранение в процессе обучения и соревновательной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая эксперимент, единоборство, тренировочные макроциклы.

Oleksandr Chumachenko, Oleksandr Kozubenko, Volodymyr Pilnenkij. Pedagogičeskie osobenosti postroeniâ učebnyh makrociklov silovoj napravlenosti on trenažere «Soncept-2» in sportsmenov edinororcev

In this preparation of the sportsmen of êdinororciv has been included in the training process of exercises on Simulator «Concept-2». This dependence is related to the fact that the athletes êdinororcâm need to perform common power exercises on simulators to increase training volume of corresponding capacity. Sources of literature do not disclose data integrated power preparation êdinororciv using vesluvalnih simulators, so study the allowable amounts of load simulator «Concept-2» is the unsolved problem of the modern physical culture and Sport. Sports training is a system that is constantly being improved based on the accumulation of new data, experimental research, best practices and scientific and technical progress. For testing and training athletes êdinororciv, as well as to increase the level of physical disability of different population groups are widely used vesluvalni ergometers «Concept-2», etc.

An auxiliary factor for improving the general preparedness of athletes of single-fighters is the development of highly specialized manifestations of force, which determine the capabilities of the development of the necessary effort and its abilities in the process of training and competitive activities. A key element in the formation of specialized power qualities of wrestlers is the effective transfer of this motor quality in the transition from the preferential use of the PROF. In this regard, the formation of a methodical approach, based on which is the improvement of special power capabilities, as an integrated component of the system of functional training of single-team fighters, becomes actual.

Analysis of special literature and practice of strength training in martial arts gave reason to speak about the possibility of solving this problem using special training devices that stimulate the development of power abilities, provided that the main groups of muscles are included and the main elements of the structure of the competitive exercise are preserved. In this case, the interest is an analysis of the method of using a specialized power simulator «Dyno-Concept».

It is recommended to use a rowing simulator to assess the strength of athletes of single-team with the exercise of traction sitting for the upper limbs and foot press for the lower extremities in three modes: I (damper simulator fully open) – manifestation of power capabilities at high speed; II-th – (open half of the flaps) – the manifestation of the optimal ratio of the speed and power component at medium speed; III (damper of the simulator is completely closed) – manifestation of maximum force at low speed. In the second mode, half of the flaps were opened. To evaluate special strength endurance – maximum test 2000 m.

Application of the methodology of the development of force using the specialized simulator «Concept-2 Dyno» allows you to get a higher rate of growth of the developing quality. In the experimental group, the strength of the hands was 5%, leg strength – 2,8%, strength endurance increased by 2,2%; in the control group, respectively, 1,4%, 1,2% and 1%.

Key words: higher êksperiment, edinoborstvo, trenirovočnye makrocikly.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-353-357
УДК [316.42:005.336.2-053.6]:001.8

Сергій ШАРОВ

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри української і зарубіжної літератури
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна
e-mail: sharov@mdpu.org.ua

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Сучасні умови життєдіяльності людини зумовили необхідність розвитку у підростаючого покоління соціальної компетентності. У статті здійснюється аналіз досліджень зарубіжних науковців з США, Великобританії, Іспанії, Голландії та інших країн щодо оцінки та формування соціальної компетентності підлітків. Виявлено, що у сфері їх досліджень лежить взаємозв'язок між учнівським успіхом, академічними та соціальними навичками; інтелектом, соціальним інтелектом та соціальною компетентністю; академічною успішністю, соціальною компетентністю та поведінкою. З'ясовано, що ефективність формування соціальної компетентності залежить від позитивного настрою на результат, застосування активних методів навчання, продуктивних дискусій між однолітками, використання спільної групової роботи в класі.

Ключові слова: соціальна компетентність, емоційний інтелект, успішність, поведінка, успіх, підлітки.

Реалії становлення та розвитку нашої держави характеризуються входженням України в європейський освітній простір, демократизацією та гуманізацією суспільства, повсюдним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Зазначені тенденції актуалізують підготовку активного та комунікабельного молодого покоління, здатного до конструктивної взаємодії в інформаційному суспільстві. Для комфортного перебування в соціумі та професійної життєдіяльності особистість повинна володіти розвинутою соціальною компетентністю, яка наразі стала важливою складовою процесу соціалізації молоді.

Дослідженням соціальної компетентності займалися багато відомих вітчизняних науковців, зокрема М. Докторович, І. Зарубінська, В. Шахрай. У роботах зарубіжних науковців досліджувалася соціальна компетентність дітей дошкільного (M. Guralnick, E. Waters, L. Sroufe, L. Lengua) та шкільного (N. Junntila, S. Bosacki, B. Liddle, G. Brigman) віку, студентів (A. Ryan, S. Shim, J. Larson), дорослих (R. Baron, G. Markman) тощо. Досить ґрунтовний аналіз наукових робіт до 2011 року щодо оцінки соціальних та емоційних навичок зробила група дослідників з Великобританії на чолі з N. Humphrey. Водночас, підвищення інтересу до соціальної компетентності призвело до збільшення кількості наукових праць за даною тематикою. Враховуючи значну кількість робіт з досліджень соціальної компетентності та їх тематичну різноманітність, виникає потреба в систематизації накопиченого матеріалу за останні роки.

Метою статті є аналіз наукових розробок зарубіжних науковців щодо соціальної компетентності підлітків.

Сьогодні вимоги до підготовки фахівців, здатних відповідально ставитися до виконання поставлених перед ними завдань та вільно почуватися в інформаційному суспільстві, вплинули на процес реформування вищої та середньої освіти з урахуванням компетентнісного підходу. Однією із ключових компетентностей сучасного фахівця є соціальна компетентність, яка дозволяє йому конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем та якісно виконувати свої професійні обов'язки. На необхідність розвитку соціальної компетентності у здобувачів освіти наголошується у Національній доктрині розвитку освіти, яка в умовах інтеграції національної освіти у світовий освітній простір на рівні поглиблення міжнародного співробітництва забезпечить толерантність та взаєморозуміння між державами, створення культурного різноманіття та примноження власних культурних надбань.

За визначенням В. Taborsky, соціальна компетентність – це здатність людини оптимізувати свої соціальні відносини залежно від наявної соціальної інформації. Зазначена категорія базується на поведінковій гнучкості в соціальній сфері. Водночас, адаптація до навколишнього середовища є універсальною характеристикою живих систем [11, 2]. Аналогічну думку має E. Warnes та інші дослідники, які вважають ефективне соціальне функціонування важливим фактором розвитку дитини. Їх дослідження довели, що діти з низьким рівнем соціальної компетентності мають певні проблеми у спілкуванні з учителем, однолітками, у них можуть виникати сімейні труднощі тощо [12, 173].

Слід зазначити, що теоретичні моделі соціальної компетентності почали розроблятися науковцями більше ніж 30 років тому. Так, модель ознаки визначає соціальну компетентність як індивідуальну властивість особистості. Модель соціальних навичок підкреслює поведінковий вимір, оскільки соціальна компетентність знаходиться в дії. Молекулярна модель наголошує на взаємодії між ситуацією та поведінкою, тобто компетентність залежить, принаймні частково, від ситуації, в якій відбувається поведінка [3, 331]. Всі зазначені моделі використовують чотири основних фактори, пов'язані з молодіжною конкуренцією: дитина, поведінка або ситуація та суддя. При цьому кожна модель звертає увагу на деякі фактори або їх комбінації, не використовуючи інші. Дослідники зазначають, що одночасне використання всіх чотирьох факторів в одній моделі соціальної компетентності (чотирьохфакторна модель) робить її доволі складною, але із відмінною структурою. Зазначена особливість дозволить на її основі формувати більш складні моделі [3, 342].

У 2002 році на замовлення Департаменту освіти та навичок (Великобританія) групою науковців був сформований комплексний звіт, який містив методичні рекомендації щодо формування емоційної та соціальної компетентностей. Змістове наповнення звіту відбувалося на основі огляду літератури, інтерв'ю з фахівцями, що працюють у цій галузі, а також вивчення досвіду роботи місцевих органів освіти. Звіт носив рекомендаційний та практичний характер для місцевих та національних органів освіти, висвітлював поточний контекст національної політики та проблемні питання, з якими зіткнулися місцеві органи освіти при формуванні у дітей емоційної та соціальної компетентності [13, 64]. Автори звіту, К. Веаге та Г. Грау, зазначили, що не всі комплексні програми з емоційної та соціальної компетентності, які на той час існували в Європі та США, виявилися ефективними. До основних рекомендацій з формування емоційних і соціальних навичок автори віднесли наступні:

- використання позитивного підходу [13, 69];
- здійснення продуктивних дискусій між учнями, які дозволять сформувати багато ключових компетенцій, зокрема наполегливість, розв'язання конфліктів, співчуття;
- використання активних методів навчання;
- використання спільної групової роботи в класі, причому повинно бути розуміння того, що кожний член команди вносить свій вклад у загальний процес [13, 70].

На аналогічні рекомендації вказує G. Brigman, який вважає, що на учнівський успіх впливає роз-

виток академічних та соціальних навичок. Самі вони були покладені в основу освітнього проекту «Навички студентського успіху» (Student Success Skills), який був запроваджений Департаментом освіти США. У дослідженні приймали участь 220 учнів 5, 6, 8, 9 класів з 12 шкіл. Метою даного проекту було формування в учнів академічних, соціальних умінь, а також здатностей для самоврядування. Мета досягалася за рахунок використання засобів аудиторного та групового консультування, під час якого учням розповідали та показували ефективні стратегії формування потрібних навичок. Крім роботи з учнями, проводилися інші заходи, наприклад коучинг з колегами-вчителями або тренінги для консультантів [1, 281]. Проведені науковцями дослідження на основі аналізу динаміки математичних показників, результатів читання та поведінки, довели вплив академічних, соціальних навичок та здатностей до самоврядування на академічні досягнення та покращення поведінки у класі [1, 286].

Досить ґрунтовний аналіз наукових робіт, присвячених дослідженню соціальної компетентності у різновікових груп реципієнтів, зробила група науковців з Великобританії на чолі з N. Humphrey. Дослідження фінансувалося у межах гранту від Департаменту з питань дітей, шкіл та сімей (департамент утворився у 2007 році на основі реорганізації Департаменту освіти та навичок [2]) та проходило у декілька етапів. На першому етапі були проаналізовані назви, анотації та інші структурні елементи наукових статей за декількома критеріями: обмеженість дослідження, мова статті, дублювання результатів в інших публікаціях, відсутність аналізу соціальних навичок, які були зазначені у рефераті. На основі попередньої фільтрації за обраними критеріями з 542 статей було відібрано 137 заходів, що стосувалися досліджень соціальних та емоціональних умінь [5, 622]. Подальша обробка дослідниками статей з використання значної кількості критеріїв дозволила їм виявити 12 заходів з різними психометричними властивостями та характеристиками реалізації, на які є не менше чотирьох посилань у рецензованих наукових журналах та які використовуються науковою спільнотою у власних дослідженнях [5, 625].

Аналіз масиву наукових праць зарубіжних дослідників та їх тематики за останні роки дозволив зробити висновки, що соціальна компетентність досліджується у різних напрямках, а саме:

- загальні питання соціальної компетентності;
- соціальна компетентність дітей дошкільного віку;
- соціальна компетентність учнів початкової, середньої та старшої школи;

- соціальна компетентність студентів;
- соціальна компетентність дорослих в аспекті професійного зростання;
- соціальна компетентність з точки зору медицини, психології тощо.

Незважаючи на зростаючу значимість соціальної компетентності для забезпечення конструктивного та комфортного перебування особистості в соціумі, більшість досліджень із соціальної компетентності у зарубіжних дослідженнях, на нашу думку, зосереджена на дошкільному та шкільному віці. Водночас, спостерігається обмежена кількість досліджень, яка стосується студентства та дорослих.

У межах нашого дослідження цікавими є наукові праці, присвячені загальним питанням соціальної компетентності та доробки, що стосуються шкільного віку та юнацтва.

Якщо розглядати соціальну компетентність як характеристику особистості, то вона змінюється у відповідності до основних завдань, характерних для кожного віку. В свою чергу, кожний віковий період розвитку людини характеризується виникненням нових соціальних здібностей, заснованих на вже набутих вміннях та властивостях особистості. З переходом до більш дорослого стану здібності набувають більш складної форми, поведінка стає більш різноманітною та диференційованою у відповідності до конкретної ситуації.

Аналіз наукових праць зарубіжних вчених показав, що значна частина науковців пов'язує соціальну компетентність підлітків із успішністю в школі. З урахуванням цього, академічна успішність часто використовується в якості одного з критеріїв оцінки соціальної компетентності. Крім того, багато уваги з боку зарубіжних дослідників приділяється залежності соціальної компетентності від емоційного інтелекту.

