

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXXIII
Том 1

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Белан Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентилюк М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus
(Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 27.06.2018 р. № 13)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Борохвіна Т.Г. ІДЕЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ.....	9
Вербій І.В. ВІДОБРАЖЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ	14
Горпініч Т.І. СИСТЕМА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У США.....	19
Карпенко О.Є. ЗНАЧЕННЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ В МЕТОДОЛОГІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ.....	24
Шкода М.В. КОНЦЕПЦІЯ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (1960–2018 РР.).....	29

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Барадія Н.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ІЗ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ГЕОГРАФІЇ В ГІМНАЗІЇ.....	35
Грицай Н.Б. ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ.....	39
Ковальова К.І. ВИМОГИ ДО УРОКУ ЗГІДНО З НОВИМИ ФОРМАТАМИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	44
Ліскович О.В. УДОСКОНАЛЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ФІЗИКОЮ ТА АСТРОНОМІЄЮ.....	48
Лук'янчук-Арутюнян Я.А. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ АНАЛІТИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	52
Невмержицька А.Л. МОДЕЛЬ І СТРУКТУРА ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	57
Павелко В.В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ УЧНІВ.....	62
Попов Р.А. РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ Й САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	66
Сільвейстр А.М., Моклюк М.О., Чекурда Ю.А. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	71
Сусь Б.А., Сусь Б.Б. ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТЕЙ ГЕЙЗЕНБЕРГА	76



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Александрова О.Ф., Александров В.М. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	81
Васильєва С.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБ'ЄКТАМИ ПРИРОДИ.....	87
Колоскова Ж.В. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МУЗИКАНТА.....	93
Павлова О.С. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НУШ.....	98
Ульянова В.С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.....	103

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Александров В.М., Александрова О.Ф. ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТА І МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	108
Анненкова Н.П., Потапчук Т.В. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	113
Білик О.О., Пуга О.О. РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО.....	118
Жигунова В.О. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	122
Зуграва С.В. СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ КОЛОРИСТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ТА РІШЕНЬ У СТВОРЕННІ СЕРІЇ ПЕЙЗАЖІВ ІЗ ЗДОБУВАЧАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ.....	125
Івершинь А.Г. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	129
Когут С.Я. ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ЕТАПІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ПОЛЬЩІ.....	135
Кудрявцева Г.І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ.....	143
Любарєць В.В. ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ.....	148
Мельниченко Н.П. РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНЖЕНЕРНА ГРАФІКА».....	153
Носкова М.В. ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЕСТОНІЇ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ	158



Приходько А.М. ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗВО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ З УРАХУВАННЯМ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	163
Свистунов О.Ю., Шмоніна Т.А. НАВЧАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ І КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ.....	168
Струк А.В. СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	173
Тодорцева Ю.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З БАГАТОДІТНИМИ РОДИНАМИ В АСПЕКТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	177
Толстова О.В. ДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	182
Чорна Т.М., Авраменко Н.Л., Сагайдак І.С. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	187

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Адамюк Н.Б. ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ОТРИМАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЖЕСТОМОВНИМИ ГЛУХИМИ ОСОБАМИ.....	194
Кальченко Л.В. ТЕРИТОРІАЛЬНА ГРОМАДА МІСТА ЯК СУБ'ЄКТ ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА.....	203

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Антонюк Д.С. ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СИТУАЦІЙ, ЩО ВІДПОВІДАЮТЬ ТЕМАТИЦІ МАТЕРІАЛУ ЗАНЯТТЯ	214
Лавренко С.О. ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ГРУПАХ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	218
Модестова Т.В. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМАНДНОГО ЛІДЕРСТВА У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	222
Сліпухіна І.А., Поліхун Н.І., Чернецький І.С. ПЕДАГОГІКА ХХІ СТОЛІТТЯ: ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ.....	231



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Borokhvina T.G. IDEAS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE HISTORY OF THE DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGICAL OPINION.....	9
Verbii I.V. THE REFLECTION OF THE CONTENT OF FUTURE NAVIGATORS' SOCIOCULTURAL CONSTITUENT IN STATUTORY AND REGULATORY DOCUMENTS OF INDEPENDENT UKRAINE.....	14
Horpinich T.I. THE SYSTEM OF THE MAIN CONCEPTS AS A PART OF STUDYING MEDICAL EDUCATION SYSTEM IN THE USA.....	19
Karpenko O.Ye. IMPORTANCE OF THE SOURCE BASE IN THE ETHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON CHILD CUSTODY.....	24
Shkoda M.V. THE CONCEPT OF CONSTRUCTION OF SCHOOL CURRICULAMS AND PROGRAMS FROM FOREIGN LANGUAGES FOR PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINE (1960–2018-S).....	29

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Baradiia N.G. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF KNOW-LEDGE ON FINANCIAL GRAVITY AT THE WORK OF GEOGRAPHY IN HUMAN SCIENCES.....	35
Hrytsai N.B., Kostiukevych M.S. TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF PUPILS' COGNITIVE ACTIVITY PROMOTION AT THE LESSONS OF BIOLOGY.....	39
Kovalova K.I. REQUIREMENTS FOR THE LESSON ACCORDING TO THE NEW EDUCATION FORMATS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	44
Liskovych O.V. IMPROVEMENT OF MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS THROUGH THE MEANS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTION WITH PHYSICS AND ASTRONOMY.....	48
Lukianchuk-Arutiunian Ya.A. LEVEL RESEARCH OF ANALYTICAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS.....	52
Nevmerzhytska A.L. THE MODEL AND STRUCTURE OF TECHNICAL COMPETENCE OF JUNIOR SPECIALISTS IN HEALTHCARE INDUSTRY	57
Pavelko V.V. THEORETICAL ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL FUTURE TEACHERS TRAINING AIMING PUPILS' KNOWLEDGE INTEGRATION.....	62
Popov R.A. IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN THE PROCESS OF STUDENTS' AUTONOMY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	66
Silveistr A.M., Mokliuk M.O., Chekurda Yu.A. TRENDS OF DEVELOPMENT OF MODERN GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE.....	71
Sus B.A., Sus B.B. A COMPREHENSIVE APPROACH TO HEISENBERG'S UNCERTAINTY PRINCIPLE.....	76



SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Aleksandrova O.F., Aleksandrov V.M. VALUE ORIENTATIONS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY	81
Vasylieva S.A. PECULIARITIES OF THE PROCESS OF FORMING SOCIALLY APPROPRIATE BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE EARLY PRESCHOOL AGE IN THE SUBJECT-TRANSFORMATION ACTIVITY WITH THE OBJECTS OF NATURE.....	87
Koloskova Zh.V. DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSICAL EDUCATION AS A MEANS OF FORMING THE CREATIVE PERSONALITY OF A FUTURE SPECIALIST-MUSICIAN.....	93
Pavlova O.S. SOME AESTHETIC EDUCATION AT THE LESSONS MUSICAL ART IN NUS.....	98
Ulianova V.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF EMOTIONAL SPHERE OF STUDENTS THROUGH PERFORMING ART.....	103

SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Aleksandrov V.M., Aleksandrova O.F. IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN HIGH SCHOOL.....	108
Annenkova N.P., Potapchuk T.V. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN THE PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT SYSTEM.....	113
Bilyk O.O., Puha O.O. THE ROLE OF EDUCATIONAL INTERNET-RESOURCES IN IMPROVING ENGLISH LISTENING COMPETENCE OF STUDENTS IN TECHNICAL HEIS.....	118
Zhyhunova V.O. METHODS OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL INFORMATION FOREIGN LANGUAGE TRAINING EXPERIMENTAL STUDY.....	122
Zuhrava S.V. THE COMPONENTS OF COLOR CHALLENGES AND DECISIONS IN THE CREATION OF THE SERIES OF LANDSCAPES WITH APPLICANTS OF THE “ART AND GRAPHICS” FACULTY.....	125
Ivershyn A.G. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL DIRECTION OF ARTISTIC PREPARATION OF STUDENTS OF FUTURE READERS.....	129
Kohut S.Ya. EUROPEAN UNION POLICIES IN EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN POLAND DURING THE PERIOD OF ACTIVIZING THE PROCESS OF EUROINTEGRATION.....	135
Kudriavtseva H.I. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF NATIONAL POLICE OFFICIALS AS A PERSONALITY TRAIT.....	143
Liubarets V.V. PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF CREATION OF ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	148
Melnychenko N.P. ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN THE STUDY OF DISCIPLINE “ENGINEERING GRAPFICS”.....	153
Noskova M.V. ORGANIZATION OF DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF ESTONIAN TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	158



Prykhodko A.M. FEATURES OF LANGUAGE PREPARATION FOR FOREIGN STUDENTS OF PROFESSIONAL PROFESSIONAL EDUCATION WITH REGARDING COGNITIVE STYLES OF STUDENTS AND TEACHERS-PHILHOLOGY.....	163
Svystunov O.Yu., Shmonina T.A. EDUCATIONAL EXPERIMENT AS A MEANS OF FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS AND COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING NATURAL SCIENCES AT THE PREPARATORY FACULTY.....	168
Struk A.V. THE ESSENCE OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL CLASSES.....	173
Todortseva Yu.V. PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE WORK WITH MULTI-CHILD FAMILIES IN AN ASPECT OF PROFESSIONAL MOBILITY.....	177
Tolstova O.V. TO THE PECULIARITIES OF THE CONTENT COMPONENT OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR THE HUMANITIZATION OF THE MATHEMATICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE BASIC SCHOOL.....	182
Chorna T.M., Avramenko N.L., Sahaidak I.S. MODERN PRACTICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF COMMODITY EXPERTS IN HIGHER EDUCATION SCHOOLS.....	187

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Adamiuk N.B. ISSUES OF HIGHER EDUCATION OF SIGNING DEAF IN UKRAINE.....	194
Kalchenko L.V. TERRITORIAL COMMUNITY OF A CITY AS A SUBJECT OF SOCIAL ORPHANHOOD PREVENTION.....	203

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Antoniuk D.S. USING OF BUSINESS SIMULATIONS FOR SOCIAL-ECONOMIC SITUATIONS THAT CORRESPOND TO THE CLASS TOPIC MODELING.....	214
Lavrenko S.O. THE USE OF TECHNIQUES OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE EXTENDED DAYCARE GROUPS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	218
Modestova T.V. TECHNIQUES OF TEAM LEADERSHIP DEVELOPMENT IN THE UK HIGHER SCHOOL.....	222
Slipukhina I.A., Polikhun N.I., Chernetskyi I.S. PEDAGOGY OF THE XX CENTURY: THE FORMATION OF DIGITAL DIDACTICS.....	231



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.011.31:371

**ІДЕЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

Борохвіна Т.Г., аспірант кафедри педагогіки
*Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

У статті порушено проблему інклюзивної освіти, розглядаються погляди вітчизняних та зарубіжних педагогів щодо проблеми розвитку інклюзивної освіти. Автор акцентує на різних підходах педагогів щодо проблематики становлення особистості дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі, яка є визначальною для системи освіти загалом.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, дефекти розвитку, спеціальна школа.

В статтю затронута проблема інклюзивного образования, рассматриваются взгляды отечественных и зарубежных педагогов по проблеме развития инклюзивного образования. Автор акцентирует внимание на разных подходах педагогов по проблематике становления личности ребенка с особыми потребностями в общеобразовательном учебном заведении, которая является определяющей для системы образования в целом.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, дефекты развития, специальная школа.

Borokhvina T.G. IDEAS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE HISTORY OF THE DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGICAL OPINION

The article deals with the problem of inclusive education, considers the views of domestic and foreign teachers on the problem of the development of inclusive education. The author focuses on the different approaches of teachers, on the problems of the formation of the personality of a child with special needs in a comprehensive educational institution, which is crucial for the education system as a whole.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, defects of development, special school.

Постановка проблеми. Розвиток дітей з особливими освітніми потребами є ключовою проблемою корекційної педагогіки. Від її ефективного розв'язання залежить продуктивність діяльності інклюзивних навчальних закладів та реабілітаційних центрів, які здійснюють соціальну адаптацію дітей цієї категорії. Практичне значення цієї проблеми пов'язане з визначенням форми, методів, функцій та дидактичних принципів інклюзивного навчання. Для ефективної реалізації принципу спільного навчання дітей із вадами розвитку з іншими дітьми необхідно вивчити класичну спадщину видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття інклюзивної освіти знайшло відбиток у наукових працях філософів (В. Огнев'юк, Н. Софій, В. Левкулич, С. Боднар, Н. Бокало, Н. Бердяєв), психологів (І. Бех, О. Зеліченко, Г. Костюк, Є. Клепцова, Є. Кулакова), педагогів (А. Колупаєва, В. Кузьміна, К. Лебединської, В. Лубовського, О. Мاستюкова, О. Михайлова, І. Некрасов), дефектологів (М. Назарова, Ю. Пінчук,

А. Анісімова, Т. Дегтяренко) та корекційних педагогів (А. Гонєєв, Л. Коров'якова, Н. Малофєєв, П. Таланчук, В. Кащенко, Є. Мاستюкова, Є. Бондар).

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні основних підходів до навчання та виховання дітей із вадами розвитку в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із перших, хто звернув увагу на необхідність соціалізації дітей із вадами розвитку, став Ян Амос Коменський (1592–1670), творець доволі досконалої системи навчання дітей, яка пізніше одержала назву класно-урочної. Він також наголошував на важливості залучення до навчання, повноцінної навчальної діяльності дітей, які мають особливі освітні потреби, і необхідності використання компенсаторних можливостей збережених органів та систем [8, с. 25].

Таке тлумачення педагогом питання компенсаторних можливостей в умовах сьогодення набуває особливого значення. Адже,



оцінюючи особливості освіти й розвитку дітей з обмеженими можливостями, сучасні педагоги, психологи, медики, реабілітологи, дефектологи, соціальні працівники акцентують на побудові навчально-виховного процесу з використанням збережених аналізаторів, функцій і систем організму, відповідно до специфіки природи недоліку, враховуючи при цьому природні можливості дитини. Необхідно наголосити, що саме кваліфікована реабілітаційна і корекційна робота, спрямована на виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку, створює додаткові можливості для процесу компенсації втрачених або неповноцінних функцій, систем організму, активізує фізіологічні резерви шляхом перебудови інших, збережених.

В особливій дитини розвинуті компенсаторні можливості для подолання дефекту, саме вони виступають на перший план під час розвитку дитини і мають бути включені до виховного процесу як його рушійна сила. З погляду загальноприйнятих норм це незвичайне заміщення, проте компенсаторні можливості людського організму настільки великі, різноманітні, що спеціальна педагогіка має змогу застосовувати могутній арсенал компенсаторних підходів, що дає змогу надавати педагогічну допомогу особі навіть у безнадійних ситуаціях, повертаючи її до освітнього простору. Незрячі люди, наприклад, можуть навчитися читати за допомогою кінчиків пальців; глухі – розуміти по губах, а також повноцінно спілкуватися жестовою мовою; особи, що втратили здатність діяти руками, можуть писати, шити, в'язати, малювати, використовуючи функції інших частин тіла. Намагаючись компенсувати свій недолік, дитячий організм покладає нові функції на інші органи й організовує поведінку по-іншому, ніж у всіх людей. Зауважимо, що вчення Я. Коменського отримало підтримку та реалізацію у наш час [8, с. 27].

Українська філософська думка, зокрема найяскравіші її представники, серед них Григорій Савич Сковорода (1722–1794), завжди наголошували на моральності народу, говорили про те, що система виховання кожного народу буде доцільною тоді, коли люди з фізичними вадами матимуть змогу почувати себе гідно у такому суспільстві. У «Розмові п'яти подорожніх про істинне щастя в житті» Г. Сковорода запевняє: «Милосердна природа всім без винятку відкрила шлях до щастя» [11, с. 123].

Одним з яскравих зразків прилучення дитини, яка має особливі потреби, до соціального середовища здорових дітей є педагогічний досвід і теоретичні напрацювання

Софії Федорівни Русової (1856–1940), відомого українського педагога, яка все своє свідоме життя присвятила розробці української системи освіти. Ключові ідеї педагог показала у численних працях, серед яких «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924), «Дидактика» (1925, 1930), «Сучасні течії в новій педагогіці» (1932), «Моральні завдання сучасної школи» (1938) тощо.

Педагог презентує свої ідеї у праці «Дещо про дефективних дітей» (1935), де пріоритетом бачить унікальність кожної особистості, наділеної природними задатками й талантами. Оцінюючи особливості «дефективних дітей», педагог-гуманіст шукала підходи до їх навчання та виховання, переконуючи, що вони не можуть жити ізольовано, лише індивідуальний підхід і знання особливих потреб кожної дитини є шляхом до успіху. Принцип індивідуалізації є детермінуючим чинником у процесі інклюзії.

На важливості виховання кожної дитини, незалежно від її особливих потреб здоров'я акцентує С. Русова: «Найдорожчий скарб у кожного народу – його діти, його молодь, й що свідомішим робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя. Дитина являє собою ніжну істоту, на яку впливають дуже тяжко усі несприятливі обставини життя, як фізичні, так і моральні» [12, с. 34].

Іншим педагогом, який глибоко розвивав проблему розвитку дітей з особливими освітніми проблемами, був Всеволод Петрович Кашенко (1870–1943). Педагог-дефектолог звернувся до «лікувальної педагогіки», під якою розумів синтез медико-терапевтичних, навчально-педагогічних та виховних прийомів із метою корекції характеру та особистості загалом. Науковець широко пропагував прийоми виховання особливих дітей. Він є автором книги «Педагогічна корекція: виправлення недоліків характеру у дітей та підлітків» [4], в якій аналізує лікувально-педагогічні прийоми та пропонує методи корекції різноманітних розладів у дітей. Педагогічна система В. Кашенка направлена на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до вимог соціуму. Він у своїх працях доводить необхідність переведення дітей, які виправилися і здатні продовжувати навчання з спеціальних у звичайні школи. Він створив досить потужну, оригінальну систему роботи з ними, заснувавши спеціальні навчально-виховні заклади, де вони проходили реабілітацію і здобували певний рівень освіти.

В історії зарубіжної педагогіки ідею спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми проблемами



ми підтримував Йоганн Генріх Песталоцці (174 – 1827).

Швейцарський педагог-новатор розробив «педагогіку любові», яка вказує на те, любов здатна творити дива. Дитина, яка відчуває, що її люблять, може створити неможливе. Оскільки педагог виховувався матір'ю, він вважав, що мати має з раннього віку розвивати фізичні сили дитини, прищеплювати їй трудові навички, виховувати любов до оточення, вести до пізнання навколишнього світу [6, с. 204–205].

Звернення до історії становлення спеціальної педагогіки показало, що ідея спільного навчання дітей з особливими освітніми проблемами та звичайних дітей існує з тих часів, коли було визнано їх право на освіту. Наприкінці XIX ст. у педагогіку входить таке поняття, як «ненормальна дитина». Під цим поняттям розуміють дітей із різними відхиленнями (вродженими чи набутими). До цієї категорії належать діти з дефектами зору й слуху, дефектами мови, розумово відсталі, а також психічно хворих дітей.

До терміна «ненормальна дитина» у своїх працях звертався представник експериментальної педагогіки, творець тексту IQ А. Біне (1857–1911). Він був засновником «Лабораторії нормальної педагогії», основним завданням якої було вивчення духовних та фізичних властивостей дитини й одночасно розробка методів навчання, які б відповідали науковим вимогам. Результати досліджень науковець показав у своїй праці «Сучасні ідеї про дітей», «Ненормальні діти», які лягли в основу системи знань про дитинство, про її навчання та виховання. А. Біне основну свою діяльність присвятив дослідженню розумового розвитку дитини, вивченню природи та причин відхилень у розумовому розвитку. Тому значне місце педагог надавав проблемі неуспішних учнів, вважав, що педагогіка, як і медицина, має включати діагностику і лікування причин їх відставання. Ми погоджуємося з думкою науковця, що, визначивши причини не успіхів окремої дитини, треба детально проаналізувати цей випадок, щоб знайти найбільш вдалі засоби для її усунення.

Ще одним науковцем, який приділяв велику увагу розвитку дітей з особливими освітніми потребами та моделі особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, є Марія Монтесорі (1870–1952), видатного італійського педагога, яка створила оригінальну власну систему розвитку дітей раннього віку. Чимало науковців доводять цінність ідей дослідниці для сучасної педагогіки.

Традиційне навчання та виховання того часу педагог розуміла як жорсткий авто-

ритарний вплив на дитину, у процесі якого не враховувалися її особисті потреби. Науковець зазначала, що формувати навчально-виховний процес треба так, щоб він відкривав невідоме у психічному, духовному світі дитини, оскільки вона має великі можливості [7, с. 87]. Такий підхід щодо розуміння особливостей навчально-виховного процесу і визначив зміст освіти дітей з особливими потребами у гуманістичній педагогіці М. Монтесорі.

Італійський педагог виділила три ключові положення своєї педагогічної теорії:

- виховання має бути вільним;
- виховання має бути індивідуальним;
- виховання має спиратися на дані спостережень за дитиною.

Педагог доводить, що школа має стати тим місцем, де дитина може жити на волі, і ця воля полягає не лише в інтимній духовній свободі розвитку – весь організм дитини має знайти в школі та дитячому садку найкращі умови для свого розвитку [7, с. 220]. Основною загальною метою освіти має стати розвиток здібностей за допомогою різноманітних шляхів і засобів для організації внутрішнього світу людини, підготовка її до життя.

Також варто зосередити свою увагу на поглядах французького педагога-реформатора, засновника Міжнародної федерації прихильників «нової школи» Селестена Френе (1896–1966). Основою його педагогічної ідеї є теорія співробітництва, яка об'єднує взаємодію трьох сторін:

- вчителя й учнів;
- учнів один з одним;
- батьками та іншими дорослими.

Головну мету виховання вчений вбачав у розвитку особистості дитини в організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому вона сама буде слугувати. Саме ці ідеї є ключовими та базовими у розвитку інклюзивної освіти у наш час.

На основі власної педагогічної теорії С. Френе вивів «ядро цінностей», до якого належать:

- здоров'я дитини (піклування про самопочуття дитини, режим дня);
- саморозвиток;
- природа (створення сприятливого навколишнього середовища для розвитку дитини);
- забезпечення «природного, живого і всебічного виховного процесу».

Педагог у своїй праці розвиває ідею, про те, що треба створити оптимальну обстановку в сім'ї та школі з метою допомогти дитині сформувати свою особистість, адже будь-яке насильство над особистістю призводить до негативних наслідків.



Особливо актуальними для сучасних педагогів та прихильників інклюзії є погляди засновника сучасної дефектології, психолога, експериментатора Лева Семеновича Виготського (1896–1934), який зробив вагомий внесок у вивчення особистості дитини з психофізичними вадами, в обґрунтування проблеми компенсації дефекту в процесі спеціально організованого навчання і виховання. Ще на початку ХХ ст. він писав про шкідливий вплив на інвалідів соціальної ізоляції: «Надзвичайно важливо, з психологічної точки зору, не закривати аномальних дітей в особливі групи, а якомога ширше практикувати їхнє спілкування з іншими» [2, с. 52].

Науковець вбачає основний недолік спеціальної школи в тому, що вона замикає свого вихованця – сліпу, глухоніму або розумово відсталу дитину – у вузькому колі шкільного колективу, створює відрізаний, замкнений, тісний світ, в якому все орієнтовано і пристосовано до дефекту дитини, все концентрує її увагу на тілесній ваді і не готує її до справжнього життя [2, с. 50]. Л. Виготський стверджував, що всі психологічні особливості неповноправної дитини мають в основі не біологічне, а соціальне ядро. Вчений наголошував на тому, що модель виховання аномальних дітей універсальна для всіх, а от їхнє навчання потребує спеціальної методики з урахуванням особливостей та вад конкретної дитини. Суть такого навчання має спиратися на такі засади:

- знання педагогом індивідуальних особливостей дитини;
- врахування психологічних закономірностей розвитку особистості (інтереси, воля, мотиви, поведінка, діяльність, система відносин, вік, стать);
- знання дидактичних принципів, форм, методів і прийомів навчання [2, с. 104].

Л. Виготський вважав, що завданнями виховання дитини з вадами розвитку є її інтеграція в життя та здійснення компенсації її недоліків іншим шляхом. Лев Семенович – один із перших, хто обґрунтував ідею інтегрованого навчання. На основі його праць реалізувалося інклюзивне навчання в практиці роботи шкіл Західної Європи та США [6, с. 210–211].

Особливо цінним у процесі формування особистості дитини є концепція Шалви Олександровича Амонашвілі (1931), про систему гуманістично-особистісного підходу до учнів в освітньому процесі. Його педагогіка сприймає дитину такою, як вона є, погоджується з її природою, бачить у ній потенційні можливості та готує до самостійного життя. Важливо зазначити, що

саме завдяки правильному підбору методів та форм навчання можна розкрити людину та зробити з неї особистість. Усі положення його теорії безпосередньо стосуються дитини з особливими потребами [1].