S. Luthar, E. Zigler досліджували взаємодію між інтелектом та соціальною компетентністю на основі аналізу успішності та поведінки учнів. Усього в експерименті приймали участь 144 учнів дев'ятого класу, які навчалися у США, штат Connecticut. Аналіз результатів експерименту надав можливість дійти висновків, що учні з більш високим рівнем інтелекту виявляли більший рівень розвитку соціальної компетентності [6, 287]. Також на успішність та поведінку впливає соціальний статус реципієнта. Існували випадки, коли інтелектуальні учні з малозабезпечених сімей не могли максимально розвинути свій академічний потенціал із-за наявності різних буферних факторів [6, 298]. На думку авторів, розвинутий інтелект у дітей з девіантною поведінкою позитивно впливає на уникнення від серйозних неприємностей, але може бути недостатнім для збереження

високої соціальної поведінки. Крім того, свобода вибору, незалежність від родини та школи може призвести до зменшення академічних успіхів та розвитку інших талантів [6, 296].

Група науковців (P. Márquez, R. Martín, M. Brackett) з Іспанії досліджувала зв'язок між емоційним інтелектом, соціальною компетентністю та успішністю учнів старших класів. Раніше, засновники теорії емоційного інтелекту, P. Salovey та J. Mayer, розуміли під емоційним інтелектом вид соціального інтелекту, що передбачає здатність розуміти та управляти собою, маніпулювати реакціями інших, контролювати власні та чужі почуття, емоції, дії [10, 187]. В експерименті прийняло участь 77 учнів віком 14–17 років. Вони довели, що емоційний інтелект сприяє академічному та соціальному успіху. Найбільш надійні висновки були підтверджені між емоційним інтелектом, самовпевненістю та академічними оцінками [8, 121]. Крім того, результати експерименту довели, що учні з високим емоційним інтелектом мають більш просоціальну поведінку [8, 121].

Взаємозв'язок емоційного інтелекту, соціальної компетентності та психологічного самопочуття у підлітковому віці досліджувався в Голландії. S. Mavroveli з колегами, досліджуючи 282 учня віком приблизно 14 років, виявили, високий рівень емоційного інтелекту надає можливість учням керувати своїми емоціями та регулювати ними, зменшувати власний депресивний стан, отримувати більше преференцій від своїх однокласників, швидше розвивати лідерські якості [7, 263], більш впевнено та ефективно вирішувати повсякденні проблеми за рахунок розвитку відповідних фізичних, інтелектуальних та соціальних ресурсів [7, 271]. З іншого боку, для учнів з низьким рівнем емоційного інтелекту характерні випадки депресії та соматичних скарг [7, 272]. Аналогічно дослідженню P. Márquez [8, 121], результати експерименту S. Mavroveli підтвердили позитивну кореляцію між емоційним інтелектом та просоціальною поведінкою. Стосовно гендерних відмінностей дослідники виявили, що дівчата більше уваги приділяють соціально-емоційним аспектам лідерства, ніж хлопці [7, 272].

Важливим питанням, що має місце у розвитку соціальної компетентності підлітків, є ефективна взаємодія особистості в групі однолітків, яка передбачає спільну роботу над вирішенням проблем, координацію власних дій у відповідності до дій групи, спілкування з однокласниками, робота над вирішенням конфліктів [4, 1050]. На думку M. Englund, соціальна компетентність підлітків за своїми характеристиками є досить складною, що пояснюється утворенням у цьому віковому періоді різноаспектних стосунків між однолітками. До

проблемних та важливих питань, які вирішуються підлітками, вчені відносять формування та розвиток дружніх та інтимних стосунків, емоційну вразливість підлітків, координацію взаємодії як всередині невеликої групи однолітків, так і у межах великої соціальної мережі [4, 1049].

Якщо розглядати соціальну компетентність як здатність людини обробляти ситуації шляхом обміну інформацією з іншими, то для більш точної оцінки соціальної компетентності підлітків можна використовувати перехресні пари інформаторів, які складаються з вчителів, однолітків, самих дітей. Цей підхід виявився більш надійним, ніж використання інформації з одного джерела даних [9, 241]. У будь-якому випадку, інформато-

ри повинні бути знайомі з реципієнтами та часто з ними спілкуватися.

Отже, питанням соціальної компетентності у зарубіжних досліджень приділяється багато уваги протягом останніх десятиліть, зокрема у США, Великобританії, Іспанії, Голландії. Розвиток соціальної компетентності підлітків вчені пов'язують з позитивним впливом на поведінку, академічну успішність, особистісний успіх. Для оцінки соціальної компетентності доречно аналізувати інформацію з різних джерел, використовуючи перехресні пари інформаторів. На процес формування соціальної компетентності впливає рівень емоційного інтелекту, колективна робота та спілкування з однолітками.

Список використаних джерел

1. Brigman G., Webb L., Campbell C. Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. *Professional School Counseling*. 2007. Т.10. №3. Р. 279–288.
2. Department for Education and Skills. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/departments-for-education-and-skills> (дата звернення 05.05.2019).
3. Dirks M. A., Treat T. A., Weersing V. R. Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical psychology review*. 2007. Т.27. №3. Р. 327–347.
4. Englund M., Levy A., Hyson D., Sroufe L. Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child development*. 2000. Т.71. №4. Р. 1049–1060.
5. Humphrey N. et al. Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*. 2011. Т.71. №4. Р. 617–637.
6. Luthar S. S., Zigler E. Intelligence and social competence among high-risk adolescents. *Development and Psychopathology*. 1992. Т.4. №2. Р. 287–299.
7. Mavroveli S. et al. Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British journal of developmental psychology*. 2007. Т.25. №2. Р. 263–275.
8. Márquez P. G. O., Martín R. P., Brackett M. A. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*. 2006. Vol. 18. Р. 118–123.
9. Renk K., Phares V. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*. 2004. Т.24. №2. Р. 239–254.
10. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 1990. Т.9. №3. Р. 185–211.
11. Taborsky B., Oliveira R. F. Social competence: an evolutionary approach. *Trends in ecology & evolution*. 2012. Т.27. № 12. Р. 679–688.
12. Warnes E. D. et al. A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*. 2005. Т.42. №2. Р. 173–187.
13. Weare K., Gray G. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? *Research Report No. 456*. London: Department for Education and Skills, 2003. 114 p.

References

1. Brigman G., Webb L. & Campbell C. (2007). Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. *Professional School Counseling*, 3(10), pp. 279–288. DOI: 10.5330/prsc.10.3.v850256191627227.
2. Department for Education and Skills. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/organisations/departments-for-education-and-skills>.
3. Dirks M. A., Treat T. A. & Weersing V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical psychology review*, 3(27). pp. 327–347.
4. Englund M. M. et al. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child development*, 4(71), pp. 1049–1060.
5. Humphrey N. et al. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 4(71), pp. 617–637. DOI: 10.1177/0013164410382896.
6. Luthar S. S. & Zigler E. (1992). Intelligence and social competence among high-risk adolescents. *Development and Psychopathology*, 2(4). pp. 287–299. doi:10.1017/S0954579400000158.
7. Mavroveli S. et al. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British journal of developmental psychology*, 2(25). pp. 263–275. DOI:10.1348/026151006X118577.
8. Márquez P. G. O., Martín R. P. & Brackett M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18. pp. 118–123.
9. Renk K. & Phares V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*. 2(24), pp. 239–254.
10. Salovey P. & Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 3(9), pp. 185–211.

11. Taborsky B. & Oliveira R. F. (2012). Social competence: an evolutionary approach. *Trends in ecology & evolution*, 12(27), pp. 679–688.
12. Warnes E. D. et al. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 2(42), pp. 173–187. DOI: 10.1002/pits.20052.
13. Weare K. & Gray G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Report No. 456. London: Department for Education and Skills, 114 p.

Сергей Шаров. Анализ зарубежных исследований социальной компетентности подростков

Современные условия жизнедеятельности человека обусловили необходимость развития у подрастающего поколения социальной компетентности. В статье проводится анализ исследований зарубежных ученых из США, Великобритании, Испании, Голландии и других стран по оценке и формированию социальной компетентности подростков. Выявлено, что в сфере их исследований лежит взаимосвязь между ученическим успехом, академическими и социальными навыками; интеллектом, социальным интеллектом и социальной компетентностью; социальной компетентностью, академической успеваемостью и поведением. Обнаружено, что эффективность формирования социальной компетентности зависит от позитивного настроения на результат, применения активных методов обучения, конструктивных дискуссий между сверстниками, использования совместной групповой работы в классе.

Ключевые слова: социальная компетентность, эмоциональный интеллект, успеваемость, поведение, успех, подростки.

Sergiy Sharov. Analysis of foreign studies of social competence of teenagers

Modern conditions of life and the interaction of the individual with the environment necessitated the development of social competence in the younger generation. It is emphasized that social competence is considered an important component of the process of socialization of young people, allows a person to adapt to various external and internal situations. It is noted that the first theories of social competence were introduced three decades ago, which, under modern conditions, underwent a certain transformation.

The article analyzes the research of foreign scientists from the USA, UK, Spain, Holland on the assessment and formation of social competence in adolescents. It was revealed that a similar comprehensive analysis was carried out in 2011 by a group of scientists led by N. Humphrey.

It was revealed that research of foreign scientists was carried out in the following areas: general issues of social competence; social competence of children of preschool and school age, social competence of students and adults in the aspect of professional growth; social competence in terms of medicine, psychology.

The analysis of scientific works showed that in the field of research of foreign scientists lies the relationship between: student success, academic and social skills; intelligence, social intelligence and social competence; social competence, academic performance and behavior. It has been found that academic performance is often used as one of the criteria for assessing social competence.

Foreign researchers associate the development of social competence with a positive influence on behavior, academic performance, personal success. The effectiveness of the formation of social competence depends on a positive attitude to the result, the use of active learning methods, productive discussions between peers, the use of joint group work in the classroom.

Keywords: social competence, emotional intelligence, success, behavior, success, teenagers.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-358-361

УДК 37.05: 32.097

В'ячеслав ШИНКАРЕНКО

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»,
вул. Володимира Антоновича, 70, 49006 Дніпро, Україна,
e-mail: forte-pianowww@ukr.net*

Ольга ВІНОГРАДОВА

*старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»,
вул. Володимира Антоновича, 70, 49006 Дніпро, Україна,
e-mail: olnivin@gmail.com*

Людмила ПИСАРЄВА

*старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»,
вул. Володимира Антоновича, 70, 49006 Дніпро, Україна*

СУТНІСТЬ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ П АТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз понятійного апарату патріотичного виховання особистості. Обґрунтовано методологічні підходи до розгляду сутності патріотичного виховання старшокласників: гносеологічний, аксіологічний, герменевтичний, системний, антропологічний, культурологічний, етнопедагогічний, діалогічний, диференційований, діяльнісний, та технологічний підхід. З метою виявлення цілісної характеристики патріотичного виховання розкрито аспекти даного явища: історико-філософський, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний, що дозволить дати цілісну характеристику даного явища.

Ключові слова: патріотичне виховання, понятійний апарат, особистість, освітній процес.

Аналіз історичної, філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури демонструє, що проблема патріотичного виховання є однією з найбільш важливих проблем життєдіяльності держави, суспільства, людини протягом всієї історії людства. Виникнення та поява патріотизму як складного соціально-психологічного феномена, було обумовлено виникненням і становленням найдавніших держав, які мали потребу в збереженні своїх природних багатств, своєї території, рідної мови, безпеки, традицій, формуванням прихильності до рідної землі. З моменту виникнення держав і по сьогоднішній день патріотизм відіграє важливу роль об'єднуючої й цементуючої сили не тільки національних, але і багатонаціональних об'єднань. В різні періоди історії патріотизм був щитом в боротьбі за незалежність народів, головним гаслом в руках політиків, які прагнуть розв'язувати загарбницькі війни, могутньою силою здатною запобігти вмирання етносу і забезпечити її процвітання. Цим пояснюється незмінний інтерес науковців, політиків та простих громадян до проблеми.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що проблему національнопатріотичного виховання досліджували видатні дослідники – класики вітчизняної педагогіки: Г. Ващенко,

О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін., сучасні вчені – А. Богущ, О. Вишневський, П. Кононенко, В. Кузь, Т. Поніманська, Ю. Руденко та ін.; психологічні аспекти висвітлені в працях І. Беха, М. Боришевського, П. Гнатенка та ін.

Велика кількість літератури, присвяченої патріотичному вихованню, спричинює ілюзію, що цей соціально-психологічний феномен вивчений, висвітлений і постає як щось очевидне.

Проте, якщо звернутися до великої кількості визначень цього нібито простого поняття, стає зрозумілим – це «відоме», більш того, певною мірою «узвичаєне» поняття містить велику кількість різних смислових нюансів та тлумачень, є багатограним і складним явищем.

З аналізу наукової літератури стає зрозуміло, що сучасне розуміння патріотизму характеризується неоднозначністю і різноманітністю.

Багато в чому воно пояснюється розаїттям форм прояву, багатим змістом та складною природою даного явища. До тогож, проблема патріотизму та патріотичного виховання розглядається різними науковцями в різних соціально-економічних, історичних і політичних умовах, відношення до своєї Держави, не є виключенням і особиста позиція науковця до даної проблеми.

Зміна соціальних цінностей та життєвих орієнтацій у сучасному суспільстві вимагає нового аналізу дефініції «патріотичне виховання», значення якого замовчувалося або ж розглядалося упереджено, за ознаками ідеологічних нашарувань. Саме тому необхідно відзначити, що вивчення і осмислення педагогічного досвіду минулого сприяє вирішенню проблеми патріотичного виховання сьогодні.

У логіці нашого дослідження представляється важливим аналіз методологічних підходів, які дозволяють визначити орієнтири даної роботи розглянути провідні поняття, пов'язані з патріотичним вихованням старшокласників.

Виходячи зі сказаного, наведемо основні методологічні підходи до розгляду сутності патріотичного виховання старшокласників: гносеологічний, аксіологічний, герменевтичний, системний, антропологічний, культурологічний, етнопедagogічний, діалогічний, диференційований, діяльнісний, та технологічний підхід.

Впродовж історії дефініція «патріотизм» мала різне наповнення, адже розуміли його по-різному. У Радянському Союзі визначення патріотизму було вельми заплутаним та не точним. Тривалий час у СРСР і країнах соціалістичного табору пропагувалась ідея «однобічного інтернаціоналізму», національного нігілізму, космополітизму, придушувалась національна гордість. Деформація патріотизму спричинялась також в силу недостатньої розробленості питання про взаємозв'язки патріотизму та інтернаціоналізму. Обидва ці поняття тлумачились досить абстрактно, поза реальним розвитком економіки, культури республік та інших національно-державних утворень.

Поняття «патріотизм» потребує всебічного аналізу з розкриттям його різних аспектів: історико-філософського, соціально-педагогічного, психолого-педагогічного, що дозволить дати цілісну характеристику даного явища.

Історико-філософський аспект патріотизму передбачає розгляд його як етнокультурними, економічними, суспільно-політичними та іншими характеристиками конкретного суспільства. Це положення знайшло відображення в роботах вітчизняних філософів [6, 77].

Видатні українські філософи-мислителі О. Духнович, Г. Сковорода, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга, Т. Шевченко, П. Юркевич у своїх творах визначне місце відводили патріотизму українського народу, а саме: любові до Батьківщини, до рідної мови, до свого народу, повазі до історичного минулого, формуванню національної свідомості.

Слід зазначити, що поняття патріотизм сьогодні оновлене, адже воно звільнене від ідеологіч-

ного, комуністичного та патрійно-класового принципу, і включає та відображає нові тенденції реальності, та передбачає переосмислення його теоретичних основ. Адже патріотизм в оновленому виді може стати запорукою подолання негативних явищ в суспільстві, які виникають сьогодні.

Тож сучасна філософія тлумачить «патріотизм» як явище, морально-політичний принцип, зміст якого містить любов до Вітчизни, гордість за її сучасне й минуле, відданість інтересам рідної країни та прагнення до її захисту [8, 156].

У психолого-педагогічній літературі поняття «патріотизм» також трактується по-різному. Так, у «Педагогічному словнику» патріотизм визначається як «любов до Батьківщини, до свого народу», а радянський патріотизм як «почуття любові радянських людей до соціалістичної Батьківщини. Він нерозривно пов'язаний з будь-якими проявами буржуазного націоналізму, шовінізму і космополітизму» [2, 122].

У педагогічних дослідженнях радянського періоду також немає однозначного визначення даного поняття. Деякі вчені розглядали патріотизм як моральне почуття (В. Белорусова, Т. Ільїна, І. Огородніков, Д. Щербаков та ін.), інші (Н. Болдирев, М. Гончаров, В. Єсіпов, Ф. Корольов, І. Тупаєв та ін.) визначали патріотизм як моральний принцип, третя група дослідників відносила патріотизм до етичних якостей (І. Мар'єнко, Н. Єгоров, А. Солдатенков, А. Янковська та ін.). Водночас Б. Воронович визначає радянський патріотизм як патріотизм нового, вищого типу, що знаходить свій вияв, насамперед, у «почутті радянської національної гордості» [1, 179].

Деякі вчені вважали правомірним розглядати патріотизм як сукупність почуттів, принципів і якостей. Так, Л. Міщенко, відзначаючи, що моральні якості особистості, які визначають її спрямованість, поділяються на три групи, що характеризують ставлення людини до самої себе, інших людей і суспільства, до різних видів діяльності й до різних матеріальних цінностей, пропонувала розглядати патріотизм як складну, багатогранну інтегральну якість особистості, що охоплює всі три групи, виявляється у відношенні особистості до людей, суспільства, праці та інших видів діяльності [7, 4].

На основі психолого-педагогічного аналізу моральних якостей автор визначила радянський патріотизм як «складну інтегральну якість особистості, що виражає відношення радянської людини до інших людей, до соціалістичного суспільства, його матеріальних і духовних багатств, до різноманітних видів діяльності, до справ на користь Вітчизни» [7, 3].

Потрібно також відзначити, що «Українська радянська енциклопедія» трактує патріотизм як

«одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури» [9, 367].

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму.

1. Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей термін уперше використав відомий сучасний вчений-психолог І. Кон, який писав, що «...етнопатріотизм пов'язаний з утвердженням конкретизованих, спрощених образів свого народу, як правило, наділених позитивними рисами» [5, 189].

Більш детально розглядає етнопатріотизм соціолог Т. Ісламшина. Вона визначає його як почуття внутрішнього духовного зв'язку зі своїм народом, поваги до «своїх» етнічних цінностей [4, 26].

2. Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [4, 115].

Таким чином патріотичні почуття українського народу є емоційним аспектом національного державницького світогляду, що включає почуття належності до України, її історії, віру в майбутнє своєї держави. Найвищою формою патріотизму виступає почуття любові до Батьківщини, готовність терпіти муки й навіть іти на смерть заради неї.

У світлі нашого дослідження доцільно зважувати той факт, що сучасне розуміння патріотизму також характеризується неоднозначністю і різноманітністю. Багато в чому воно пояснюється багатим змістом його розмаїття. До того ж патріотизм розглядається різними дослідниками в різних економічних, політичних, соціально-педагогічних та історичних умовах, від власної позиції науковця, його відношення до Держави та своєї Вітчизни, від багажу знань в різних сферах.

У наукових дослідженнях Ю. Зубцової визначено, що тісно пов'язані у структурі особистості три групи патріотичних якостей:

- 1) якості, що характеризують ціннісне ставлення особистості до своєї сім'ї, родини;
- 2) якості, що визначають моральне ставлення до людей, толерантне ставлення до інших культур та націй;

- 3) якості, що характеризують ставлення до своєї країни, рідного краю.

Базовими патріотичними якостями визначено:

- любов і повага до батьків, своєї родини, відчуття гордості за свій рід;
- ціннісне ставлення до Батьківщини, рідного краю;
- толерантне ставлення до людей інших національностей, поважне
- ставлення до їхньої культури та традицій;
- усвідомлення себе частиною українського народу [3, 12].

Тож хочемо зазначити, що характеристика в цілісному вигляді даного поняття складається з декількох складових. У соціально-педагогічному аспекті розглядали патріотизм як ставлення особистості до Батьківщини, як соціально-моральну цінність. У психолого-педагогічному аспекті патріотизм розглядався як моральна складна якість. У філософському аспекті науковці розглядали патріотизм як наявність «природних» основ, що відображають варіативну та інваріативну характеристики даного явища.

У зв'язку з цим визначення поняття «патріотизм» в сучасних умовах має, на наш погляд, спиратися на філософські, психолого-педагогічні та соціальні положення, що відображають специфіку даного поняття, враховує процеси демократизації та деполітизації педагогічної науки і системи освіти, посилення особистісного аспекту у виховній роботі з підростаючим поколінням. Все це обумовлює відмову від таких складових, як відданість справі комунізму, співдружності соціалістичних країн, непримиренність до ворогів соціалістичної держави тощо.

На нашу думку це ні в якому разі не означає, що патріотизм треба розглядати поза політичних, соціально-економічних, суспільно-історичних умов. Неправомірним також було б заперечувати соціальну характеристику даного феномена, до того ж знаючи, що це закладено в понятті «Вітчизна». Тож на нашу думку цілком правомірним є включення в зміст поняття патріотизм всіх складових, що характеризують відношення людини до суспільства, в якому вона живе.

На основі положень філософської та психолого-педагогічної літератури констатовано, що зміст понять «патріотизм» визначається як орієнтування на високу моральну якість яка орієнтується на найвищі людські взірці, дотримується принципів природовідповідності, культуровідповідності підростаючого покоління, та виховує в нього любов до Батьківщини.

Список використаних джерел

1. Воронович Б. Філософський аналіз структури практики / Б. Воронович. – М. : Думка, 1972. – 279 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гонський Київ. : Либідь 1997. – 366 с.
3. Зубцова Ю. Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї / Зубцова Юлія Євгенівна – Авторф.дис.канд.пед.наук.–13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2012. – 21 с.
4. Исламшина Т. Г. Кризис полиэтничного общества и возрождение этнических ценностей. Автореф. дисс... докт. социал. наук, – Уфа, 1993. – 38 с.
5. Кон И. С. Психология предрассудка // Новый мир. – 1969. – № 9. – С.186–193.
6. Кульчицький В. Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект) / В. Й. Кульчицький // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка і соціальна робота. – 2013. – № 30. – С. 76–78.
7. Міщенко Н. Який же проросте патріотизм? / Н. Міщенко // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 1–8.
8. Патріотизм: філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К., 1986. – 358 с.
9. Українська радянська енциклопедія / [М. П. Бажан, Ф. С. Бабишев, О. К. Антонов та ін.]. – К. : Поліграфкнига, 1982. – Т. 8. – 527 с.

References

1. Voronovich B. (1972). Philosophical analysis of the structure of practice. Moscow: Thought, 279 [in Russian].
2. Goncharenko S. U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid, 366 [in Ukrainian].
3. Zubtsova Yu. E. (2012). Formation of patriotic qualities of junior pupils in the interaction of school and family. [Author.dis.kand.ped.nauc]. –13.00.07 – Theory and methodology of education. – Kyiv. 21 [in Ukrainian].
4. Islamshina T. G. (1993). The crisis of a polyethnic society and the revival of ethnic values. Author's abstract. dis ... doc. social Sciences. Ufa: 38 [in Russian].
5. Kon I. S. (1969). Psychology of prejudice [New World]. No. 9. – P. 186–193. [in Russian].
6. Kulchytsky V. Y. (2013). Philosophical-ideological prerequisites for the development of patriotic education in Ukraine (historical aspect). Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series of pedagogy and social work. P. 76–78. [in Ukrainian].
7. Mishchenko N. (2004). What kind of germinate patriotism? Native school. P. 1–8. [in Ukrainian].
8. Shynkaruk V. I. (1986). Patriotism. Philosophical Dictionary. 2nd form., Processing. and complemented – Kyiv. 358 [in Ukrainian].
9. Bazhan. P. Ukrainian Soviet Encyclopedia (1982). – Kyiv: Polygraphbook. Vol. 8. 527 [in Ukrainian].

Вячеслав Шинкаренко, Ольга Виноградова, Людмила Писарева. Сущность понятийного аппарата патриотического воспитания личности

В статье осуществлен анализ понятийного аппарата патриотического воспитания личности. Обоснованно методологические подходы к рассмотрению сущности патриотического воспитания старшеклассников: гносеологический, аксиологический, герменевтический, системный, антропологический, культурологический, этнопедagogичних, диалогический, дифференцированный, деятельностный и технологический подход. С целью выявления целостной характеристики патриотического воспитания раскрыты аспекты данного явления: историко-философский, социально-педагогический, психолого-педагогический, что позволит дать целостную характеристику данного явления.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, понятийный аппарат, личность, образовательный процесс.