Відомий європейський вчений в галузі спеціальної педагогіки Отто Шпек розглядає індивідуальну і соціальну інтеграцію як провідну мету педагогічного супроводу. Його праця «Люди з розумовою відсталістю. Навчання та виховання» [13] присвячена проблемі дітей з особливими освітніми потребами. Автор презентує сучасні концепції, де дає рекомендації щодо цілісного розвитку дітей із психічними вадами.

Підтверджуючи виняткову важливість педагогічної допомоги, що спрямована на встановлення рівноправних взаємовідносин, активних контактів із навколишнім світом, а також на встановлення цілісних взаємозв'язків, які мають стати частиною життєвого середовища окремої дитини з особливими потребами, німецький вчений виділяє шість напрямів педагогічної допомоги інтегрованого плану [13, с. 31]:

- підтримка і тренування фізичних функцій;
- формування елементарних практичних навичок;
- знання про навколишній світ;
- збагачення і стабілізація емоційного світу особливої дитини;
- побудова обдуманого і щасливого життя.

Серед видатних вітчизняних та зарубіжних науковців у сфері корекційної педагогіки чільне місце посідає Віктор Миколайович Синьов (1940) – фундатор дефектологічної науки в Україні. Вагоме місце у його дослідженнях посіла проблема соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Розробка цього напрямку забезпечила науковій школі В. Синьова заслужене міжнародне визнання. Серед його учнів – відомі вчені, дослідники педагогічної науки: Б. Андріївський, І. Бех, В. Бондар, В. Масенко, С. Максименко, М. Шеремет.

В. Синьов уперше формулює наукові вимоги до питання відкритої системи розвитку особистості в інтегрованому, інклюзивному, корекційному навчанні та вихованні учнів із проблемами психофізичного розвитку. В основу інклюзивної освіти вчений-педагог пропонує покласти ідеологію заперечення будь-якої дискримінації дітей, тобто забезпечення однакового ставлення до всіх людей, створення спеціальних умов для дітей з особливими потребами.

Згідно з поглядами В. Синьова, інклюзивна освіта базується на таких засадах:

- надання рівного доступу до навчання;



- визнання здатності до навчання кожної дитини;
- забезпечення права дітей розвиватися;
- залучення батьків до навчального процесу;
- розроблення навчальних програм, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя [10].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, попередньо проведений аналіз класичної спадщини вітчизняних та зарубіжних вчених доводить, що натеper не існує цілісного дослідження проблематики становлення особистості дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі, яка є визначальною для системи освіти загалом. Розвиток інклюзивної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці характеризується спробами об'єднання досвіду організації спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій і з витікаючими з них видами дефектів, з одного боку, і масової освіти, з іншого.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1996. 494 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
3. Ільченко А.М. Зміст і напрями освіти дітей з особливими потребами гуманістичної педагогіки М. Монтессорі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. Випуск 9.
4. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: [пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений]. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 304 с.
5. Колупасва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія / Ін-т спец. педагогіки АПН України. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
6. Кравцова Т. Розвиток інклюзивної освіти в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2012. № 112. С. 203–211.
7. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Издат. Дом «Карапуз», 2001. 272 с.
8. Мних Р. Рецепція Яна Амоса Коменського в Україні: підсумки та перспективи дослідження / Ян Амос Коменський і сучасність: Матеріали міжнародного наукового семінару / Ред.: Р. Мних, В. Кортгаазе. Дрогобич: Коло, 2005. С. 25–34.
9. Перхун Л.В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / МОН України, ДДПУ ім. Івана Франка. Дрогобич, 2017. 25 с.
10. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–11.
11. Сковорода Г. Розмова п'яти подорожніх про істинне щастя в житті. Сад пісень: Вибрані твори для ст. шкіль. віку / Пер. М.К. Зерова, М.П. Пелеха, В.О. Шевчука; Передм., упоряд. та приміт. В.В. Яременка; Худож. С.К. Артюшенко. Київ: «Веселка», 1983. 190 с.
12. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ: Освіта, 1996. 304 с.
13. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: пер. с нем. Москва: Академия, 2003. 432 с.



УДК 378.1

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Вербій І.В., аспірант
кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

У статті досліджено та проаналізовано нормативно-правову базу, що відображає реалізацію змісту соціокультурної складової частини освіти майбутніх судноводіїв у незалежній Україні. Акцентовано на тому, що через вивчення історії, мови, культури, традицій, спрямованості принципів освіти на гуманність та духовність і відбувається така реалізація. Здійснений аналіз засвідчив невіддільність соціокультурної компоненти від освітнього процесу майбутніх судноводіїв.

Ключові слова: соціокультурна складова частина освіти, майбутній судноводій, незалежна Україна, нормативно-правовий документ, закон.

В статье исследована и проанализирована нормативно-правовая база, отражающая реализацию содержания социокультурной составляющей образования будущих судоводителей в независимой Украине. Акцентируется внимание на том, что путем изучения истории, языка, культуры, традиций, направленности принципов образования на гуманность и духовность и происходит такая реализация. Проведенный анализ показал неотделимость социокультурной компоненты от образовательного процесса будущих судоводителей.

Ключевые слова: социокультурная составляющая образования, будущий судоводитель, независимая Украина, нормативно-правовой документ, закон.

Verbii I.V. THE REFLECTION OF THE CONTENT OF FUTURE NAVIGATORS' SOCIOCULTURAL CONSTITUENT IN STATUTORY AND REGULATORY DOCUMENTS OF INDEPENDENT UKRAINE

The article investigates and analyzes the regulatory and legal framework, which reflects the implementation of the content of the socio-cultural component of the education of future navigators in independent Ukraine. The emphasis is on the fact that such implementation is enforced through the study of history, language, culture, traditions, orientation of the principles of education to humanity and spirituality. The analysis conducted testified to the integrity of the socio-cultural component with the educational process of future navigators.

Key words: socio-cultural component of education, future navigator, independent Ukraine, statutory and regulatory document, law.

Постановка проблеми. У незалежній Україні актуальними стали питання оновлення та покращення освітніх стандартів, спрямованості української освіти відповідати європейським вимогам. Освіта майбутніх судноводіїв відбувається у встановленому порядку згідно із законами уряду та постановами Кабінету Міністрів України. Впродовж років незалежності нашої держави було започатковано проекти з вдосконалення освіти. Інтеграційні процеси та направленість нашої країни на европростір зумовлюють реалізацію соціокультурної складової частини у процесі навчання фахівців.

Постановка завдання. Мета нашої статті – дослідити та проаналізувати нормативно-правову базу, що відображає реалізацію змісту соціокультурної складової частини освіти майбутніх судноводіїв у незалежній Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти нормативно-правової бази освіти судноводіїв вивчали М. Баби-

шена, Н. Бобришева, С. Волошинов, І. Сокол, В. Чернявський, О. Фролова та ін. Так В. Чернявський разом з іншими науковцями розробив Стандарт вищої освіти України у галузі знань «Транспорт» для спеціальності «Річковий та морський транспорт» (ступінь вищої освіти бакалавр) з урахуванням нормативних документів Міжнародної морської організації. О. Фролова впровадила спецкурс та методичні рекомендації «Соціокультурні аспекти фахової підготовки майбутнього судноводія», для цього на початковому етапі експерименту проаналізувала нормативно-правові документи відповідно до теми свого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо необхідним проаналізувати освітні документи взагалі, оскільки в них є передумови реалізації соціокультурної компоненти, а всі морські заклади функціонують не лише згідно з вимогами морських документів та конвенцій, але й відповідно до законів та постанов уряду



про освіту загалом. Забезпечення якості вищої освіти є важливою умовою розвитку держави та суспільства шляхом належної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Незалежна Україна успадкувала від СРСР дещо деформовану систему вищої освіти, яка характеризувалась надмірною ідеологізацією навчально-виховного процесу та звуженими засадами демократії. З 1991 р. перед державою постало завдання унормувати діяльність системи освіти в нових соціально-політичних умовах та збалансувати її з потребами перехідної економіки та суспільства [1, с. 160].

Варто нагадати, що хоч про соціокультурну складову частину освіти й не йшлося, наприклад, у Законі УРСР «Про народну освіту» 1974 р. зі змінами та доповненнями у 1980 р., а метою освіти у тогочасному суспільстві була підготовка людей «вихованих на ідеях марксизму-ленінізму, в дусі поваги до радянських законів і соціалістичного правопорядку» [12], однак також йшлося про вдосконалення освіти на основі новітніх досягнень культури.

Вищезгаданий Закон втратив чинність у 1991 р., але його основні положення відбились у Законі «Про освіту» 04.06.1991 р., який не втратив актуальності і після проголошення незалежності, а лише зазнав деяких змін. У ст. 6 Закону перелічуються основні принципи освіти, серед яких гуманізм та пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, а також зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями. Так, принципи освіти полягають у взаємодії у певному соціально-культурному просторі [13].

У 1993 р. було прийнято Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). Серед головних завдань держави вказано і реформування освіти з метою виходу культури на світовий рівень. Головною метою програми, окрім того, є «формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [5]. Забезпечити її виконання можливо шляхом досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів, таких як українська та іноземні мови, історія, література, котрі, власне, реалізують соціокультурну складову частину. Одним із шляхів реформування освіти названо «подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел» і дійсно, щоб вести активну полікультурну діяльність, перш за все, необхідно володіти знаннями про культуру та традиції власного народу. Серед принципів реалізації програми виділимо кілька, найбільш

близьких до теми нашого дослідження: «гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» та «гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» [5]. Реалізація змісту соціокультурної складової частини освіти теж актуальна у шляхах реформування змісту загальноосвітньої підготовки, запропонованих програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), наприклад:

- формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземними мовами;
- прилучення до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури;
- осмислення історичних фактів, подій і явищ, різноманітності шляхів людського розвитку;
- формування світоглядної, правової, моральної, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культури [5].

З-посеред напрямів реформування виховання відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») також є такі, що сприяють реалізації соціокультурної складової частини, адже навчання та виховання йдуть пліч-о-пліч. До них належать:

- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну;
- виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції [5].

Крім того, починаючи з 90-х рр. XX ст. і донині Кабінетом Міністрів України було видано ряд постанов, котрі визначили спеціальності, напрями, галузі та стандарти освіти. На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговують документи Кабміну, що стосуються майбутніх судноводіїв.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 18 травня 1994 р. № 325 «Про Перелік напрямів підготовки фахівців із вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій» за напрямом підготовки фахівців із вищою освітою 6.1003 «Судноводіння і енергетика суден» до освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» належить спеціальність 7.100301



«Судноводіння на морських шляхах», до освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» – спеціальність 5.10030101 «Судноводіння на морських шляхах», також є робітничі спеціальності матросів 1-го, 2-го класів, які майбутні судноводії опановують при проходженні плавальної практики на посаді кадета, а згодом працюють матросами 2-го та 1-го класів [15].

24 травня 1997 р. вищеназвана постановою втрачає чинність, оскільки затверджено нову – № 507 «Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями». До освітньо-кваліфікаційних рівнів належать молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр. Таким чином, починається підготовка бакалаврів та магістрів. За напрямом підготовки 1003 «Судноводіння і енергетика суден» за спеціальністю «Судноводіння» готують фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів [3].

Далі освітньо-кваліфікаційні рівні, за якими відбувається підготовка майбутніх судноводіїв, було затверджено згідно з постановою від 20 січня 1998 р. № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)». Постанову було створено відповідно до ст. 30 Закону України «Про освіту». Згідно з постановою виділяють такі освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр. Кваліфікований робітник отримує цей рівень на основі повної або базової загальної середньої освіти, молодший спеціаліст – на основі повної загальної середньої освіти, бакалавр – на основі повної загальної середньої освіти, спеціаліст – на основі кваліфікації бакалавра та магістр – на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста [10].

Ця постанова втрачає чинність у частині підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста згідно з постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста» 20 червня 2007 р. У галузі знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура» з'являються спеціальності 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах» та 5.07010402 «Судноводіння на внутрішніх водних шляхах» [9]. 29 квітня 2015 р. було прийнято постанову № 266 «Про затвердження переліку знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». За галуззю

знань 27 «Транспорт» готуються фахівці за спеціальністю 271 «Річковий та морський транспорт» [8].

Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. важливим етапом становлення освіти стало розроблення державних стандартів вищої освіти згідно з постановою від 7 серпня 1998 р. № 1247. Державні стандарти вищої освіти встановили вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки [16]. До компонентів державних стандартів вищої освіти належать освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра.