Vyacheslav Shynkarenko, Olga Vinogradova, Lyudmila Pisareva. The essence of the conceptual apparatus of the patriotic upbringing of the individual

The article analyzes the conceptual apparatus of patriotic education of the person. The methodological approaches to the consideration of the essence of patriotic education of senior pupils are grounded: epistemological, axiological, hermeneutical, systemic, anthropological, cultural, ethnopedagogical, dialogical, differentiated, activity and technological approaches. In order to identify the integral characteristics of patriotic education, the aspects of this phenomenon are revealed: historical and philosophical, socio-pedagogical, psychological and pedagogical, which will give a complete description of this phenomenon. Three types of patriotism are distinguished: Ethnic patriotism, based on the feeling of its own affiliation with its people, on love to the native language, culture, to their own history, etc.; territorial patriotism is based on the love of that place on earth (to the terrain, landscape, climate, etc.), where the person was born; state patriotism is based on the ultimate goal of the nation – the construction of its own state, state self-determination, the state's outlook and state feeling; This is a higher patriotism, based on state ideology and associated with a sense of citizenship. Groups that are closely linked in the structure of the personality of the patriotic qualities are defined: qualities characterizing the value attitude of the individual to his family and family; qualities that determine moral attitudes towards people, tolerant attitudes towards other cultures and nations; qualities characterizing the attitude towards their country, native land, the basic patriotic qualities of which are determined (love and respect for parents, their families, a sense of pride in their race, value attitude towards the Motherland, native land, tolerant attitude to people of other nationalities, respectful attitude to their culture and traditions, to realize themselves as part of the Ukrainian people.

Keywords: patriotic upbringing, conceptual apparatus, personality, educational process.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-362-367

УДК 373.2+373.3].015.31:316.647.5(043.3)

Жанна ШИНКАРЬОВА*директор англійського дитячого клубу «Jasminka»,
м. Київ, Україна*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА СУБ'ЄКТІВ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті наголошено на необхідності формування толерантного ставлення до оточуючих задля забезпечення ефективної взаємодії всіх суб'єктів інклюзивної освіти. Зроблено порівняльний аналіз змістовного навантаження понять «інклюзивна освіта» та «толерантність». Доведено, що соціальне партнерство – запорука безконфліктної толерантної взаємодії дітей з особливими потребами та їх оточення.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, соціальне партнерство, суб'єкти інклюзивної освіти, толерантність, толерантне суспільство.

Демократизація сучасного соціуму детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з особливими потребами. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». Відтак, на сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні активного впровадження набуває інтегрування дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, що виявляється у прийнятті ідей інклюзії, яка вважається основною освітньою інновацією кінця ХХ століття – початку ХХІ століття хоча й має не тільки велику кількість прихильників, але й противників у всьому світі. Отже загострюється потреба у посиленні підтримки саме соціального оточення та індивідуальної траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної особистості, насамперед, передбачає не тільки рівний доступ до здобуття якісної освіти, а й соціальне партнерство суб'єктів інклюзивної освіти, яке базується на принципах толерантності.

Дослідженням питань інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір займалися багато вчених, зокрема: В. Бондар, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко та інші. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності педагогів, пов'язаної з інклюзивним спрямуванням навчання і виховання. Насамперед технологічні питання виховання толерантності знайшли певне висвітлення у працях дослідників Т. Білоус, С. Герасімова, О. Кашенко, Б. Рієрдона, В. Сітарова, І. Сквородкіна, О. Скрябіна, П. Степанова, Г. Ше-

ламова. Серед українських фахівців, що працюють у напрямі дослідження інклюзивної освіти, доречно виділити таких: В. Болдирева, В. Бондар, Л. Бундук, Т. Євтухова, А. Колупаєва, І. Кузава, В. Ляшенко, І. Іванова, В. Синьов, О. Столяренко, А. Шевчук та інші.

Оскільки толерантність – домінанта конструктивної реалізації ідей інклюзії, то зауважимо на тому, що різні аспекти проблеми толерантності висвітлені в працях таких зарубіжних та вітчизняних авторів як О. Асмолов, О. Грива, Ю. Іщенко, П. Кравченко, В. Лекторський, Н. Паніна, А. Перцев, К. Поппер, Дж. Роулс, В. Тишков, Ю. Хабермас, М. Уолтцер, Р.Форст, О. Швачко, та ін. На думку С. Л. Братченко, толерантність закладена у системі цінностей окремої людини – визнання рівності іншої людини, її прав та свобод і є основою загальної особистісної толерантності, виступає формою взаємодії та спілкування з іншими на основі мирного діалогу. Міжособистісна толерантність індивіда є свідомим осмисленим вибором при якому, маючи власне світосприйняття, світобачення та думку, надання іншій людині права думати та сприймати світ по-іншому. Відтак, саме толерантність виступає загальним системотворюючим чинником, що переходить в особистісну позицію. Поділяючи погляди С. Л. Братченко, Г. С. Кожухар описав структуру здатності особистості до комфортного співіснування в соціумі, називаючи її міжособистісною толерантністю (МОТ). Цей конструкт розуміється ним як єдність характеристик, що вступають в процес спілкування, і характеристик компонентів спілкування (комунікативного, інтерактивного, перцептивного); отож акцентується увага виключно на сфері спілкування.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури довести системоутворювальне значення толерантності у забезпеченні конструктивного

зв'язку соціального партнерства у створенні інклюзивного середовища – важливого параметра інклюзивної освіти.

Метою статті є висвітлення результатів аналітичної роботи, спрямованої на огляд тенденцій розвитку інклюзії, де домінантою є толерантність, а передумовою – ефективне партнерство суб'єктів інклюзивної освіти.

Розглядаючи питання соціального партнерства суб'єктів інклюзивної освіти звернемося, насамперед, до конкретизації базових понять – «інклюзія», «інклюзивна освіта»

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і насамперед тих, що мають труднощі у фізичному чи розумовому розвитку. Цей процес, як відомо, передбачає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Конструктивний досвід у цьому відношенні переконує в тому, що в умовах інклюзії всі суб'єкти освітнього процесу повинні брати активну участь для отримання бажаного результату. Інклюзія – це процес реального включення осіб з особливими потребами в активне суспільне життя, отож самоцінність інклюзивних ідей є очевидною для всіх членів суспільства.

Аналіз наукового досвіду засвідчує про те, що ще й досі подекуди спостерігається некоректне використання базових понять інклюзивної освіти. Задля внесення ясності щодо терміна «інклюзивна освіта», нами було проаналізовано його визначення, які містяться в ключових міжнародних документах: Стандартних правилах зрівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що інклюзивна освіта – це створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної особистості виховання, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку; йдеться про індивідуалізовану систему навчання, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах традиційного закладу загальноосвітньої середньої освіти.

Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах у 2018–2019 навчальному році», головна мета інклюзивної школи – дати всім учням можливість повноцінного соціального життя, активної участі в діяльності колективу, забезпечуючи взаємодію учасників групи, турботу одне про одного як членів

співтовариства. Аналіз основних міжнародних документів та наукових праць дає підстави стверджувати, що саме інклюзивна освіта все активніше визниється менеджерами більше ознакою якості освіти. Маючі підґрунтям основні міжнародні правові документи: (Декларацію ООН про права людини, про права інвалідів, Конвенцію про права дитини та інші), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав непоносправних, зокрема на здобуття освіти. Так, Конституція України, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» і окремі державно-правові акти спрямовані на створення соціально-економічних передумов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку. Слід додати ще й те, що у жовтні 2010 року в Україні затверджено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти». Як засвідчує освітянська практика, нині інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах країни. А Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, вмотивує розширення практики інклюзивного навчання у закладах дошкільної, загальноосвітньої та позашкільної освіти; забезпеченні архітектурної, транспортної та інформаційної доступності такого типу закладів освіти. Отож гарантується право кожної дитини на рівні можливості та дієву участь у освітньому процесі.

У різних джерелах інклюзивна освіта чи інклюзивне навчання описуються по-різному. Втім, є спільне бачення основних принципів інклюзивної освіти. Ними, зокрема, визнано такі:

- 1) основою інклюзивної освіти є правовий підхід, що базується на забезпеченні права на освіту для усіх дітей; насамперед, для дітей із соціально вразливих груп;
- 2) позитивне сприйняття багатоманітності, тобто сприйняття індивідуальних відмінностей учнів як корисного ресурсу, а не як проблеми;
- 3) інклюзивне навчання передбачає максимально значущу участь усіх учнів в освітньому процесі, а не лише їхню фізичну присутність у класі;
- 4) інклюзивна освіта – це постійний процес виявлення й усунення бар'єрів, максимальне залучення наявних ресурсів;
- 5) інклюзивна освіта стосується всіх учасників освітнього процесу – дітей, педагогів, батьків.

Таким чином, запорукою успішності інклюзивної освіти є налагоджена співпраця, соціальне партнерство всіх суб'єктів інклюзивної освіти, насамперед: педагогічного колективу, який включає в себе і адміністрацію закладу, педагогічний колектив, практичного психолога, соціального педагога, тьюторів; дітей (як з особливими потребами

так і пересічних вихованців); батьків, або осіб, які їх замінюють.

З огляду на вищевикладене, доцільними, на наш погляд, є принаймні дві зауваги. По-перше, як сучасна наука трактує особистість – суб'єкт діяльності. По-друге, в контексті інклюзивної освіти поняття співпраці та партнерства набуває особливого значення, оскільки злагоджені дії та соціальне партнерство спроможні забезпечити належні передумови для ефективного впровадження інклюзії в умовах загальної освіти.

Соціальне партнерство має домінантою соціальний діалог, пошук компромісу у задоволенні усіх сторін соціально-трудових відносин. Згідно із принципами, розробленими Міжнародною організацією праці (МОП), соціальне партнерство має ґрунтуватись на демократичних засадах (свободі, справедливості, плюралізму, бажанні сторін досягти взаєморозуміння та наданні можливостей брати участь у прийнятті спільних рішень). У сучасному світі саме соціальне партнерство є одним із найважливіших аспектів партнерства між людьми в процесі виробництва і громадського життя. Психолого-педагогічна ідеологія соціального партнерства полягає в тому, що соціальні конфлікти між сторонами вирішуються не через протистояння різнохарактерних соціальних груп, а встановленням «соціального миру». Провідним методом розв'язання соціальних конфліктів у межах соціального партнерства є компроміс, узгодження інтересів сторін. Соціальне партнерство передбачає вирішення конфліктів здебільшого шляхом мирних переговорів і взаємних поступок. Саме тому співпраця всіх суб'єктів діяльності в умовах інклюзивної освіти повинна будуватись на загальнолюдських цінностях, взаємоповаги та толерантності. До того ж, як переконує педагогічна практика, робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає від працівників гнучкості у прийнятті рішень, прийняття іншого.

Наголосимо, що ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в процесі історичної еволюції людського суспільства було неоднозначним. За період свого існування людська цивілізація пройшла тривалий і суперечливий шлях у виробленні ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Залежно від економічного розвитку суспільства, стану освіти, культури, науки і охорони здоров'я, суспільної свідомості порізного вибудовувалася взаємодія з тими, хто мав порушення в розвитку або особливі освітні потреби. Людство пройшло складний багатовіковий шлях від нетерпимості, жорстокості щодо таких особистостей до співчуття, милосердя, захисту й безпосередньої матеріальної і моральної допомоги людям з фізичними і психічними розладами.

Проте у цих стосунках ніколи не спостерігалось співробітництва на рівних умовах. Відомо, що головною проблемою категоріальної дитини є обмеження як її зв'язків зі світом, контактів з однолітками та дорослими, так і доступу до культурних цінностей, якісної освіти. Саморефлексія досвіду роботи в умовах інклюзії переконує, що наразі актуальною є проблема негативного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку з боку однолітків, наявності фізичних і психічних бар'єрів, що заважають підвищенню якості освіти дітей з обмеженими можливостями. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюють сутнісну переструктуризацію ціннісних пріоритетів сучасної молоді, де домінують матеріальні статки, успіх, влада, кар'єра, благополуччя. Для частини дитячої спільноти характерними є рафінований інфантилізм, індивідуалізм. Отже, залишається проблемою формування емоційно-ціннісного ставлення соціуму до особистостей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті формування толерантності у дітей набуває особливого значення. Толерантність є першим щаблем не тільки до запобігання, але й до подолання стереотипів.

Аналіз наукових джерел, де безпосередньо або опосередковано вивчається феноменологія толерантності дає підстави виокремити найбільш типову змістову ядро поняття. Толерантність трактується як: особистісна якість, ознака гуманної людини та в якості одного із принципів гуманістичного виховання маємо зазначити, що дослідники (Л. В. Баєва, С. Л. Братченко, М. Міріманова, Б. Є. Риедрон, А. П. Садохін, М. О. Уолцер та інші) здебільшого основою толерантності розглядають по-перше, визнання прав інших людей на життя, волю, гідність; по-друге, доброзичливе усвідомлення присутності у своєму соціальному оточенні представників інших культур; по-третє, визнання й уміння цінувати різноманітні прояви людей; по-четверте, здатність бачити спільні цілі й інтереси, прагнення досягнути їх; по-п'яте, визнання взаємозалежності людського існування. Саме вище окреслено й складає основні параметри, що висвітлюють довідкові джерела.