У 2002 р. було зроблено наступний крок для зростання інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та народу – затвердження Національної доктрини розвитку освіти. В ній надано визначення поняття «освіта» – це «основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства» [2]. «Інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів» визнана одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти. Крім того, держава має забезпечити виховання особистості, яка усвідомлює належність до українського народу та європейської цивілізації та орієнтується у реаліях соціокультурної динаміки [2]. Реалізація соціокультурної складової частини освіти простежується і у таких державних завданнях, як «збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин», «виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, із повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу». У Національній доктрині розвитку освіти на 2002–2004 роки акцентувалось на розвитку культури українського народу та оволодінні цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [2]. Конституовано факт сприяння освіти високій мовній культурі людини, вихованню толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур. Освіта визначається як соціальний інститут, а суб'єкти її системи покликані сприяти набуттю молоддю «соціальної компетентності й досвіду у питаннях взаєморозуміння, толерантності, побудови



спільного європейського дому, культурного різноманіття і водночас для збереження та примноження власних культурних надбань» [2]. Очікуваним результатом реалізації доктрини мав стати перехід до рівня освіти, який би забезпечив культурний, духовно-моральний потенціал особистості та суспільства.

Наприкінці другого десятиріччя незалежності, оскільки відбувається підготовка морських фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, з'являється план розвитку України як морської держави. Рух держави у цьому напрямі передбачено постановою Кабінету Міністрів України від 7 жовтня 2009 р. № 1307 «Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року».

Пріоритетні завдання реалізації національних інтересів України у сфері морської діяльності визначають як такі:

- задоволення потреб народу та економіки у сфері морської діяльності;
- посилення позиції України серед провідних морських держав;
- забезпечення суверенітету шляхом проведення морських наукових досліджень, підготовкою та перепідготовкою фахівців морської галузі [6].

Зазначимо, що зміст підготовки морських фахівців включає цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, які забезпечують реалізацію соціокультурної складової частини освіти.

Реалізація положень Морської доктрини покликана забезпечувати розвиток України як морської держави, національні інтереси та безпеку в Азовському і Чорному морях та інших районах Світового океану [6]. Ці та інші положення мають забезпечуватися шляхом наукових досліджень та підготовкою кваліфікованих кадрів. Оскільки державна морська політика прагне виходити за рамки ресурсів морів України, зміст освіти має відповідати міжнародним стандартам, вимогам, що висуваються Міжнародною морською організацією. Співпраця з міжнародною спільнотою зумовлює необхідність соціокультурної складової частини.

Також із метою введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців та задля визнання кваліфікацій, здобутих в Україні на міжнародному рівні, Кабінет Міністрів України видав постанову від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження національної рамки кваліфікацій». У постанові описано десять кваліфікаційних рівнів, більш високі з них, наприклад, 8–9 серед інших характеристик включають розв'язан-

ня значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем, соціальну відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень, здатність розв'язувати соціально значущі системні проблеми [7].

У результаті змінюваних вимог суспільства та необхідності реформування освіти, як диктувало нове керівництво МОН, створено Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. Він скасовував попередній закон «Про вищу освіту» 2002 р. та за основу мав законопроект, який розроблявся ще з лютого 2012 р. Відповідно до мети нашого дослідження, звернемось до ст. 26, де описано основні завдання вищого навчального закладу, крім провадження освіти на відповідному рівні, навчальний заклад має:

- забезпечувати суспільний та економічний розвиток держави шляхом формування людського капіталу;
- формувати особистість шляхом патріотичного, правового виховання, утвердження моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах;
- зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності та досягнення суспільства;
- підвищувати освітній та культурний рівень громадян;
- налагоджувати міжнародні зв'язки та впроваджувати міжнародну діяльність у галузі освіти, науки, мистецтва і культури [4].

Тож загалом вимоги закону поєднують освітні, соціальні та культурні аспекти реалізацію соціокультурної складової частини освіти. Крім того, приділено увагу мові викладання у вищих навчальних закладах. Мову як дисципліну вважаємо предметом соціально-гуманітарного циклу, адже вона обов'язково містить вивчення культури, традицій тощо. У ст. 48 сказано: «З метою створення міжнародної академічної мобільності вищий навчальний заклад має право прийняти рішення про викладання однієї або кількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами». Особливо актуальним це питання є у разі навчання іноземних студентів, які згідно із законом мають також вивчати державну мову. Але при роботі з іноземними громадянами варто завжди враховувати соціально-культурні чинники, котрі є не менш важливими, ніж національні чи індивідуально психологічні особливості.

З переходом до компетентнісного підходу наказом МОН України від 01.06.2016 р. № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» введено нові стандарти вищої освіти, які замінюють



собою Галузеві стандарти вищої освіти, розроблені у 2002–2004 роках. «Стандарти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING)».

У розділі IV «Перелік компетентностей випускника» сказано, що такий перелік «корелюється з описом відповідного кваліфікаційного рівня» та «перелік загальних компетентностей має містити 5–15 компетентностей з урахуванням рівня освіти». «Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства», «здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності» є обов'язковими загальними компетентностями освітнього ступеня бакалавра [11, с. 14]. Інші загальні компетентності для всіх освітніх рівнів обираються з переліку проекту TUNING, перелічимо ті, що відображають реалізацію змісту соціокультурної складової частини:

- здатність спілкуватися іноземною мовою;
- здатність працювати в команді;
- навички міжособистісної взаємодії;
- цінування та повага різноманітності та мультикультурності;
- здатність працювати в міжнародному контексті;
- здатність діяти соціально відповідально та свідомо [11, с. 15].

Про важливість зв'язку освіти з історією, культурою та традиціями сказано і у Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. «Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; формування громадянської культури та культури демократії» – ст. 6 [14]. Відповідно до ст. 7, «держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти». Одна чи кілька дисциплін можуть викладатися двома або більше мовами – державною та будь-якою офіційною мовою Європейського Союзу. Створюються можливості для вивчення мов національних меншин в Україні, а також для навчання українською мовою у закладах освіти, які функціонують за кордоном.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз нормативних документів доводить, що соціокультурна складова частина є невід'ємною компонентою реалізації змісту освіти. Вона є актуальною на всіх етапах розвитку та становлення особистості

майбутнього судноводія та, так чи інакше, згадана у законах та постановах, що відображають вимоги до вищої освіти в Україні та державні освітні стандарти. Подальші дослідження доцільно присвятити аналізу вимог міжнародних морських документів та конвенцій щодо освіти судноводіїв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Згуровський М. Вища освіта на зламі суспільного розвитку. Українознавство. 2013. № 1. С. 160–163.
2. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 17.08.2018).
3. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: Постанова Каб. Міністрів України від 24.05.1997 р. № 507. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/507-97-п> (дата звернення 17.08.2018).
4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення 17.08.2018).
5. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Каб. Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення 17.08.2018).
6. Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року: Постанова Каб. Міністрів України від 07.10.2009 р. № 1307. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-п> (дата звернення 17.08.2018).
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення 17.08.2018).
8. Про затвердження переліку знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова Каб. Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення 17.08.2018).
9. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста: Постанова Каб. Міністрів України від 20.06.2007 р. № 839. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-п> (дата звернення 17.08.2018).
10. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Каб. Міністрів України від 20.01.1998 р. № 65. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/65-98-п> (дата звернення 17.08.2018).
11. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ МОН України від 01.06.2016 р. № 600. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555-> (дата звернення 17.08.2018).
12. Про народну освіту: Закон УРСР від 01.10.1974 р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html (дата звернення 17.08.2018).



13. Про освіту: Закон України від 04.06.1991 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813> (дата звернення 17.08.2018).

14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення 17.08.2018).

15. Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеці-

альностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій: Постанова Каб. Міністрів України від 18.05.1994 р. № 325. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/325-94-p> (дата звернення 17.08.2018).

16. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: Постанова Каб. Міністрів України від 07.08.1998 р. № 1247. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-p> (дата звернення 17.08.2018).

УДК 378(73)

СИСТЕМА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У США

Горпініч Т.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов

Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

У статті здійснено аналіз базових понять: «освіта», «вища освіта», «професійна освіта», «медична освіта», «університет», «коледж», «медична школа» в контексті вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки. Обґрунтовано необхідність визначення змісту термінів, що становлять понятійний апарат сучасної вищої медичної освіти як умови компетентного вирішення завдань і проблем, спрямованих на підвищення якості освіти, реалізації основних напрямів її реформування на всіх рівнях системи безперервної освіти.

Ключові слова: *понятійно-категорійний апарат, освіта, вища освіта, медична освіта, медична школа, коледж, університет.*

В статье осуществлен анализ базовых понятий «образование», «высшее образование», «профессиональное образование», «медицинское образование», «университет», «колледж», «медицинская школа» в контексте отечественной и зарубежной педагогической науки. Обоснована необходимость определения содержания терминов, составляющих понятийный аппарат современного высшего медицинского образования как условия компетентного решения задач и проблем, нацеленных на повышение качества образования, реализации основных направлений ее реформирования на всех уровнях системы непрерывного образования.

Ключевые слова: *понятійно-категоріальний апарат, образование, высшее образование, медицинское образование, медицинская школа, колледж, университет.*

Horpinich T.I. THE SYSTEM OF THE MAIN CONCEPTS AS A PART OF STUDYING MEDICAL EDUCATION SYSTEM IN THE USA

The article analyzes the basic concepts of “education”, “higher education”, “professional education”, “medical education”, “university”, “college”, “medical school” in the context of domestic and foreign pedagogical science. The necessity of determining the content of the terms constituting the conceptual apparatus of modern higher medical education as the conditions of competent problems solving aimed at improving the quality of education, realization of the main directions of its reform at all levels of the system of continuous education is substantiated.

Key words: *conceptual categorical apparatus, education, higher education, medical education, medical school, college, university.*

Постановка проблеми. Для успішного вивчення будь-якої освітньої системи необхідним є чітке розуміння базових понять не тільки вітчизняної, але й зарубіжної освіти. Розвиток, систематизація та вдосконалення понятійної системи педагогіки є однією з перманентних і постійно актуальних проблем науки. Вся сукупність понять педагогіки, яка є безліччю різноманітних, часом протилежних одна одній теорій,

концепцій, ідей, положень, уявлень, відображає її структуру більш чи менш – залежно від рівня і стану розвитку самої науки – повно й адекватно.

Поняття за своїм обсягом та змістом знаходяться в певних взаємозв'язках, взаємозумовлених відносинах між собою, доповнюють і розкривають одне одного, утворюючи при цьому цілісність. Навіть якщо йдеться про поняття, які виражають



концепти будь-яких альтернативних теорій, вони завжди логічно взаємопов'язані. Саме це дає змогу науковцям, незалежно від конкретних наукових позицій і поглядів, легко розуміти аргументи інших дослідників, дискутувати з ними і доводити свою точку зору.

Галузь медицини та медичної освіти належить до тих сфер людського знання, в яких чіткість та розуміння зазначених понять відіграє особливу роль. Саме тому дедалі гостріше постає проблема чіткого розмежування базових понять та коректної їх інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням понятійно-категорійного апарату в різні історичні періоди розвитку педагогіки займалися А. Вихрущ, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кемінь, О. Локшина, О. Сухомлинська та ін.). Історичним аспектам функціонування понятійно-категорійного апарату присвячено праці О. Заболотної, О. Квас, Л. Оршанського, М. Чепіль, М. Сокол та ін. Проте розвідки, які стосуються проблем понятійно-категорійного апарату педагогіки в контексті американської вищої школи, залишаються нечисельними, що посилює актуальність пропонованої праці.

Зрозуміло, що поняття змінюються залежно від історичної ситуації в країні та світі, тієї об'єктивної дійсності, яку вони покликані відобразити. На еволюцію понятійного апарату впливають численні соціальні, ідеологічні, політичні та інші фактори, а також рівень розвитку педагогічної теорії та практики. В межах нашого дослідження релевантним є визначення таких основних понять, як «освіта», «вища освіта», «професійна освіта», «медична освіта», «медична школа», «коледж», «університет» та встановлення логічних зв'язків між ними.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в характеристиці основних базових педагогічних понять у контексті вищої медичної освіти США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Юридичне визначення освіти наводиться в національних законах про освіту. Так, зокрема, в Законі України «Про освіту» вона розглядається як основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запораки розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [4].

У Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО) ЮНЕСКО під освітою розуміють всі цілеспрямовані і систематичні дії, призначені для задоволення освітніх по-

треб. Освіту розглядають як організований і стійкий процес комунікації, який породжує навчання. Під навчанням, своєю чергою, розуміють будь-яку зміну в поведінці, інформації, знаннях, світогляді, системі цінностей або навичках. Виходячи з позиції МСКО, навчання має плановий характер, має бути організованим, стійким, здійснюватися за наявності певних умов, які відрізняють його від інших форм неорганізованого навчання [19]. Отже, за визначенням міжнародної організації ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки людини, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [19]. Окрім цього, ЮНЕСКО наголошує, що освіта є правом кожної людини впродовж усього життя, а її доступність має бути доповнена якістю.

Зрозуміло, що освіта є об'єктом дослідження різних галузей знань: філософії, педагогіки, соціології, економіки, юриспруденції тощо. Представниками цих наук запропоновано доктринальні визначення освіти і навчання, які суттєво відрізняються один від одного (навіть всередині однієї галузі знань). Наприклад, у педагогіці окремі автори пропонують процесуальний підхід до визначення поняття «освіта», розглядаючи її як процес і результат засвоєння людиною соціального досвіду, системи знань, умінь і навичок, необхідних для життя в суспільстві, а навчання – як спільну діяльність учня і вчителя, спрямовану на досягнення навчальних цілей, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, закладеними навчальними планами і програмами. Інші науковці розглядають освіту як результат зазначеного процесу.

Американський вчений К. Гемм виділяє три інші підходи до використання цього поняття. Перше, соціологічне використання поняття «освіта» отримало свою назву через те, що воно часто застосовується соціологами при описі виховного впливу на дитину народу чи суспільства. Такий опис здебільшого передбачає практику шкільної освіти, але не обов'язково, оскільки у деяких суспільствах немає формальних шкіл, а дітей навчає батько, матір або спільнота. Таким чином, діти навчаються (окультурюються, соціалізуються) через процес, який варіює від моделювання учнівства до формальної дидактичної системи. Важливо зазначити, що це використання поняття «освіта» не обов'язково стосується формальної освіти чи досягнення загальної освіченості. Акцент робиться на практиці соціалізації дитини в конкретній культурі [14, с. 32].

Друге, інституційне або «шкільне» використання терміна «освіта» означає по-



силання на розвиток людини в результаті впливу школи або інших формальних освітніх установ [14, с. 32].

По-третє, поняття «освіта» використовується у значенні загальної освіченості, коли йдеться про освіту як щось таке, що може чи не може відбуватися у навчальних закладах, або може чи не може бути результатом соціалізації. Тоді освіта розглядається як певне людське досягнення, яке вважається найбільш цінним етапом розвитку інтелекту, що характеризується знаннями та розумінням. Така початкова концепція освіти вже існувала в ранній Греції і називалася «*paedia*». Це використання дає змогу сміливо сказати, що певні форми соціалізації сприяють освіті [14, с. 33].

За визначенням Організації Економічного Співробітництва та Розвитку, освіта – це організована й послідовна комунікація, метою якої є здійснення навчання, де «комунікація» включає передачу інформації (ідеї, знання, стратегії тощо) між двома і більше особами [17, с. 46]. Ця дефініція походить від соціально-педагогічної доктрини Дж. Дьюї, для якого освіта та навчання є соціальними та інтерактивними процесами, і тому сама школа є соціальним інститутом, через який соціальні реформи можуть і мають відбуватися [15, с. 19].

За визначенням Енциклопедії Британіка, освіта – це сфера людської діяльності, що пов'язана з методами викладання та навчання в школах або шкільному середовищі, на відміну від неформальних та неофіційних способів соціалізації (наприклад, проекти розвитку сільських регіонів, освіта через взаємини батьків і дітей). Освіта також розглядається як передача цінностей та накопичених знань про суспільство. У цьому сенсі вона тотожна поняттю, яке соціологи називають соціалізацією, або інкультурацією [16].

За визначенням Оксфордського словника педагогічних термінів, освіта – це складний термін, який належить до запланованого чи спонтанного, формального або неформального процесу, за допомогою якого люди розвиваються таким чином, який вважається соціально прийнятними з точки зору знань, вмінь, уявлень, оцінок та суджень [23].

За визначенням Національної освітньої спілки США, вища освіта є факультативним заключним етапом формальної освіти, що здійснюється після закінчення середньої освіти в університетах, академіях, коледжах, семінаріях, консерваторіях та технологічних інститутах [22, с. 2]. Право доступу до вищої освіти згадується в багатьох міжнародних документах із прав

людини. У ст. 13 Міжнародного пакту ООН про економічні, соціальні та культурні права 1966 р. йдеться про те, що «вища освіта має стати однаково доступною для всіх на основі можливостей, усіма відповідними засобами та, зокрема, шляхом поступового введення безкоштовної освіти» [7]. В Європі ст. 2 Першого протоколу до Європейської конвенції з прав людини, прийнятої 1950 р., зобов'язує всі сторони, що підписали її, гарантувати право на освіту [3, с. 32].

У вітчизняній педагогічній науці знаходимо двояке трактування поняття «вища освіта». За визначенням Енциклопедії освіти, вища освіта – це вершинна стадія багаторічного формування працівника-професіонала [2, с. 209]. У Національному освітньому глосарії запропоновано визначення вищої освіти як формальної освіти, що надається на найвищих (5-му і 6-му) освітніх рівнях за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в університетах, інших закладах вищої освіти / вищих навчальних закладах та відповідає 5–8 рівням Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя [8, с. 20].

З позиції Оксфордського словника педагогічних термінів, вища освіта – це сукупність навчальних програм, які ставлять за мету здобуття та підвищення кваліфікацій, які входять у національний перелік кваліфікацій та спеціальностей [18].

Отже, вища освіта – це всі види освіти на базі середньої професійної або середньої загальної освіти, що здійснюються у вищому навчальному закладі за основними освітніми програмами, відповідає вимогам державних освітніх стандартів. Вища освіта має на меті підготовку і перепідготовку фахівців відповідного рівня, який задовольняє потреби особистості в поглибленні і розширенні освітнього рівня на базі середньої професійної або середньої загальної освіти і реалізована в освітніх установах вищої професійної освіти.

Не варто плутати поняття «професійної освіти» і «професійної підготовки». Під професійною підготовкою розуміють систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності [10, с. 432].

Одним із видів професійної освіти є медична освіта. Термін «медична освіта» почав використовуватись з 1808 р., коли було відкрито медичний факультет в університеті Монпельє у Франції. Медицина – це система наукових знань і сукупність практичних заходів, спрямованих на запобігання недугам, лікування хворих та охорону й зміцнення здоров'я людини [5, с. 382].



Відповідно, медична освіта – система фахової підготовки й удосконалення лікарів, провізорів, середнього медичного персоналу й науково-педагогічних медичних кадрів [9, с. 202].

За визначенням Енциклопедії Британніка, медична освіта – це освіта, пов'язана з практикою лікаря, або початкове навчання, ціллю якого є здобуття професії лікаря (наприклад, медична школа чи стажування), або додаткове навчання після цього (наприклад, резидентура, ординатура, безперервна медична освіта) [20].

Оскільки медична освіта є професійною освітою, її функціонування та тенденції розвитку не можна розглядати у відриві від європейського і світового контексту розвитку вищої освіти. Вона забезпечується мережею медичних, фармацевтичних та стоматологічних коледжів, інститутів, академій й університетів, в яких здійснюється середня спеціальна та вища фахова підготовка, перекваліфікація та удосконалення майстерності, а також післядипломна освіта медичних кадрів різного рівня [6, с. 21].

Розглянемо види ВНЗ, релевантних для нашого дослідження. Коледж – це освітня установа в системах вищої освіти США, Великобританії і країн британської співдружності. За С. Гончаренком, коледж – це навчальний заклад у Великобританії, Співдружності країн, очолюваній Великобританією, і в СІЛА. Розрізняють три типи коледжів: такі, що відповідають за своїм рівнем вищій школі; що займають проміжне положення між середніми і вищими навчальними закладами; такі, що відповідають рівню середньої школи і призначені для учнів, яким виповнилося 16 років [1, с. 169–170].

У США поняття «коледж» може бути складовою частиною університету або іншого закладу вищої освіти, але загалом «коледж» та «університет» використовуються взаємозамінно, тоді як в інших країнах поняття «коледж» може означати середню або старшу школу, коледж подальшої освіти, навчальну установу, яка готує фахівців у галузі торгівлі, чи інший заклад вищої освіти, який не має статусу університету або є складовою частиною університету [13].

Коледжами в США називають широкий спектр навчальних закладів, які пропонують програму старшої школи – в цьому випадку коледж є синонімом «high school» і аналогом української старшої школи; програму професійного рівня Associate Degrees; деякі з них зараховуються як перші два роки бакалаврату – в цьому випадку, навчальний заклад називається «community college»

і є приблизним аналогом українського професійного лицю, коледжу або технікуму; програму бакалаврату – в цьому випадку коледж є приблизним аналогом українського університету. Коледжі вищої освіти можуть входити до складу університетів США або бути самостійним навчальним закладом; у дуже рідкісних випадках у коледжах вищої освіти викладають програми магистратури в США.

Отже, у контексті вищої школи цей термін може використовуватися для позначення: 1) складової частини колегіального університету, наприклад Королівський коледж у Кембриджі, або федерального університету, наприклад Королівський коледж у Лондоні; 2) освітній заклад, що спеціалізується на підготовці фахівців конкретної галузі, наприклад, коледж із подальшою освітою, наприклад, Belfast Metropolitan College, учительський коледж або художній коледж; 3) у США коледж може бути синонімом університету, наприклад Дартмутський коледж, один із восьми університетів Ліги Плюща [13].

Університет – це один із видів установ, який реалізує освітні програми вищої та післяуніверситетської професійної освіти з широкого спектру напрямів підготовки (спеціальностей), здійснює підготовку, перепідготовку та (або) підвищення кваліфікації працівників вищої кваліфікації, наукових і науково-педагогічних працівників, виконує фундаментальні і прикладні наукові дослідження з широкого спектру наук, є провідним науковим і методичним центром у галузях своєї діяльності.

Оригінальне латинське слово «universitas» взагалі стосувалося «групи осіб, пов'язаних в одну організацію, спілку, громаду, гільдію, корпорацію тощо» [12, с. 267]. На час виникнення середньовічних міст та гільдій спеціалізовані асоціації студентів та викладачів із колективними законними правами, які здебільшого гарантувалися статутами, виданими князями, прелатами або містами, в яких вони знаходяться, позначалися цим загальним терміном. Як і інші гільдії, вони мали повну автономію і визначали кваліфікацію своїх членів. Оригінальне латинське слово зародилося у Західній та Центральній Європі, де ця форма юридичної організації була поширеною, і звідки ця установа поширилася по всьому світі. У сучасному застосуванні це слово означає вищий навчальний заклад, який пропонує підготовку в основному неробітничих професій і, як правило, має право присвоювати наукові ступені [18].

«Університетами» в США називаються навчальні заклади, в яких викладають



програми магістратури та аспірантури. Зазвичай університети складаються з кількох підрозділів, які можуть носити назви шкіл, коледжів, рідше – інститутів. Також до складу університету входить один або кілька коледжів першої вищої освіти, які викладають програми бакалаврату в США. Наприклад, до складу Гарвардського університету входять 12 шкіл, Гарвардський коледж, Інститут перспективних досліджень Редкліфа. Університет у США відрізняється від коледжу ще й тим, що в ньому ширший вибір предметів, що вивчаються, і спеціальностей і навчається більше студентів. Загалом слово «університет» або «коледж» у назві навчального закладу не впливає ні на вартість навчання, ні на зміст або якість програм. Більшість американців використовують поняття «університет» і «коледж» як рівнозначні.

Крім назв «коледж» і «університет», щодо освітніх установ часто вживається слово «школа», рідше – «інститут». Школою в США можуть назвати будь-який навчальний заклад – не тільки молодшу і середню школи, але також і курси, інститути, коледжі та університети [11, с. 52]. В Україні слово «школа» також іноді використовується щодо університетів – іноді їх називають вищою школою.

Інститутами в США називають навчальні заклади, які мають право присуджувати не дипломи про вищу освіту, а тільки професійні сертифікати, свідоцтва про підвищення кваліфікації тощо. Іноді можна зустріти слово «інститут» у назвах університетських факультетів, які займаються поглибленою освітою, дослідженнями – наприклад, Гарвардський інститут передових досліджень Редкліфа.

Медична школа, за визначенням ААМК, є вищим медичним навчальним закладом або його частиною, який пропонує послуги з надання професійної освіти для майбутніх лікарів та хірургів. Багато медичних шкіл пропонують додаткові ступені, як-от доктор філософії, ступінь магістра, підготовку асистента лікаря або післядипломну освіту [21].