Основна роль у формуванні толерантності належить педагогу; від його особистісного потенціалу, професійної компетентності, від переконань, поглядів залежить продуктивність, насамперед двох чинників впливу на особистість – спілкування та спільної діяльності. Діти переймають від педагога не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя. Система професійної підготовки вчителя в цих умовах повинна відповідати вимогам гуманізації освіти, формуванню толерантної свідомості

та поведінки самого педагога, що стають важливими характеристиками його професійної діяльності.

На нашу думку, реальність праці педагога з позиції толерантності визначає три аспекти розгляду:

- особистість вихователя, який володіє толерантними якостями;
- вектори прояву толерантності в професійній діяльності;
- реалізація принципів толерантності в особистісно-професійному спілкуванні.

Усі означені аспекти в єдності і можуть бути розцінені одночасно і передумовами, і чинниками, і площиною результативності формування толерантності вихованця. Сучасний педагог повинен володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у здатності на підставі зовнішніх проявів, зрозуміти психічний стан іншої людини, опанувати ефективні шляхи спілкування з цією людиною, і на цій підставі організувати процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності. Принагідно зауважимо, що толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в закладах освіти.

Професіоналізм педагогічного спілкування, як важлива особистісно-професійно якість творчого фахівця (Н. В. Гузій, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кічук, В. О. Семіченко та інших) виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у формуванні норм поведінки; у готовності співпрацювати вихованцями, батьками та колегами; в емоційній контактності, що виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних соціально-педагогічних ситуаціях. Творче використання принципу толерантності у процесі інклюзивного навчання стає, з одного боку запорукою ефективності освіти, а з іншого – створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин. Процес формування толерантності у суб'єктів освітнього учасників навчально-виховного процесу значною мірою залежить від практико-орієнтованих гуманістичних принципів, які відображають його сутність. Так, у психолого-педагогічних працях визнаних освітянською спільнотою учених (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Савченко, В. Сухомлинський та інших) чітко виокремлені основні гуманістичні принципи педагогічної взаємодії: ставлення до людини як найвищої цінності, імператив кожної особистості, визнання демократичних свобод щодо іншої культури, мо-

ви, віросповідання тощо. У цьому контексті розвиток толерантності у сфері інклюзивної освіти означає культивування відносин відкритості, зацікавленості у відмінностях, визнання різноманітності, а також уміння конструктивно усувати суперечності та долати протиріччя.

Як демократична цінність, яка має соціальне коріння, толерантність формується поступово. Це складний, тривалий процес, що проходить певні стадії, а саме:

- загальна проінформованість про того, з ким встановлюються стосунки
- формування позитивного ставлення про цю особистість/групу;
- спілкування шляхом обміну думками з виявленням спільного та відмінного;
- домовленість про взаємоповагу до відмінностей та ідентичності (етнічної, соціокультурної, індивідуальної, статевої), визначення принципів та умов спілкування, співробітництва і співіснування, виявлення спільного і розходження;
- формування ефективних стосунків: перехід від етапу пасивності, від простого співіснування до етапу активності, спільної участі, кооперації, взаємодії.

За науковими працями Д. Брауна, напрямами роботи з формування у підростаючого покоління толерантного ставлення до людей з особливими потребами визначено:

- формування внутрішньої концепції соціальної рівності, незалежно від фізичних можливостей людей;
- формування розуміння поняття «інвалідність»; роз'яснення суті цих явищ; розуміння, що обмежені фізичні можливості не є відображенням самої особистості людини;
- безпосередня робота і спілкування з людьми, які мають особливі освітні потреби;
- роз'яснення різних видів інвалідності, які дитина може зустріти в суспільстві, особливо серед однолітків.

На думку американського дослідника А. Мілсома, «педагоги зобов'язані допомагати дітям учитися співпрацювати, розуміючи, що тільки спільна робота і безпосереднє співробітництво можуть сформувати у дітей позитивні взаємини з однолітками з обмеженими можливостями. Викладачеві необхідно впроваджувати в заняття чітко структуровані елементи, спрямовані на розвиток навичок успішної взаємодії». Ми поділяємо дослідницьку позицію автора відносно важливості надання особливої уваги формуванню толерантної поведінки дитини, як одного з суб'єктів інклюзивної освіти. На його переконання, найбільш ефективно такі навички розвивають проблемно-орієнтовані завдання, які виконуються групами, в кожній з яких обов'язково є учні з

особливими освітніми потребами. Виконання загального завдання допомагає згуртувати колектив і мінімізувати акцент на обмеженості можливостей деяких учасників. Також передбачається активна робота т'юторів з освіти дітей з типовим розвитком щодо проблем людей з особливими потребами, а також відпрацювання конкретних навичок взаємодії з категоріальною дитиною. Саме спостереження дітей за коректним і доброзичливим ставленням педагога до дитини з особливими освітніми потребами є дієвим способом формування толерантного ставлення у підростаючого покоління. Загально визнано, що надзвичайно важливими суб'єктами інклюзивного навчання дитини є її батьки. Однією з умов включення дитини в інклюзивне навчання є здатність батьків свідомо сприймати стан дитини, уміти співпрацювати з педагогами, виступаючи їхніми активними помічниками. Саме батьки, як найближче оточення дитини, повинні демонструвати повагу до інших, терпимість до іншої думки, толерантність до навколишнього оточення.

Отже, існуючі на сучасному етапі розвитку суспільства тенденції, пов'язані з необхідністю більш широкого включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум, актуалізують усвідомлення значення толерантності. Припускаємо, що проблема виховання толерантності до людей з особливими освітніми потребами має об'єднати спеціалістів різних напрямів і рівнів: філософів, психологів, педагогів, менеджерів тощо; не є винятком і представники різних вікових груп. При цьому виховання толерантності доцільно спрямувати на формування у вихованців навичок позитивного мислення, критичного осмислення та вираження. Толерантність, як ключова цінність особистості має стати домінантою соціального партнерства всіх суб'єктів інклюзивної освіти, об'єднуючим розчином для цегли повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз факторів успішного впровадження інклюзивної освіти актуалізує системне вивчення ресурсів інтерактивних форм інклюзії в освітньому просторі, потенціалу в цьому плані новітніх інформаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Братченко С. Л. (2003) *Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности из становление: Материалы 9-й науч. – практ. Конф. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т. с. 104 – 117.*
2. Браун Дж. (2013). «Створення свідомості щодо інвалідності; проблеми і виклики» // Студенти з усвідомлення інвалідності №9. – Режим доступу. – URL:<http://www.wvusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problemsand-challenges.html>.
3. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; (2008) г. ред. В. Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, – 1040 с.*
4. Колупаєва А. А. (2009) *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: «Саміт-Книга», 272 с.*
5. Кожухарь Г. С. (2008) *Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности // Психологический журнал. том 29. – № 3. – с. 30–40.*
6. Мілсом А. (2006) «Створення позитивного шкільного досвіду для студентів з обмеженими можливостями» / А. Milsom // Professional School Counseling Journal. – № 10 (1). – Р. 66–72.
7. Рачова Н. (2009) *Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами / Н. Рачова // Дефектолог. – № 10. – С. 4–8.*

References

1. Bratchenko S. L. (2003) *Psychological foundations of the study of tolerance in education // Pedagogy of development: key competencies from formation: Materials of the 9th scientific. – practice Conf. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. state un c. 104–117.*
2. Brown J. (2013) *Creating awareness about disabilities; problems and challenges / J. Brown // Students for Disability Awareness. No. 9 – Access mode. – URL: <http://www.wvusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problemsand-challenges.html>.*
3. Kolupaeva AA (2009) *Inclusive education: realities and prospects: [monograph] / Alla Kolupaeva – K.: «Summit Book», 272 p.*
4. Kozhuhar G. S. (2008) *Forms of interpersonal tolerance: criterion signs and features // Psychological journal. Volume 29. – No. 3. – C. 30–40.*
5. Milsom A. (2006) *Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities / A. Milsom // Professional School Counseling Journal. – No. 10 (1). – P. 66–72.*
6. Rachova N. (2009) *Social-pedagogical support for children with special needs / N. Rachova / Defectologist. – No. 10. – P. 4–8.*

Жанна Шинкарёва. Толерантность как доминанта социального партнерства субъектов деятельности в условиях инклюзивного образования

В статье отмечена необходимость формирования толерантного отношения к окружающим для обеспечения эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образования. Сделан сравнительный анализ смысловой нагрузки понятий «инклюзивное образование» и «толерантность». Доказано, что социальное партнерство – залог бесконфликтной толерантного взаимодействия детей с особыми потребностями ихокружены.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, социальное партнерство, субъекты инклюзивного образования, толерантность, толерантное общество.

Zhanna Shinkaryova. Tolerance as a dominant social partnership of intellectual education subjects

The article stresses the necessity of forming a tolerant attitude towards others in order to ensure effective interaction of all subjects of inclusive education, namely: pedagogical staff; children (both with special needs and ordinary pupils); parents, or persons who replace them. A comparative analysis of the content load of the concepts of «inclusive education» and «tolerance» is made. The ideology of social partnership and the establishment of «social peace» are defined. The compromise, as the leading method of solving social conflicts within the framework of social partnership, is emphasized. It has been determined that cooperation of all subjects in the context of inclusive education should be based on universal values, mutual respect and tolerance. It is proved that social partnership is a pledge of non-conflict tolerant interaction of children with special needs and their environment.

The special role of the teacher from the point of view of tolerance is outlined, and the importance of possessing the technology of tolerant communication. It is emphasized that personal example and favorable environment help to establish and practical implementation of the value of tolerance.

It is proved that one of the conditions for inclusion of a child in inclusive education is the ability of parents to consciously perceive the child's condition, to be able to work with teachers, acting as their active assistants.

It is stressed that the problem of education of tolerance for people with special educational needs should unite specialists of different directions and levels: philosophers, psychologists, teachers, managers, etc.; The representatives of different age groups are no exception. Tolerance, as the key value of the individual, has to become the dominant social partnership of all subjects of inclusive education, the uniting solution for a brick for the full development of children with special educational needs.

Key words: inclusion, inclusive education, social partnership, subjects of inclusive education, tolerance, tolerant society.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-368-372

УДК 378.147:811.111'36

Ірина ШЕВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови і літератури

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

e-mail: shevchenko2011@gmail.com

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОВОГО НАВЧАННЯ (CLIL) У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ОСНОВНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКА)» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі імплементации методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі викладання курсу «Історія основної мови (англійська)» для студентів 4 курсу факультетів іноземної філології ЗВО України. Звертається увага на певні переваги запропонованої методики під час вивчення навчальної дисципліни з метою набуття знань з історії англійської мови. Основними перевагами методики (CLIL) є підвищення мотивації вивчення іноземної мови, розвиток творчих розумових здібностей студентів, цілеспрямоване засвоєння ними певних історичних граматичних змін в англійській мові. Значущість представленої методики полягає в тому, що студенти набувають і поглиблюють знання з граматики, які вони будуть використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання, граMATика англійської мови, розумові здібності, історія основної мови, іншомовна компетенція, майбутня професійна діяльність.

Гарні знання англійської мови є важливою необхідністю сучасного світу. Вони дають можливість орієнтуватись у сучасних технологічних досягненнях, знаходити, читати і розуміти різноманітну інформацію іноземною мовою. Однак, вміти тільки читати англійською мовою, або переказувати англійські тексти, недостатньо. Необхідно вміти вільно спілкуватись, розуміти співрозмовника. Це означає, що повинні бути сформовані інтегровані комунікативні навички спілкування. У зв'язку з цим, методиці CLIL, що відома в усьому світі, приділяється велика увага, оскільки ефективність вивчення іноземної мови є очевидною.

Сучасна методична література свідчить, що методика CLIL дає можливість забезпечити поступовий процес формування іншомовної лінгвістичної і комунікативної компетенції у навчальному контексті, у якому має місце формування загальних знань та умінь. Методика CLIL використовується під час вивчення немовних предметів (фізика, астрономія, геометрія та ін.) іноземними мовами [5].

Термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був представлений науковцем Девідом Маршем у 1994 році з метою визначення методики викладання і вивчення предметів іноземною мовою у середніх закладах освіти.

Вчений Д. Марш стверджує, що методика CLIL розглядає вивчення іноземної мови як один із засобів вивчення інших предметів, що забезпечує

потреби у навчанні, дає можливість переосмислювати і розвивати власні здібності у процесі комунікації [5].

Проблема предметно-мовного інтегрованого навчання досліджувалась такими науковцями, як С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев, та ін.

Серед зарубіжних дослідників проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання приділили увагу такі науковці, як М. Аллен, А. Бонне, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш, І. Тінг та ін.

Спільний досвід, що використовується в системах освіти різних країн світу, дає можливість активізувати роботу по навчанню іноземних мов учнів середніх шкіл і студентів ЗВО, враховуючи їхні культурні, історичні традиції, звичаї і мовні різноманітності. Підвищення освітньої значущості іноземних мов потребує ефективної і результативної методики навчання. Саме методика (CLIL) дає можливість ефективного вирішування цих завдань.