Отже, медична школа в США найчастіше є навчальним закладом із чотирирічною програмою підготовки лікарів. Такі школи становлять основний сектор медичної освіти в США. Більшість медичних шкіл США присвоюють випускникам ступінь доктора медицини (MD), хоча деякі з них – ступінь доктора остеопатичної медицини (DO), а деякі пропонують комбіновані програми, в яких випускники отримують і ступінь бакалавра, і ступінь доктора медицини чи остеопатичної медицини. Більшість шкіл

використовують схожу схему навчання, пропонуючи дворічний курс навчання в аудиторіях та лабораторіях і дворічний цикл навчання в університетській лікарні, де студенти мають змогу бачити пацієнтів із найрідноманітнішими патологіями.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, чітке розуміння теоретичних основ базових понять «освіта», «вища освіта», «професійна освіта», «медична освіта», «університет», «коледж», «медична школа» дає змогу системно і цілісно розуміти наукову проблематику дослідження. На завершення варто сказати, що науково обґрунтоване визначення змісту термінів, що становлять понятійний апарат сучасної вищої медичної освіти, є абсолютно необхідною умовою компетентного вирішення завдань і проблем, спрямованих на підвищення якості освіти, реалізації основних напрямів її реформування на всіх рівнях системи безперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 609 с.
3. Європейська конвенція з прав людини / Європейський суд з прав людини, 2010. 63 с. URL: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_UKR.pdf.
4. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Круковська І.М. Медична освіта на Волині. Велика Волинь: історія освіти і культури: монографія / за ред. проф. Левківського М.В. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. С. 376–418.
6. Логуш Л.Г. Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 239 с.
7. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права [Електронний ресурс]. – Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_042.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника, В.Г. Кременя. К.: ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2011. 100 с.
9. Українська радянська енциклопедія: [в 17-ти т.] / гол. ред. М.П. Бажан; ред. кол.: І.К. Білодід та ін. 1-е вид. Т. 9: Маяк – Нахічевань. К.: Голов. ред. УРЕ, 1962. 568 с.
10. Щекін Г.В. Организация и психология управления персоналом. Киев: МАУП, 2002. 832 с.
11. Altenbaugh R.J. Historical Dictionary of American Education. Westport: Greenwood, 1999. 520 p.
12. Colish M.L. Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400. New Haven: Yale University Press, 1997. 448 p.



13. College/ Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/college?a=british>.
14. Cornel M. Hamm Philosophical Issues In Education: An Introduction. London: Routledge, 1989. 196 p.
15. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education / J. Dewey. – New York: WLC Books, 2009. – 194 p.
16. Education. Encyclopaedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/education>.
17. Education at a Glance, 2017. OECD INDICATORS. 2017. 456 p. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1533551934&id=id&accname=guest&checksum=27D4DBCA1D4E8FF464A2C8684B07F24E>.
18. Higher education. Oxford Dictionaries. Oxford: Oxford University Press, 2010. 2112 p. URL: https://en.oxforddictionaries.com/definition/higher_education.
19. International Standard Classification of Education. ISCED. UNESCO, 1997. 42p. URL: <http://www.unesco.org/education>.
20. Medical education. Encyclopaedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/science/medical-education>.
21. Medical Schools. Association of American Medical Colleges, 2018. URL: <https://web.archive.org/web/20130812102623/https://www.aamc.org/about/medicalschoools>.
22. NEA Survey of Higher Education Members and Leaders. National Education Association. Research Center Update. Vol. 4. № 5. Washington, DC, 1998. 6 p.
23. Pedagogy. Oxford Dictionaries. Oxford: Oxford University Press, 2010. 2112 p. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/pedagogy>.

УДК 377:656.2

ЗНАЧЕННЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ В МЕТОДОЛОГІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ

Карпенко О.Є., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему джерельної бази, яка займає важливе значення у методології історико-педагогічного дослідження. Історичні особливості розвитку різних форм опіки і виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей в окремих європейських країнах були у центрі уваги українських дослідників. Наголошено на історіографії дослідження, яка зважає на вимоги до інтерпретації джерельної бази, обґрунтовані сучасними дослідниками історіографії педагогічної науки, спирається на принципи об'єктивного аналізу джерельної бази при виконанні компаративних досліджень у педагогіці, враховує важливість дослідження персоналій.

Ключові слова: історико-педагогічне дослідження, джерельна база, історіографія, методологія, опіка над дітьми, діти-сироти, соціальне сирітство, педагогічна наука.

В статье затронута проблема источниковой базы, которая занимает важное значение в методологии историко-педагогического исследования. Исторические особенности развития различных форм опеки и воспитания детей-сирот, беспризорных детей в отдельных европейских странах были в центре внимания украинских исследователей. Внимание акцентировано на историографии исследования, которая учитывает требования к интерпретации источниковой базы, обоснованные современными исследователями историографии педагогической науки, опирается на принципы объективного анализа источниковой базы при выполнении компаративных исследований в педагогике, учитывает важность исследования персоналий.

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, источниковая база, историография, методология, опека над детьми, дети-сироты, социальное сиротство, педагогическая наука.

Karpenko O.Ye. IMPORTANCE OF THE SOURCE BASE IN THE ETHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON CHILD CUSTODY

The problem of reference sources play an important role in the methodology of historical and pedagogical research is highlighted in this article. Various forms of custody and education of orphans and homeless children in European countries as well as historical peculiarities of their development have long been in the focus of Ukrainian researchers. It is important that historiography should take into account certain requirements for the interpretation of the reference sources set forward by modern researchers of pedagogical historiography; be based on the principles of objective comparative analysis of the reference sources; take into account the importance of the studied personalities.

Key words: historical and pedagogical research, source base, historiography, methodology, custody of children, orphans, social orphanage, pedagogical science.



Постановка проблеми. В українській педагогіці опіка розглядається як один з основних напрямів соціальної роботи та передбачає виховання неповнолітніх дітей, які внаслідок смерті батьків або з інших причин залишилися без батьківського піклування, а також захист особистих і майнових прав та інтересів цих дітей, особистих і майнових прав та інтересів повнолітніх осіб, які за станом здоров'я не можуть захищати свої права, виконувати свої обов'язки. Опіка над дітьми розглядається як міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятійний апарат історико-педагогічної науки з іншими галузями наукових знань. Міждисциплінарний характер дослідження проблеми опіки над дітьми у ХХ – початку ХХІ ст. зумовлений багатогранною природою цього явища, глобалізацією та регіоналізацією, приналежністю предмета дослідження до об'єкта різних наук (історії педагогіки, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, філософії, етики соціальної роботи та ін.), застосуванням теорії опіки та її варіантів у різноманітних напрямках наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Об'єктивний аналіз джерельної бази до виконання компаративних досліджень в історії педагогіки висвітлюють Л. Вовк, Н. Дічек, О. Заболотна, В. Кемінь, О. Микитюк, А. Сбруєва, М. Чепіль та ін. Наукові підходи до педагогічних досліджень, вимоги до інтерпретації джерельної бази розкривають сучасні дослідники (Н. Гупан, Л. Голубнича, С. Золотухіна, В. Лозова, Е. Панасенко, Н. Сейко, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, В. Шпак та ін.). Джерельну базу у контексті історіографії історико-педагогічного дослідження, використання біографічного і герменевтичного підходів аналізують Л. Березівська, Т. Завгородня, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін. Біографічний підхід дає змогу охопити проблему в історичному контексті, бачити педагогічну реальність у часі і просторі, допомагає знаходити причини появи і розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії тощо. Герменевтичний підхід трактуємо як мистецтво розуміння, коментування, пояснення текстів, пояснення «життєвості» та «науковості» феномена опіки як одного цілого крізь призму історико-культурної традиції. Однак тема, зазначена в назві статті, цілісно й розгорнуто не представлена в українській педагогічній науці.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті особливостей джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження про-

блеми опіки над дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні історико-педагогічні дослідження мають використовувати методологію історії, історичні методи дослідження, історичні джерела, які стануть основою формування історико-педагогічних причинних, еволюційних і функціонально-генетичних тверджень [10]. У методології історико-педагогічного дослідження важливе значення займає джерельна база. Поняття «історико-педагогічне джерело», що набуло поширення в науковій термінології завдяки доробку історика ХVІІІ ст. А. Шльоцера і публікації в 1816 р. першого тому «Истории государства российского» М. Карамзіна, В. Шпак трактує як «писемну пам'ятку, документ, на основі яких будується наукове дослідження» [11, с. 769].

Джерельна база поділяється на первісну початкову (сукупність джерел, які виникли одночасно з подіями або незабаром після них), реальну джерельну базу (сукупність джерел, які збереглися і дійшли до нашого часу), виявлену джерельну базу, введену до наукового обігу. У контексті досліджуваної проблеми вагомими, як зазначає В. Курило, є критерії оцінки розвитку педагогічної думки:

- методологічні засади педагогічного процесу;
- спрямованість педагогічних пошуків і досліджень;
- формування дослідницької проблематики;
- характеристика процедури педагогічного пошуку;
- розвиток системи науково-педагогічної комунікації;
- наукова новизна педагогічних пошуків, досліджень;
- відповідність педагогічної думки внутрішній логіці розвитку педагогічної науки;
- характер та результативність зв'язку педагогічної науки з практикою;
- рівень педагогічних досліджень;
- характер наукової продукції;
- коло науковців (носіїв, генераторів, авторів педагогічної думки);
- форми організації педагогічних досліджень [4, с. 41–44].

Проведення компаративних педагогічних досліджень з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної педагогічної науки у контексті європейського освітнього простору можливе зі здобуттям Україною незалежності. У цьому може бути корисною педагогічна теорія і практика опіки над дитиною в Польщі. Це важливо з огляду на історичну і географічну близькість обох держав, культурний зв'язок укра-



їнського і польського народів, поглиблення і розширення співробітництва, яке відповідає інтересам двох держав і їхніх народів, двох слов'янських народів, яких історія багаторазово єднала і роз'єднувала, аби остаточно створити можливості для спільного майбутнього в Європейському Союзі.

Серед джерел вагоме значення мають праці сучасних українських і зарубіжних науковців із проблем опіки над дітьми, які дали змогу з'ясувати підходи до вивчення і трактування опіки над дітьми українськими і зарубіжними науковцями, охарактеризувати базові дефініції у вітчизняній педагогіці; висвітлити відмінності та зв'язки між «опікою» і «вихованням», виявити причинно-наслідкові зв'язки розвитку опіки над дітьми як соціально-педагогічного феномена, забезпечити вивчення методологічних засад педагогічного пошуку, науково-педагогічних досліджень на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях дослідження.

Усебічний аналіз джерельної бази із визначеної проблеми дає підстави стверджувати, що поняття «опіка», «опіка над дітьми» з його різноманітним тлумаченням займає важливе місце в педагогічній, психологічній, історичній, соціологічній, юридичній науці. На основі аналізу наукових джерел стверджуємо, що теорії опіки К. Джиллігана описувала шлях морального розвитку, який ґрунтується на зростаючій здатності відповідати турботою на потреби іншої людини, яка діє морально. У представлених Н. Ноддінгом філософських вихідних положеннях акцент зроблено на турботливих відносинах. Ранні праці з означеної теми сприяли виникненню низки публікацій не лише у психології та філософії, а також у соціальній політиці, релігії, політиці, праві, загальній корпоративній етиці, педагогіці та ін. [16]. Х. Франкфурт описує турботу як частина людського буття, але при цьому закликає нас до роздумів, про що насправді ми маємо турбуватися [13]. А. Мурдоч ставив уважність та чуйність у центрі морального життя [15, с. 34]. М. Майєроф визначає мету турботливості як піклування про іншу людину, що означає допомагати їй зростати та реалізовувати себе [14, с. 35].

Історичні особливості розвитку різних форм опіки і виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей в окремих європейських країнах були у центрі уваги українських дослідників. Низка публікацій присвячена становленню та розвитку експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (Л. Лисенко), ідеям «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (Г. Кемінь), розвитку педагогічної освіти та про-

фесійній підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми в Австрії (О. Павлішак, М. М'ясковський, Л. Фаннігер), Німеччині (Н. Абашкіна, Л. Ковальчук, Н. Махиня, О. Пришляк, Т. Паничок, І. Шимків), психолого-педагогічним основам розвитку дітей у системі Марії Монтессорі (В. Бондар, А. Ільченко, М. Чепіль), педагогічним ідеям С. Френе (І. Суржикова) та ін.

Останніми роками з'явилася низка публікацій, присвячених соціально-педагогічним аспектам дитинства, виховання дітей-сиріт в Австрії, Німеччині, Польщі (Х. Дзюбинська, О. Карпенко, М. Клим, Ю. Яким та ін.). Доробок малознаних постатей німецької педагогіки знайшов висвітлення на шпальтах українських часописів та у збірниках наукових праць. За матеріалами досліджень захищено дисертації, які відображають педагогічні ідеї, освітню діяльність та творчий доробок педагогів Німеччини й Австрії. Об'єктами досліджень стали освітня діяльність і педагогічні погляди Августа-Германа Франке (А. Завальнюк) й Ніколауса-Людвіга Цинцендорфа (В. Завальнюк), педагогічні засади навчального процесу у школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена (О. Мартинович), педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана (А. Степаненко) й Георга Кершенштайнера (Т. Токарева), розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа (О. Титаренко), дидактична система Й. Ф. Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти (Н. Федчишин). Цікавлять дослідників значущі історико-педагогічні аспекти виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Цій проблемі присвячено публікації Л. Альберт, У. Бюргер, К. Вольфферсдорф, Д. Вортгам, М. Каппелер, Г. Кіндлер, В. Клаве, К. Кульманн, Р. Тірш, В. Фрайганг, Й. Цетнер.