Показати основні переваги використання методики (CLIL) під час вивчення студентами 4 курсу факультетів іноземної філології ЗВО України дисципліни «Історія основної мови (англійська)», проаналізувати основні періоди становлення перфектних форм в англійській мові з метою набуття та поглиблення знань з англійської мови, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Підготовка сучасного вчителя англійської мови неможлива без знань її історії. Аналіз

програми «Історія основної мови (англійська)» галузі знань 01 Освіта, напрям підготовки 014 Середня освіта (англійська мова і література) та галузі знань 0203 Гуманітарні науки, напрям підготовки 6.020303 Філологія* Мова і література (англійська) для 4 курсу факультеті іноземної філології ЗВО України свідчать, що співвідношення годин аудиторних занять та годин на самостійну роботу складає 30% : 70%. Дисципліна вивчається у 7 семестрі, містить лише 5 кредитів, на лекційні заняття виділяється лише 20 годин і на практичні заняття лише 30 годин.

В умовах обмеження аудиторних годин і за допомогою методики (CLIL) можливо запропонувати студентам під час їхньої самостійної роботи наступний матеріал з теми «Розвиток перфектних форм в англійській мові».

Формування нових граматичних часових форм і включення їх у вже існуючі являють собою одну з найзначніших подій в історії англійської мови. Обсяг парадигми англійського дієслова за період від початку його письмової історії до його сучасного виду зріс у кілька разів.

В сучасній англійській мові існують перфектні форми в системі часів англійського дієслова, і відповідно різні погляди з цього приводу. У сучасній англійській мові перфект має форми теперішнього, минулого і майбутнього часу і свої особливості вживання.

Формування перфектних форм в англійській мові є предметом дослідження численних робіт загального та спеціального характеру з теорії та історії граматичного ладу англійської мови. Однак існує в сучасній науці розходження думок з даної проблеми, а також накопичення нових фактів і нові підходи і методи аналізу зумовлюють постійну необхідність і можливість подальших досліджень.

Незважаючи на те, що в давньоанглійському періоді існує досить обмежена кількість граматичних категорій дієслова, його парадигма має дуже складну структуру: дієслова поділяються на безліч морфологічних класів і використовують різноманітні засоби формоутворення. Всі форми дієслова на даному етапі розвитку мови синтетичні, хоча на думку деяких істориків аналітичні форми починають з'являтися вже до кінця давньоанглійською періоду.

Способи передачі значення завершеної або попередньої дії в давньоанглійський період здійснювалися за допомогою конструкцій з *habban* і *beon* з дієприкметниками минулого часу.

Розглянемо спочатку поєднання конструкцій з *habban* і *beon* з дієприкметниками минулого часу. Конструкція з *habban* є джерелом сучасного перфекта. Наприклад: OE.: «he... hæbbe hine selfne forgietenne», NE.: «he has forgotten himself».

В даному прикладі ми бачимо, що конструкція складається з дієслова *habban*, прямого додатку та дієприкметника минулого часу перехідних дієслів, що є означенням до додатка; дієслово *habban* керує прямим додатком з дієприкметником-означенням, має значення стану і узгоджене з означенням, що є показником повної незалежності дієприкметника від дієслова [3, 51].

OE.: «Wuton agifan ðæm esne his wif, for pæm he hi hæfo gearnad mid his hearpunga « , NE.: «... because he has gained her by his harp play».

У даному випадку вже спостерігається зв'язок *habban* з дієприкметником і має значення завершеної дії, по відношенню до інших членів речення ця конструкція діє як єдине ціле [9, 153]. Конструкції з *habban* зустрічаються з багатьма дієсловами, але переважно з перехідними.

З наведених вище прикладів видно, що процес граматизації синтаксичних конструкцій *habban* + дієприкметник минулого часу починається вже з кінця давньоанглійського періоду. Формальна модель конструкції не є стабільною, показником чого служить велика кількість варіантів з розходженнями в порядку слів та узгодженням дієприкметника, а також позначення як дії так і стану.

Поєднання дієслова *beon* з дієприкметником минулого часу займає інше положення. Таке поєднання можна вважати складеним іменним присудком з дієприкметником-предикативом, що означає ознаку або стан, в результаті виконання дії. Однак вже в цей час дані поєднання іноді позначають не тільки стан, але і дію. Наприклад: OE.: «And swa wæs geforden patte...», NE.: «And it had happened that...».

Конструкції з *habban* майже ніколи не утворюються від неперехідних дієслів, тоді як поєднання з *beon* вживаються тільки з дієприкметниками неперехідних дієслів. Так створилася потенційна можливість стягування їх в один ряд і для розвитку перфекта з двома допоміжними дієсловами [3, 55].

У давньоанглійський період розвитку мови дієслово не володіє необхідними граматичними засобами формування перфектних форм. Перфектна дія, точніше дія завершеності виражається здебільшого формами претерита. Наприклад: OE. *Onthere sæde his hlaforde, Alfrede cyninge, pæt he ealra Norðmanna norpmest bude.* [Orosius]. NE. *Onthere told his lord king Alfred that all Scandinavians had lived to the North* [1, 112].

Перфектне значення можливо було визначити і додатковими лексичними засобами, а саме, прислівниками часу. Наприклад: OE. *Pu ilcan gear drehton pa herdas on eastenglum Westseaxna land swiðe be pæm suðstæde med stælhergum, ealra swiðust*

mid ðæt æscum þe hie fela geara ær timbrendon. [Chronicle 897]. N.E. And the very year those hordes of Eastern Anglos devastated Western Saxon's land by their predatory armies and most of all by the ships they had built many years earlier [6, 21].

Також, перфектне значення можливо було визначити за контекстом: Наприклад: О.Е. *Onð pæs ofer Eastron gefor Atered cyning; onð he ricsoðe V gear; onð his lic lip æt Winburnan. [Chronicle 871] N.E. And after Easter king Atered died; and he had reigned for five years, and his body lied at Windburn [2].*

Однак, крім вищезгаданих способів, в цей період вже відзначені випадки вираження перфектного значення вільними синтаксичними поєднаннями дієслів *beon* і *habban* з дієприкметниками минулого часу смислових дієслів.

Таким чином, можна говорити про те, що вже в цей період існує розподіл значень, схожий з сучасним, між способами вираження перфектної дії по відношенню до теперішнього та минулого часів. Конструкції, що виражають перфект теперішнього часу, і представляють поєднання дієслів *beon* і *habban* в формі теперішнього часу з дієприкметником минулого часу, вже несуть значення виконаної дії, результат якої очевидний до моменту мовлення. Слід зазначити, що даний спосіб вираження перфектного значення в давньоанглійський період не є універсальним, так як сема завершеності не була єдиною для даних поєднань [2].

У істориків немає єдиної думки з приводу часу утворення аналітичної форми перфекта і становлення нової категорії. Так, деякі лінгвісти вважають, що форми перфекта в сучасному розумінні вже повністю склалися в давньоанглійський період. Одні податують становлення перфекта в його сучасному значенні в XI столітті, інші називають період XII–XIII століття. А деякі лінгвісти відносять формування перфекта до ще більш пізніх періодів розвитку англійської мови.

До кінця XIV століття, порівняно з давньоанглійським періодом, перфектні конструкції далеко просунулися на шляху граматизації. Важливою зміною було остаточне включення в модель перфекта допоміжного дієслова *ben*, яке посприяло утворенню перфекта від неперехідних дієслів. В середньоанглійському періоді не тільки дієслово *have* стало частіше утворювати перфект від неперехідних дієслів, але і дієслово *be* стало зустрічатися з перехідними дієсловами. Відзначені заміни дієслова *ben* дієсловом *haven* зустрічаються в більш пізніх рукописах Чосера [8, 42]. Поступово дієслово *be* обмежується дієсловами руху, при цьому, як і їх давньоанглійські прототипи, ці конструкції могли означати стан після завершення дії: не стільки «прийшов», скільки «знаходився там, прийшовши».

Через три століття в мові Шекспіра вживання дієслова *be* з дієсловами руху ще є правилом, але вживання дієслова *have* теж можливо. Загалом, конструкції з дієсловом *be* так і залишилися на периферії перфекта. Спочатку вони були тим засобом, за допомогою якого в перфект включилися неперехідні дієслова, але, виконавши цю задачу, стали знову «йти» з перфекта.

Різноманітність текстового матеріалу в XVII–XVIII ст. дає можливість виявити деякі відмінності у вживанні допоміжних дієслів у різних стилях: дієслово *be* стає приналежністю літературної письмової мови більш високих стилів. Саме через звуження сфери вживання в мовному просторі *be* як допоміжне дієслово повністю виходить з системи перфекта.

Що стосується розташування компонентів, то вже у Шекспіра, навіть незважаючи на вимоги ритму, дієприкметник зазвичай посідає місце, яке йому властиве в сучасних формах перфекта. Наприклад: *I am glad, I have found this napkin. (Sh. Oth. III, 3). Thus have I, Wall, my part discharged so. (Sh. M.D., V, I)*

На думку вченої Т. О. Растаргуєвої, аналітична форма перфекта склалася до XIV століття, тобто завершилася її граматизація, а нова дієслівна категорія, яка виникла в процесі парадигматизації перфекта, сформувалася за часів Шекспіра. Норми вживання цих форм стали жорсткішими у XVII–XVIII ст. коли поліпшення і виправлення мови стало турботою багатьох філологів і граматистів [7, 158].

У середньоанглійський період вираження перфектного значення закріплюється за поєднаннями дієслів *beon* і *habban* з дієприкметником минулого часу. Крім свого основного значення, яке сформувалося до початку середньоанглійського періоду завершеності дії до моменту мовлення, перфект теперішнього часу може передавати значення завершеності дії безвідносно до моменту мовлення. Наприклад: *M.E. He shal tellen othere two (tales) of adventures that whilom han bifalle. N.E. He will tell two other tales of adventures that have happened then [7, 140].*

Також у цей період перфект теперішнього часу вживається в стилістичних цілях, для емоційного виділення події в контексті минулих часів. *M.E. The holy blissful martir for to seke, that hem hath holpen whan that they were seeke. [Chauser]. N.E. To seek the holy blissful martyr who has helped them when they were ill) [2].*

У своєму сучасному вживанні перфект теперішнього часу закріплюється лише до кінця XVII століття. Що стосується перфекта минулого часу, то значення дії, що передує іншій дії в минулому закріплюється за ним вже до середини середньо-

англійського періоду. Наприклад: *The day had broken before we parted. [Shakespeare] [2].*

Значення дії, завершеної до певного моменту в минулому закріплюється за перфектом минулого часу тільки до кінця ранньоніоанглійського періоду. Також, у зв'язку з розвитком аналітичних форм майбутнього часу, вже до середини ранньоніоанглійського періоду можна говорити про появу форми перфекта майбутнього часу.

У сучасній англійській мові перфект має форми теперішнього, минулого і майбутнього часу, що чітко розрізняються як за структурою, так і за змістом – кожна форма має чітко визначені правила утворення і випадки вживання.

Перфект теперішнього часу утворюється за допомогою допоміжного дієслова *to have* у формі теперішнього часу і форми дієприкметника минулого часу смислового дієслова. Основним значенням перфекта цього часу є вираз дії, яка закінчилася до теперішнього моменту, результат якого є в наявності в теперішньому часі. Наприклад: *«I have made my little observations of your English nation – said Poirot dreamily, – and a lady, a born lady, is always particular about her shoes [Christie] [2].*

Він може виражати дію, що відбулася безпосередньо перед моментом мовлення, так і в віддалений час в минулому: *«Pleased? Are you pleased? He whispered. «How could you be? I've not only matched you. I've beaten you. I've won, don't you see?» [Dobbs] [4, 72].*

Під час вживання перфекта теперішнього часу треба звертати увагу співрозмовника на результат, що витікає з виконаної дії, а не на час його виконання. Наявність результату є необхідною умовою функціонування форми перфекта теперішнього часу, так як співвідносить дію, яка відбулася і виражена перфектом цього часу, з теперішнім.

Перфект минулого часу утворюється за допомогою допоміжного дієслова *to have* у формі минулого часу і форми дієприкметника минулого часу смислового дієслова. Основним значенням перфекта минулого часу є вираз минулої дії, що вже скінчилася до певного моменту в минулому: *«He had long forgotten the small house in the purlieus of Mayfair, where he had spent the early days of his married life, or rather, he had long forgotten the early*

days, not the small house a Forsyte never forgo, a house – he had afterwards sold it, as a clear profit of four hundred pounds forgotten! Forgotten so long, that he had forgotten even that he had forgotten» [Galsworthy] [2].

Перфект минулого часу може нести сему закінчення дії до певного моменту в минулому. Наприклад: *«She had telephoned for an interview and it had been readily granted – one of the more productive calls she had made that morning».*

Сему передування: *«They went down stairs, two and two, as they had been told off in strict precedence, mounted the carriages» [Dobbs] [2].*

А також передавати дію, що стала причиною певного стану або стану речей в минулому: *«Was it not his father who had instilled in the young Devereux the belief that women were objects to be used and if necessary abused, be they wife, housemaid, nanny or any other he met in an alcoholic fit? Who had stretched out his hand only to chastise? Who had deprived the son of any tolerable concept of family, of mother and father, of life within the walls of a home hound with love rather than barbed wire? Who had taught him to inflict sex as a matter of punishment rather than pleasure? And who thereby had led the son's wife to despair and degradation, and ultimate suicide?» [Dobbs] [9, 63].*

Перфект майбутнього часу утворюється за допомогою допоміжного дієслова *to have* в формі майбутнього часу і форми дієприкметника минулого часу смислового дієслова. Основним значенням перфекта майбутнього часу є вираз майбутньої дії, що здійсниться до певного моменту в майбутньому. Наприклад: *«I'll have died until you make the decision!» [Christie].*

Важливою особливістю перфекта майбутнього часу є його здатність також висловлювати намір, що відноситься до минулого: *«You will have read in the newspapers about the conclusion of this agreement» [2].*

Отже, сучасна методика CLIL мотивує навчання студентів, активує їх розумову діяльність, спонукає до осмисленого запам'ятовування матеріалу з історії англійської мови, спрямовує на вдосконалення іншомовної компетенції та набуття знань з метою практичного їх застосування у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Аракин В. Д. История английского языка. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. С. 118–124.
2. Верба Л. Історія англійської мови. Вінниця: Нова книга, 2004. С. 38–151.
3. Иванова И. П., Чахоян Л. П. История английского языка. М., 1976. – С. 49–60.
4. Корнеева Е. А., Кобрин Н. А. Морфология современного английского языка. М. 1974. С. 72.
5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – *Actions, Trends and Foresight Potential*. Retrieved December 18, 2016, [Електронний ресурс]. from <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 14.09.2019).
6. Мейе А. Основные особенности германской группы языков. – М., 2003. – С. 21.

7. Расторгуева Т. А. История английского языка (на англ. яз.). М.: Астрель АСТ, 2003. С. 128–190.
8. Расторгуева Т. А. Очерки по исторической грамматике английского языка. М., 1989. С. 41–43.
9. Резник Р. В., Сорокина Т. А., Резник И. В. История английского языка (на англ.яз.). М.: «Наука». 2001. С. 125–174.

References

1. Arakin V. D.(2003). *Istoriya angliyskogo yazyka [Arakin V. D. History of the English language]*. Moscow: FIZMATLIT, 2003. P. 118–124 [in Russian].
2. Verba L. (2004). *Ístoríya angliýs'koïmóvi [History of the English language]*. Vinnitsa: Nova Kniga, p. 38–151.
3. Ivanova I. P.(1976). *Istoriya angliyskogo yazyka [History of the English language]*. Moscow, 1976. P. 49–60.
4. Korneyeva Ye. A. (1974). *Morfologiya sovremennogo angliyskogo yazyka [The morphology of modern English]*. Moscow, P. 72.
5. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Retrieved December 18, 2016, [Електронний ресурс]. from<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 14.09.2019).
6. Меуе А. (2003). *Osnovnyye osobennosti germanskoj grupy yazykov [The main features of the German language group]*. Moscow, p. 21.
7. Rastorguyeva T. A. (2003). *Istoriya angliyskogo yazyka (na angl. yaz.) [Rastorgueva T. A. History of the English language]*. Moscow: Astrel AST, p. 128–190 [in English].
8. Rastorguyeva T. A. (1989). *Ocherki po istoricheskoy grammatike angliyskogo yazyka [Rastorgueva T. A. Essays on grammar history of the English language]*. Moscow, p. 41–43 [in Russian].
9. Reznik R. V., Sorokina T. A., Reznik I. V. (2001) *Istoriya angliyskogo yazyka (na angl.yaz.) [History of the English language]*. Moscow.: «Science», pp. 125–174 [in English].

Ірина Шевченко. Імплементация методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в процессе преподавания курса «История основного языка (английский)» для будущих учителей английского языка

Статья посвящена проблеме имплементации методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в процессе преподавания курса «История основного языка (английский)» для студентов 4 курса факультетов иностранной филологии высших учебных заведений Украины. Обращается внимание на определенные преимущества предложенной методики в процессе изучения учебной дисциплины с целью приобретения знаний по истории английского языка. Главными преимуществами методики (CLIL) считаются повышение мотивации изучения иностранного языка, развитие творческих способностей студентов, целенаправленное усвоение ими определенных исторических изменений в грамматике английского языка. Важность представленной методики состоит в том, что студенты приобретают и углубляют знания по грамматике, которые они будут использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, грамматика английского языка, умственные способности, иноязычная компетенция, будущая профессиональная деятельность.

Iryna Shevchenko. Implementation of methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching the History of the English language for future English teachers

The primary purpose of Ukrainian higher education system is to create professional communicative competences of future philologists, i.e. the ability to solve communicative tasks in the sphere of their future professional activity. Many graduates aspire to work not only at secondary educational establishments, but also in big transnational companies, where the office language is English. Therefore, the increasing pressure of globalization changes our images of education, and good knowledge continues to provide the employment of future graduates. That is why learning English with the purpose of further development of future career is becoming extremely important. And the accent of learning the English language is being replaced to immediacy and clearness of communication. Decreasing class hours, giving a great amount of hours to individual work requires from teachers to change the traditional methodology of learning English and turn to contemporary world experience. CLIL methodology of studying the English language is becoming more widespread in the world teaching practice.

The article is dedicated to the problem of implementation of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching the History of the English language for the 4th year students of higher educational establishments of Ukraine. Advantages of the presented methodology are represented. The main advantages of CLIL methodology are encouraging to study the English language, the development of creative mental abilities of students, purposeful mastering of the History of the English language. The importance of the presented methodology is in the fact that learners acquire knowledge in the History of the English language which they will use in their future professional activity.

Key- words: content and language integrated learning, motivation, mental abilities, foreign language competence, future English teachers.

DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-373-377
УДК 378.134(78)

Лариса ЯРОШЕВСЬКА

доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: yarosh702@ukr.net

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗА В. О. СУХОМЛИНСЬКИМ

У статті висвітлені питання громадянського виховання особистості як основної педагогічної проблеми (за В. О. Сухомлинським); зроблено історико-педагогічний аналіз творчої спадщини В. Сухомлинського. У процесі громадянського виховання провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється вихованням в характері громадянськості. Це поняття об'єднує в собі громадянську, національну, політичну соціалізацію майбутньої особистості та її здатність долучатися до цього процесу моральні цінності. Тобто, сформувати свідомого громадянина, якому властиві індивідуальні риси характеру, світогляд, спосіб мислення, поведінка, вчинки та почуття, націлені на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Одним з головних шляхів вирішення проблем громадянського виховання молоді є залучення їх до шедеврів національної культури – українського музичного мистецтва. Воно містить у собі багатий духовний потенціал, цінні скарби музичної спадщини і давні національні співацькі традиції. Осягнення музичного мистецтва – один з важливих етапів вивчення культури свого народу, з чого й починається становлення й формування всебічно розвинутої особистості.

Ключові слова: громадянське виховання, студентська молодь, музичне мистецтво, навчально-виховний процес, пісня, традиція, духовність, толерантність.

Сьогодні, в період нового становлення держави, відродження і розвитку української культури – музична освіта повинна зайняти належне місце у вихованні нації.

«Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї» [3], – цією думкою необхідно керуватися на шляху вдосконалення змісту музичної та виховної діяльності в закладах освіти.

Музичне виховання є важливою ділянкою освітньої політики, де формується духовність. Духовна діяльність – активні зусилля особистості для того, щоб моральні багатства суспільства – політичні, моральні, естетичні ідеї, погляди, переконання, ідеали – стали багатствами особистості, внутрішніми цінностями людини, нормами і правилами її поведінки [4]. Це стане реальністю на національному рівні лише тоді, коли будуть створені умови для розвитку, творчості, духовної праці, самовдосконалення особистості. Духовна діяльність – це творча праця [5].

Серед першочергових задач, що стоять перед сучасним ВНЗ в умовах реформування системи освіти в Україні – збереження і продовження національних культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до української мови і культури, розвиток у підростаючого покоління творчих здібностей, естетичне виховання та формування загальнолюдських цінностей, високої культури особистості [1, с. 3]. Відомо, що осно-

ви громадянського виховання черпаються з різних джерел, а саме – з пісні. В її зразках ми можемо дослідити, як виховувалися від народження почуття відповідальності за долю вітчизни і рідних, любов до природи, доброзичливість та вірність, людяність, біль, співчуття, відвертість, толерантність.

Одним з головних шляхів вирішення проблем громадянського виховання молоді є залучення їх до скарбів національної культури – українського хорового мистецтва, яке містить у собі невичерпний духовний потенціал, шедеври хорової спадщини і давні співацькі, культурно-освітні та виконавські традиції. Хоровий спів є одним з могутніх засобів колективного, гуманістичного виховання повинен зайняти належне місце у навчально-виховному процесі школи та інших культурно-освітніх закладів.

Вивчення та аналіз джерел стосовно педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського дає можливість стверджувати про його спробу вирішити проблему гармонійного виховання людини і громадянина, яке виявлялося в його професійній обізнаності як з досвідом, методами, підходами та засобами народного виховання, у зв'язках з традиціями українського етносу, так і в його творчому підході до застосування у своїй практичній діяльності ідей прогресивних діячів і педагогів. В. О. Сухомлинський боровся за збереження в особистості якостей, притаманних справжній людині, ввів в обіг поняття людяність, духовність, совість,

повага, сором, дух, сердечність. Великий педагог використовував у вихованні етнічні, психологічні, соціологічні підходи, довів, що досягнення науки і техніки без культивування духовності може призвести до негативних наслідків у суспільстві. Особливу увагу педагог звертав на розвиток в учнях (суб'єктів виховання) відповідальності, духовності, почуттів любові, обов'язку, моральної поведінки щодо своєї родини, народу, країни.

Сила і ефективність громадянського виховання, за В. О. Сухомлинським, визначається тим, наскільки глибоко ідея Батьківщини проникає в духовний світ особистості періоду її становлення як громадянина, наскільки глибоко вона бачить себе очима патріота [3, 31].

Український педагог В. О. Сухомлинський перший звернувся до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми. Основною умовою формування рис громадянина вчений вважав організацію емоційного шкільного життя, розвиток громадянської активності особистості в контексті активного життя шкільного колективу.

Громадянське виховання молоді є актуальною проблемою сьогодення, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Теоретичну основу досвіду складають ґрунтовні дослідження психологів, музикознавців, педагогів, музикантів, хормейстерів. Серед них: О. Апраксина, Н. Гродзенська, Г. Ільїна, О. Костюк, І. Мусін, Б. Теплов, В. Шацька. Українськими вченими Н. Бібік, Л. Ващенко, З. Жигаль, А. Ковбасюк, О. Локшина, Т. Медвідь, О. Овчарук, О. Пометун, О. Сможаник, Г. Стець зроблена ціла низка теоретичних здобутків, на яких базується патріотичне виховання в позашкільній освіті.

Важливі питання формування громадянсько-патріотичної культури підрастаючого покоління висвітлено у працях О. Безкоровайної, М. Сметанського, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, І. Шоробури та ін. Серед сучасних дослідників проблем патріотичного виховання та громадянських якостей особистості торкались – І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк та ін. В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень з проблем громадянського виховання Ю. Ївженко, Г. Ломакіна, І. Сопівник, І. Щербак та ін.

Культурно-історичні обставини сьогодення, інтерес української держави визначають актуальність проблеми громадянського виховання молоді засобами музичного мистецтва. Актуальною вона буде доти, доки існуватиме держава як соціальний інститут та в безпосередній залежності будуть знаходитися людина і держава. Якісно нову країну можуть будувати свідомі громадяни, які поважають свою націю, народ, культуру, традиції,

шанують Україну. Тому громадянське виховання займає провідне місце в освітньо-виховному процесі підрастаючого покоління. Проте, існує ще багато не вирішених питань стосовно даної проблеми, а саме: недостатній рівень теоретико-методологічної розробленості теми громадянського виховання молоді засобами музичного мистецтва, необхідність врахування досвіду зарубіжної педагогіки, потреба практичного впровадження отриманих наукових результатів, відсутність чіткої політики держави щодо розглянутої проблеми.