Історіографія означеної проблеми представлена низкою досліджень, присвячених історії розвитку закладів інтернатного й напівінтернатного типу в Україні, соціально-правовим і педагогічним аспектам сирітства, проблемі дитячої безпритульності, історії становлення і розвитку установ інтернатного типу, їх соціально-педагогічних функціям, соціально-педагогічним аспектам виховання дітей-сиріт у дитячих будинках із сімейними формами виховання в інтернатних установах, дитячих будинках сімейного типу, специфіці взаємодії дітей і педагогічних працівників [10].

Узагальнюючи, зазначимо, що феномен соціального сирітства характерний для багатьох країн світу. Кожна держава визначає власні шляхи подолання цього явища



та надання соціального захисту дітям, які залишилися без піклування батьків. Підхід влади до визначення ступеня необхідності влаштування дітей-сиріт значно різниться залежно від країни і зумовлюється загальною ситуацією в країні, насамперед, її економічною спроможністю, власне рівнем розвитку її культури. Українська педагогічна думка має давні витоки опіки над сиротами і базується на загальнолюдських цінностях – гуманізм, співчуття, бажання допомогти, милосердя, добра, доброчесності, сумління, любов, благородство тощо. Водночас соціальне сирітство як явище продовжує поширюватися. З огляду на економічні реалії, кількість українських сімей, які мають змогу усиновити чи встановити опіку над дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а відповідно, збільшується частка тих дітей, які потрапляють до закладів соціального захисту. Найбільш прикро, що діти стають сиротами при живих батьках. Проте ще багато питань у цій ділянці суспільного життя залишаються нерозв'язаними.

Проблема опіки, соціального сирітства, захисту дитинства в Україні стала предметом дослідження вітчизняної психолого-педагогічної науки. У публікаціях Б. Кобзаря [2], Л. Кобилянської [3], В. Оржеховської [6], Н. Павлик [7], І. Пешої [8], М. Чепіль [5] та інших знайшли висвітлення організаційно-управлінські та науково-методичні основи опіки дітей, теоретичні й методичні основи соціально-педагогічної роботи з дітьми, зміст і педагогічний інструментарій опікунсько-виховної роботи у різних соціально-виховних інституціях.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що науковці звертають увагу на те, що нині українське суспільство, пов'язане з піклуванням над дітьми-сиротами, знедоленими і безпритульними дітьми, з прийомною сім'єю. Складна соціально-економічна ситуація в Україні нині, на жаль, впливає на сім'ю, на виховання дітей, вимагає забезпечення їм належних умов життя.

Останніми роками спостерігається зацікавлення українських науковців досвідом опікунської діяльності країн Західної Європи, інноваційними формами опіки над дітьми. Це знайшло обґрунтування у низці наукових досліджень, а саме: І. Братусь, О. Власової, І. Козубовської, Г. Лактіонової, В. Поліщук, О. Шипіленко.

Нині чимало публікацій присвячено організації навчально-виховного процесу у різних типах навчальних закладів Німеччини. Підготовку соціальних педагогів у вищих навчальних закладах аналізує О. Пришляк, Л. Ковальчук досліджує гендерне ви-

ховання, а Т. Паничок – статеве виховання учнівської молоді. Доробок малознаних постатей німецької педагогіки знайшов висвітлення на шпальтах українських часописів та у збірниках наукових праць. За матеріалами досліджень захищено дисертації, які відображають педагогічні ідеї, освітню діяльність та творчий доробок педагогів Німеччини й Австрії.

Цінним у контексті вивчення означеної проблеми є покажчики. Колективом авторів НАПН України підготовлено біобібліографічний покажчик «Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878–1942)», присвячений 125-річчю з дня його народження [9], науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016)» українською і польською мовами, який вміщує 1 601 бібліографічний запис, у тому числі 1 560 назв книг і статей, 35 авторефератів дисертацій українських і польських науковців, захищених в Україні, 6 закордированих тем дисертаційних досліджень в Україні [1]. Бібліографічний покажчик – серйозна джерельна база для подальшої роботи науковців, педагогів, вихователів, методистів, сприяє професійному зростанню кадрів, формує єдиний комунікативний простір, є запорукою передачі досвіду, виступає важливим підґрунтям для удосконалення педагогічної теорії і практики у сфері опіки над дітьми, реалізації подальшого реформування освітнього простору України, налагодження опікунської діяльності, дієвою допомогою у навчальній та науковій роботі магістрантам, аспірантам, професорсько-викладацькому складу, педагогам-дослідникам, педагогам-теоретикам, педагогам-практикам, студентській молоді, співробітникам бібліотек і має велике науково-практичне значення. Покажчик збагатить уявлення про розвиток сучасної педагогічної думки в Україні та Польщі новими фактами й іменами.

Заслужують на увагу напрацювання науковців щодо висвітлення тенденцій міжнародного досвіду опіки дітей, педагогічних та правових засад діяльності СОС-дитячих містечок. Різні аспекти діяльності СОС-дитячих містечок в окремих країнах світу висвітлено у творчому доробку австрійських дослідників (В. Вислосіл, К. Гонзаль, Г. Райнпрехт, В. Хільвег, Г. Шрайбер). У полі зору вітчизняних науковців соціальні напрями діяльності СОС-дитячих містечок (Л. Скрипник), проблеми підготовки педагогічних працівників, вихователів до роботи з дітьми-сиротами (О. Власова, О. Карпенко, Р. Корнійко).



Висновки з проведеного дослідження. Джерельна база займає важливе значення у методології історико-педагогічного дослідження. Історичні особливості розвитку різних форм опіки і виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей в окремих європейських країнах були у центрі уваги українських дослідників. Історіографія дослідження зважає на вимоги до інтерпретації джерельної бази, обґрунтовані сучасними дослідниками історіографії педагогічної науки, спирається на принципи об'єктивного аналізу джерельної бази при виконанні компаративних досліджень у педагогіці, враховує важливість дослідження персоналій. Серйозною джерельною базою для подальшої роботи науковців, педагогів, вихователів, методистів є бібліографічні покажчики з проблем опіки над дітьми. Аналіз джерельної бази засвідчив, що науковці звертають увагу на те, що нині українське суспільство, пов'язане з піклуванням над дітьми-сиротами, знедоленими і безпритульними дітьми, з прийомною сім'єю.

Подальшого наукового дослідження потребують історіографія соціальної опіки в Україні та Польщі, порівняльний аналіз професійної підготовки педагогів до опікунської діяльності у країнах ЄС.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016): наук.-допоміж. бібліогр. покажчик / упоряд. О. Карпенко. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 244 с.; Karpenko O. Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej retrospektywie (1900–2016): przewodnik bibliograficzny / O. Karpenko. Drohobycz: Redakcyjno-Wydawniczy Dział Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobycz, 2017. 272 s.
2. Кобзар Б.С. Як живе дитина-сиріт? Рідна школа. 1995. № 7/8. С. 73.
3. Кобилянська Л. Соціально-педагогічна підтримка постінтернатної адаптації дітей-сиріт. Трансфор-

мація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін: міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 2007. С. 467–471.

4. Курило В. Критеріально-комплексний підхід до аналізу історико-педагогічної думки. Шлях освіти. 1999. № 3. С. 41–44.

5. Опіка і виховання дітей: історія і сучасність: зб. наук. праць / за ред. М. Чепіль. Дрогобич: Редаційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 384 с.

6. Оржеховська В.М., Виноградова-Бондаренко В.С. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки: навч. посіб. Київ, АПН України, 2004. 172 с.

7. Павлик Н. Особливості соціалізації вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 11. С. 67–71.

8. Пеша І. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ: Логос, 2000. 86 с.

9. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878–1942): до 125-річчя з дня народж.: біобібліогр. покажчик / наук. ред.: П. Рогова, Т. Букшина. Київ: ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2003. 124 с.

10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». Педагогічні науки. Херсон, 2005. Вип. XXXX. С. 8–14.

11. Чепіль М., Карпенко О. Історіографія проблеми соціального виховання дітей в інтернатних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). Педагогічний альманах. Херсон, 2018. Вип.38. С. 226–231.

12. Шпак В. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження. Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 5. С. 768–771.

13. Frankfurt H.G. Taking ourselves seriously and getting it right. Stanford: Stanford University Press, 2006. 119 p.

14. Mayeroff M. On caring. New York: Harper&Row, 1971. 143 p.

15. Murdoch I. The sovereignty of Good. London: Routledge and Kegan Paul, 1970. 126 p.

16. Noddings N. Caring as relation and virtue in teaching. Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems / Eds. P.J. Ivanhoe, R. Walker. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 41–60.



УДК 373.1+371.214.1

КОНЦЕПЦІЯ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (1960–2018 РР.)

Шкода М.В., аспірант
факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті проаналізовано навчальні плани й програми з іноземних мов за 1960–2018 рр.; досліджено їх структуру та змістовий компонент; визначено особливості їх побудови; проаналізовано відповідність програмових вимог змісту навчання іноземних мов у початкових класах досліджуваного періоду. Визначено характерні особливості навчальних планів і програм. Охарактеризоване навчання англійської мови в Новій українській школі, яке зорієнтоване на розвиток ключових компетентностей, що сприяє розвитку практично орієнтованих комунікативних умінь і навичок як необхідних складників успішної особистості.

Ключові слова: зміст освіти, іноземні мови, навчальний план, шкільні програми, навчальний предмет, початкова школа.

В статье проанализированы учебные планы и программы по иностранным языкам за 1960–2018 гг.; исследована их структура и содержательный компонент; определены особенности их построения; проанализировано соответствие требований к содержанию обучения иностранным языкам. Определены характерные особенности учебных планов и программ исследуемого периода, факторы, способствовавшие внедрению раннего обучения английского языка, а также охарактеризована динамика развития методических взглядов на обозначенную проблему. Сегодня процесс обучения английского языка в школе необходимо дополнить компетентностной составляющей. Это даст возможность строить процесс обучения таким образом, чтобы стимулировать развитие у учеников практико-ориентированных коммуникативных умений и навыков, которые являются неотъемлемым качеством человека, живущего в мультикультурном и конкурентном мире.

Ключевые слова: содержание образования, иностранные языки, учебный план, школьные программы, учебный предмет, младшая школа.

Shkoda M. V. THE CONCEPT OF CONSTRUCTION OF SCHOOL CURRICULAMS AND PROGRAMS FROM FOREIGN LANGUAGES FOR PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINE (1960–2018-S)

The article analyzes the main peculiarities of school foreign language programs construction for the 1960–2018-s. Their structure and content component; compliance requirements for the content of foreign language in primary school learning are studied. The characteristics of curricula and programs of study period outlined are determined. Nowadays it is deemed that process of learning English must be supported by ideas of competence based approach. Its implementation is to encourage development of practically orientated communicative skills which are an indispensable characteristic of a person living in multicultural and competitive world.

Key words: content of education, foreign language, curriculum, school programs, school subject, primary school.

Постановка проблеми. Зміст – основний складник освітньої системи. У ньому в узагальненій формі відображається досягнутий суспільством рівень культури, соціальний досвід, який передається наступному поколінню для його збереження й подальшого розвитку. Соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, виробництва, техніки – основні чинники, які вносять певні корективи в зміст освіти, що має відповідати соціальному замовленню. Провідну роль у визначенні змісту освіти відіграють мета та завдання, які ставить суспільство перед школою. Зміст освіти реалізується у важливих державних документах – навчальних планах, програмах і підручниках. Саме за навчальними планами можна відстежити пріоритети державної

політики в галузі освіти. Наявність тих чи інших навчальних дисциплін у навчальному плані, перерозподіл годин між предметами всередині навчального плану, домінування певної групи предметів – усе це є виявами зміни комплексу політичних, соціальних і педагогічних орієнтирів і процесів, пов'язаних із періодичним оновленням змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До науковців, які працювали над питаннями раннього навчання іноземних мов, належать В.В. Алякринський, Л.С. Виготський, Н.Д. Гальскова, О.І. Негневицька, С.Л. Рубінштейн, Дж. Брунер, В. Пенфіл тощо. Вивченню проблеми навчання іноземних мов в історичній ретроспективі присвячене фундаментальне дослідження



О.О. Миролубова, в якому акумульовані тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Російській імперії й СРСР у період із 1860 р. до 90-х рр. ХХ ст. У працях О.Є. Місечко також висвітлюються аспекти розвитку навчання іноземних мов і підготовки вчителів на території України упродовж ХІХ–ХХ ст. Під раннім навчанням у методичній літературі прийнято розуміти навчання дітей старшого дошкільного віку (4–6 років), а також навчання в 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів (6–10 років). На початку 90-х рр. ХХ ст. навчання іноземних мов перетворюється на глобальну тенденцію. Відповідно, увага до цього аспекту іншомовної освіти зростає, база напрацювань попередніх десятиліть поступово доповнюється новими ідеями (комунікативна та соціокультурна спрямованість навчального процесу, упровадження елементів ігрової діяльності тощо) і реалізовується в змісті перших підручників і навчально-методичних комплектів для початкової школи України (Н.П. Басай, О.О. Коломінова, О.А. Паршикова, В.М. Плахотник, Н.К. Полонська, В.Г. Редько, С.В. Роман, Т.Л. Сірик, Г.С. Чекаль та ін.).