Виховання особистості повинно бути спрямоване на розвиток патріотизму – любові та поваги до своєї сім'ї, міста, держави. Тому завдання сучасного освітнього закладу – надання студентам соціального досвіду, успадкування ними духовних надбань українського народу, досягнення високого рівня інтелектуального розвитку, формування особистісних рис громадянина-патріота, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Вивчення праць великого педагога, вченого В. О. Сухомлинського свідчать, що без ознайомлення з культурою свого краю, історією, звичаями, обрядами, мистецтвом, практичного продовження культурних традицій не варто говорити про успіх громадянського виховання. Вищий навчальний заклад призначений не тільки для оволодіння студентами знаннями, а й для розвитку і відтворення культури. Представником певного рівня культури виступає світогляд, життєві позиції, морально-етичні цінності викладача, який повинен допомагати студенту – майбутньому вчителю відтворювати прекрасне у навчанні і поведінці. Завданнями професорсько-викладацького складу є створення відповідного середовища у ВНЗ, який включає весь комплекс предметних і духовних впливів на формування почуттів, смаків, світогляду майбутнього вчителя.

Введення людини до світу музичного мистецтва здійснюється в процесі навчання, де у майбутніх вчителів закладається фундамент необхідних знань, формується світогляд, розвиваються музичні здібності, збагачується інтелектуальний потенціал, духовність і культура особистості.

Осягнення музичного мистецтва здійснюється впродовж усього процесу виховання і навчання студентів у ВНЗ, є одним з можливих шляхів вивчення культури свого народу, його традицій, що забезпечує гармонійний розвиток, самостійне мислення і цілісність особистості. Навчально-виховний процес у сучасних закладах освіти, зокрема на спеціальності музичне мистецтво, ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, інтегрованості, гуманізму, демократії, громадянської свідомості. В своїй науковій

діяльності В. Сухомлинський підкреслював унікальність та незамінність музики як виховного засобу, «який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [4]. Виховання громадянина – морального, розумового, естетичного знаходяться у тісному зв'язку з музичним вихованням (за В. Сухомлинським). Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини [4].

Загальнолюдські моральні цінності знайшли відображення в усіх видах мистецтва, зокрема в музиці. Музичне мистецтво сприяє прийняттю студентською молоддю високої системи цінностей, яка засвоюється не запам'ятовуванням та логічним розумінням, а переживанням. Музика розкриває добро і зло, сутність буття, викликає у свідомості уявлення про любов та щастя, радість і сміливість, гнів та зухвалість, сарказм і злобність. Але, закладені в музичному творі виховні можливості реалізуються тільки тоді, коли людина буде вивчати музику свідомо, з розумінням. Основною умовою в підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва є не тільки засвоєння певних знань, а й розвиток професійних компетентностей самостійно користуватися цими знаннями, виявляти ініціативу, здійснювати творчий пошук. Розгляд процесу музичного виховання у педагогічній діяльності Василя Сухомлинського як складного пізнавального етапу, виділення в ньому емоційного (за перевагою) та пізнавального аспектів викликає значний інтерес.

Музичне виховання – одне із складових національної системи виховання, яке спирається на невичерпні можливості народного і професійного мистецтва. Важливого значення набуває український фольклор, в якому відображено шляхи культурного розвитку нашого народу.

У спадок наступним поколінням передавалися знання, ідеї, соціальний досвід, моральні цінності, норми поведінки, вони засвоювалися і використовувалися в житті. Одним із важливих засобів збереження і передачі цінних здобутків була народна музика. Народ – талановитий педагог, який надавав формуванню громадянських якостей особистості першочергового значення. Народна музична культура – неписаний підручник з педагогіки, який має певні дидактичні можливості. Вивчення цього великого пласту рідної культури допомагає сучасній молоді усвідомити себе як особистість, розвивати естетичний смак, формувати здатність оцінювати події, самостійно мислити, активно діяти, засвоювати цінності культури

ри свого народу, примножувати педагогічний та практичний досвід минулих поколінь.

Пісні – найбільш масовий жанр музичного мистецтва від колискових, побутових, жартівливих пісень до дум, героїко-історичних пісень – прояв духовного життя нації, дієвий засіб формування національної свідомості та громадянських якостей студентської молоді. Народні пісні «зосталися єдиними українськими літописами XVIII–XIX ст. і майже показником того, що український народ не загинув» [2, 127]. Пісня для українця – важливий чинник навчання й виховання.

Народні пісні мають вагомпе педагогічне значення. В них поєднуються народна мудрість, любов до рідної культури, святинь, традицій, пошана до історичної пам'яті, дбайливе ставлення до рідної природи, національних багатств, передають досвід, здійснюється зв'язок між поколіннями. Завдяки глибокому змісту і простоті звучання народні пісні впливають на формування якостей громадянина-патріота: відповідальність, гідність і свідомість, обов'язок, почуття гордості за свою країну, сприйняття національної ідеї. Отже, через народну пісню здійснюється виховний вплив на особистість.

У своїй педагогічній діяльності В. О. Сухомлинський пов'язував музику з життям. Під час сприйняття музичних творів найважливішим завданням є надавання можливості відчувати, «що джерелом краси музики є: краса навколишнього світу» [4]. Цінним є принципове положення педагога про розуміння зв'язку музики з життям, а це – необхідна умова для активного сприйняття музики.

Отже, вивчення та аналіз українського музичного мистецтва сприятиме формуванню громадянських якостей особистості: доброта, справедливість, щирість, сумлінність, принциповість, взаємоповага, допоможе усвідомити майбутньому вчителю свою внутрішню готовність до педагогічної діяльності, важливою умовою успіху якої є його світогляд, переконання та зацікавленість.

Новий час вимагає модернізації традиційних методичних підходів до музичного навчання і впровадження в навчальний процес необхідних форм організації методичного викладу матеріалу, нетрадиційних методів навчання та виховання, науково-методичних семінарів тренінгового характеру, які забезпечують за відповідних умов певні результати, формують професійні компетентності та світогляд майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виховання громадянськості – це формування активної громадянської позиції особистості, її самовизначення. Все це вимагає наявності специфічних морально-психологічних якостей, таких

як: громадянська мужність, активність, чесність, порядність, толерантність, негативне ставлення до фальші, цинізму, лицемірства. У виховній роботі Василь Сухомлинський вважав пріоритетним формування громадянина, «піклування про громадянську лінію усього процесу виховання» [5, 554]. Сьогодні, доречно звернутися до педагогічного досвіду та прогресивних ідей видатного педагога, вченого В. О. Сухомлинського, прислухатись до його мудрої поради «Займіться перспективою становлення Людини – громадянина» [3].

Громадянське виховання молоді засобами музичного мистецтва в освітньому середовищі університету стане ефективним, якщо буде упорядковано сукупність компонентів, що забезпечують розвиток особистості, тобто створення єдиної системи громадянського виховання; збережено етнопедагогічні засади громадянського виховання молоді у виші; сформовано громадянські та професійні компетентності особистості; удосконалено форми і методи освітньо-виховної системи у ВНЗ.

Сучасна вітчизняна освітня система не стоїть осторонь від світових інновацій демократичного виховання молоді. Пріоритетним напрямом освіти у демократичній правовій державі є підготовка молоді до усвідомленого повноцінного життя та діяльності. З огляду на це, студент ВНЗ повинен вміти адаптуватися до життєвих ситуацій, самостійно отримувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці, бути активним, комунікабельним, вміти критично мислити, попереджувати конфліктні ситуації.

Громадянська спрямованість навчально-виховного процесу ВНЗ дає можливість впливати на становлення життєвих компетентностей студентської молоді, розширювати діапазон виявлення його здібностей, таланту та обдарованості, збільшувати можливість майбутніх вчителів музичного мистецтва зайняти гідне становище у суспільстві та виявити свою свідому громадянську активність.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І. Бех, К. Чорна. Київ. – 2014. – 48 с.
2. Драгоманов М. Нові українські пісні про громадські справи (1764–1880) / М. Драгоманов. Женева. – 1881. – С. 127–132.
3. Сухомлинський В. О. З чого починається громадянин / В. О. Сухомлинський // Рад. Україна. – 1968. – 14 квіт.
4. Сухомлинський В. Народження громадянина // Вибрані твори. В 5-т. Т. 3. – К., 1977. – С. 283–582.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибр. твори: В 5-ти. – К.: Рад. школа, 1997. – Т. 3. – 670 с.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. твори: В 5-ти. – К.: Рад. школа, 1997. – Т. 4. – 629 с.
7. Чорна К. Громадянське виховання – нагальна потреба України // Освіта 15. України. – 2000. – № 51. – С. 3.

References

1. Bekh I. D. Natsionalna ideia v stanovleni hromadianyna-patriota Ukrainy / I. Bekh, K. Chorna. Kyiv. – 2014. – 48 s.
2. Drahomanov M. Novi ukraïnski pisni pro hromadski spravy (1764 – 1880) / M. Drahomanov. Zheneva. – 1881. – S. 127–132.
3. Sukhomlynskyi V. O. Z choho pochynaietsia hromadianyn / V. O. Sukhomlynskyi // Rad. Ukraina. – 1968. – 14 kvit.
4. Sukhomlynskyi V. Narodzhennia hromadianyna // Vybrani tvory. V 5-t. T. 3. – K., 1977. – S. 283–582.
5. Sukhomlynskyi V. O. Narodzhennia hromadianyna // Vybr. tvory: V 5-ty. – K.: Rad. shkola, 1997. – T. 3. – 670 s.
6. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly // Vybr. tvory: V 5-ty. – K.: Rad. shkola, 1997. – T. 4. – 629 s.
7. Chorna K. Hromadianske vykhovannia – nahalna potreba Ukrainy // Osvita 15. Ukrainy. – 2000. – № 51. – S. 3.

Лариса Ярошевская. Гражданское воспитание молодежи средствами музыкального искусства по В. А. Сухомлинскому

В статье освещены вопросы гражданского воспитания личности как основной педагогической проблемы (по В. А. Сухомлинскому); сделано историко-педагогический анализ творческого наследия В. Сухомлинского. В процессе гражданского воспитания ведущее место принадлежит образовательной составляющей, которая дополняется и расширяется воспитанием в духе гражданственности. Это понятие объединяет в себе гражданскую, национальную, политическую социализацию будущего гражданина и его способность привлекать к этому процессу моральные ценности. То есть, сформировать сознательного гражданина, которому присущи личностные качества и черты характера, мировоззрение и образ мышления, чувства, поступки и поведение, направленные на саморазвитие и развитие демократического гражданского общества в Украине. Одним из главных путей решения проблем гражданского воспитания молодежи является привлечение их к сокровищам украинской национальной культуры, в частности такого весомого ее пласта, как музыкальное искусство. Оно включает в себя неисчерпаемый духовный потенциал, шедевры музыкального наследия и древние национальные песенно-исполнительские традиции. Постижения музыкального искусства является одним из возможных путей изучения культуры своего народа, с чего и начинается формирование всесторонне развитой личности как важнейшего условия социального становления и самоопределения индивида.

Ключевые слова: гражданское воспитание, студенческая молодежь, музыкальное искусство, учебно-воспитательный процесс, песня, традиция, духовность, толерантность.

Larisa Yaroshevska. Civic education of youth by means of musical art by V. Sukhomlinsky

Modern higher education actualizes the need of patriotism upbringing for future teachers as a feel and as a basic quality of the person on the basis of new approaches and new ways of its implementation. To solve the problem with success, it will be effective to create a patriotic educational environment of the University.

Patriotic revival, taking place in modern Ukraine, activates society attention to the problem of harmonious, creative, spiritually developed, tolerant personality. Therefore, Ukrainian music using in patriotic education of the future teacher becomes prospective, necessary and relevant.

The patriotic upbringing of high school students by means of musical art has its own characteristics, which requires extraordinary approaches to the quality of teacher training as a unique person capable in creativity and innovation in the process of patriotic education of schoolchildren.

In order to find ways to improve the activities of universities, it is necessary to synthesize the latest achievements of pedagogy and old pedagogical traditions. Modern science should acquire a profound national content and character, to continuously evolve. Young people need to master new conceptual approaches to a correct understanding of patriotism, their own position on this issue.

Musical art as a means of forming the national of future teachers is a powerful stimulus in the young people spiritual and moral formation. But attracting students to art is possible only on the solid foundation of spiritual, patriotic, folk music and the best works of modern times. Improvement of students' musical education system affected the issues of using Ukrainian national folklore. The eternal spiritual traditions of the Ukrainian people should become the property of future teachers. The attraction of musical art specialty students to Ukrainian folk music is one of the ways in spiritual revival of Ukraine.

The national awareness upbringing of youth by means of musical art will be effective provided when innovative technologies are used: purposeful, systematic and consistent introduction into practice of original, innovative methods, techniques, embracing a holistic educational process.

Keywords: civic education, student youth, musical art, educational process, song, tradition, spirituality, tolerance.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (65), травень 2019

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 43,9.
Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: visnyk.editor@mdu.edu.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.