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати навчальні плани та програми з іноземних мов за 1960–2018 рр.; дослідити їх структуру й змістовий компонент; визначити особливості їх побудови; установити відповідність вимог змісту навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст навчального предмета, передбаченого навчальним планом, визначається його навчальною програмою. Навчальна програма – документ, що визначає зміст і обсяг знань із кожного навчального предмета, умінь і навичок, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем із розподілом їх за роками навчання. Навчальні програми повинні мати високий науковий рівень з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу, утілювати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій, не містити надто ускладненого й другорядного матеріалу, реалізувати міжпредметні зв'язки й ідею взаємозв'язку науки, практики й виробництва, формувати вміння й навички учнів із кожного предмета.

Усі функції змісту освіти мають відображатися в програмі повно й конкретно.

Повнота – включення до програми з урахуванням специфіки предмета всіх необхідних знань, умінь, навичок, способів дії, досвіду творчої діяльності (елементів змісту).

Конкретність виявляється у відображенні змісту освіти в єдності з процесом навчання, тобто вона містить короткі вказівки на те, що, в якій послідовності і як має вивчатися.

У програмі виділяються базові поняття предмета, обґрунтовується їх необхідність, достатність, послідовність відповідно до вікових особливостей учнів. Тому в їх складанні беруть участь і педагоги, і психологи, і методисти, і вчені.

Основні розділи навчальної програми:

– пояснювальна записка, яка містить виклад мети навчання з певного предмета, ознаки процесу (організація навчання кожного класу);

– зміст навчального матеріалу, поділений на розділи й теми із зазначенням кількості годин на кожну з них;

– обсяг знань, умінь і навичок (у їх різновидах) із певного предмета для учнів кожного класу;

– перелік унаочнень, літератури для учнів і методологічної літератури для викладачів;

– критерії оцінювання знань, умінь і навичок щодо кожного з видів роботи.

До навчальних програм додають пояснювальні записки, що розкривають основні завдання викладання предмета, особливості організації й методів навчальної діяльності, форми зв'язку класної та позакласної роботи, зміст практичних і лабораторних занять, систему вироблення вмінь і навичок як результат викладання предмета.

Орієнтовна структура навчальної програми.

1. Пояснювальна записка:

а) вступ: мета та завдання навчального предмета;

б) характеристика структури навчальної програми;

в) особливості організації навчально-виховного процесу;

г) критерії оцінювання навчальних досягнень;

г) рекомендації щодо роботи з програмою.

2. Зміст навчального матеріалу та вимоги до навчальних досягнень.

Можливі додатки:

1) міжпредметні зв'язки;

2) тематика екскурсій (орієнтовні об'єкти);

3) переліки навчальної літератури, додаткової літератури для читання, навчально-методичної літератури.

Існує чотири системи викладу змісту навчального матеріалу: лінійна, спіральна, концентрична, мішана.



Лінійна система – безперервна послідовність матеріалу від простого до складного відповідно до принципів послідовності, систематичності, доступності (нове будується на основі вже відомого й у тісному зв'язку з ним).

Спіральна система – повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого поглиблення знань із певної проблеми.

Концентрична система – повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого проникнення в сутність явищ і процесів.

Мішана система – комбінація різних систем викладу.

Початок 1960-х рр. в історії українського шкільництва характеризується значними суспільними та науковими змінами, що, безумовно, відображені в шкільних реформах. У 60-х рр. ХХ ст. установлювалися все більш тісні економічні, наукові й культурні зв'язки із зарубіжними країнами. Для здійснення міжнародних контактів стало необхідним практичне володіння іноземною мовою фахівцями. Збільшувалася кількість навчальних годин у навчальних планах і програмах загальної й політехнічної освіти. Однак, згідно з Постановою Ради Міністрів СРСР 1961 р. «Про покращення вивчення іноземних мов», початковий етап викладання іноземної мови знову повернувся в 5-й клас. Разом із тим цією Постановою дозволялося організовувати (з урахуванням побажань батьків) групи для занять іноземною мовою в дитячих садочках і початкових класах загальноосвітніх шкіл, складати програми й розробляти методику викладання іноземних мов у таких групах [3]. Ураховуючи тогочасні політичні цільові установки, які, безсумнівно, відображені в навчальних програмах першої половини 1960-х рр., доходимо висновку про їх надмірне перевантаження, захоплення матеріалізмом. Прихильники *теорії матеріального змісту освіти* (теорії дидактичного матеріалізму або енциклопедизму) вважали, що основна мета освіти полягає в передачі учням якомога більшого обсягу знань із різних галузей науки. Це переконання поділяли багато відомих педагогів минулого (Я.А. Коменський, Г. Спенсер та ін.). Своїх прихильників ця теорія має й досі (можливо, це одна з причин перевантаження учнів зайвою інформацією).

Крім ідей про гармонійний розвиток особистості і зв'язок школи із життям, усе це було добре розбавлене комуністичною риторикою, яка відображалася у постановою і програмах чисельних пленумів ЦК партії. Так, у програмі 1959 р. більшу частину тематики для усного мовлення та читання

у 2-х–4-х класах займали такі теми: СРСР, столиця нашої країни, столиця республіки, дитинство та шкільні роки В.І. Леніна, День перемоги, Перше травня, подвиги піонерів [6]. Основною цільовою настановою навчальних програм 1949–1959 рр. було навчити учнів читати та висловлювати свої думки з окремих тем іноземною мовою, проте, як і раніше, основна увага акцентувалася не на усному володінні мовою, а на засвоєнні граматичного матеріалу. Підходи до засвоєння іноземних мов у методиці їх викладання в 70-х рр. ХХ ст. порівняно з кінцем 60-х рр. не змінилися. Якість підготовки учнів залишалася достатньо низькою. Для 60–70-х рр. характерною була постійна зміна навчальних планів і програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння зв'язку школи із життям лише як ознайомлення з виробництвом.

У 80-х рр. ХХ ст. було створено теорію добору змісту як багатокомпонентного утворення на основі аналізу соціального досвіду, що було відображено в публікаціях М.Н. Скаткіна, І.Я. Лернера, В.В. Краєвського, В.С. Ледньова. Зокрема, радянськими вченими в цей період обґрунтовано необхідність поєднання в змісті шкільної освіти як формального, так і матеріального підходів, показано, що вони мають бути особливою формою відображення матеріальної й духовної культури людства.

У 70-х–80-х рр. відбуваються реформи школи й активне запровадження «нового педагогічного досвіду». Здійснюється активний пошук нових форм і методів навчання. Із 1978 р., відповідно до Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 22 грудня 1977 р. «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці», вивчення іноземної мови в школі зміщується на один рік раніше й здійснюється з 4 по 10 клас. Крім того, у 70-х рр. збільшується кількість шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою, зокрема англійською, збільшується кількість дітей, які починають її вивчення з більш раннього віку. Навчання іноземної мови дітей дошкільного (4 роки) і молодшого шкільного віку (6 років) знову стало предметом зацікавленої розмови педагогів, психологів, батьків. Досвід викладання іноземних мов у дитячих садках і початковій школі в 60-х–70-х рр. показав, що систематичне навчання дітей цих вікових груп під час спеціально організованих занять навіть за відсутності іншомовного середовища може давати позитивні результати. Вивчен-



ня іноземних мов відбувалося відповідно до «Основних напрямів реформи загальноосвітньої й професійної школи» (1984 р.) і програми з іноземних мов для середніх шкіл, у яких як основні були визначені комунікативні цілі, що зумовило розроблення низки комунікативних методів навчання [7]. Поява наукових робіт із комунікативної лінгвістики (Н. Хомський, Д. Уілкінсон) у 1970–80-х рр. дала початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземної мови, що означало зовсім новий етап у навчанні практичного оволодіння мовою. Сучасна комунікативна лінгвістика ставила перед методикою 1970-х рр. нові завдання, головними з яких були оволодіння мовою як засобом комунікації в найкоротші строки. На методичну арену виходить інтенсивне навчання іноземної мови. Пріоритет належить усному мовленню, особливо діалогічному, шляхом відбору мовленнєвих ситуацій і активізації учнів. Особлива увага приділяється зняттю психологічного бар'єра (сором'язливості, страху, скованості).

У 80-х рр. ХХ ст. розпочався новий етап, коли вчергове інтенсифікувалися дискусії між противниками та прихильниками раннього навчання ІМ. Про це свідчить аналіз змісту публікацій у журналі «Иностранные языки в школе», який на той час вважався однією з основних платформ для оприлюднення результатів наукових досліджень і критичного розгляду нових ідей у сфері іншомовної освіти. На важливість проблеми раннього навчання вказує й те, що це питання стало однією з тем обговорення на конференції ЮНЕСКО-МАПРЯЛ (Москва, 1985 р.). Було визначено, що найбільш оптимальним для початку навчання ІМ є вік 5–8 років, коли дитина вже оволоділа системою рідної мови й більш усвідомлено підходить до оволодіння новим мовним кодом. Під впливом комунікативного підходу, який входив у практику середньої школи в цей період, були обґрунтовані психологічні умови формування в учнів здатності вирішувати елементарні комунікативні завдання на основі усвідомленого використання мови (О.І. Негневицька). У цей час чітко простежувалася тенденція до збільшення прихильників ідеї раннього навчання серед педагогів і психологів, які наводили на її користь вагомі аргументи. Однак це залишалося прерогативою шкіл із поглибленим вивченням ІМ і не було остаточно реалізоване в системі загальноосвітніх навчальних закладів. У 1987 р. розпочався широкомасштабний експеримент щодо навчання ІМ у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. Його результати засвідчили, що діти не втомлюються від уроків,

переважна більшість засвоює запропонований матеріал, розуміє інструкції вчителя й може висловлюватися на елементарні теми. Крім того, батьки засвідчували бажання дітей продовжувати мовні ігри вдома зі своїми іграшками, що підтверджувало зростання інтересу дітей цього віку до вивчення мови.

Зміни у викладанні іноземних мов у старших класах загальноосвітніх шкіл України у 80-х–90-х рр. відбувалися за такими напрямками: введення інтенсивних технологій у процес навчання іноземної мови в середній школі; упровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання; активне застосування комунікативно-розвивальних методик; інтеграція іноземної мови з іншими предметами. Кожна технологія (методика) мала свою загальнодидактичну й методичну мету, завдання, що знайшло відображення в специфіці їх реалізації в шкільній практиці.

Упровадження особистісно зорієнтованої технології передбачало роботу за гнучкими навчальними планами й програмами, використання альтернативних підручників, застосування творчих проектних завдань, реалізацію рівневої диференціації навчання.

Найбільшого поширення в школах України досліджуваного періоду набула комунікативно-розвивальна технологія, метою якої була організація навчання учнів спілкуванню. Принципи комунікативності та комплексного навчання іноземних мов ставали провідними в дидактиці 80-х–90-х рр. і вимагали особливого підходу до організації, навчально-пізнавальної діяльності, створення на уроках умов для міцного засвоєння лінгвістичного матеріалу в процесі спілкування, для розвитку творчих можливостей учнів, сприяння розкриттю та прояву їхніх особистісних якостей, а також підвищенню в них емоційного тону. У зв'язку із цим у процесі навчання посилювалося неформальне мовне спілкування вчителя з учнями й учнів між собою, відбувалося переосмислення ролі особистості самого педагога, розширювалися його функції (освітня, розвивальна, виховна, організаційна, психотерапевтична) [2].

1991–2001 рр. ХХ ст. відзначилися реформуванням національної системи освіти, яке розпочалося відразу після проголошення державної незалежності, передбачало узгодження системи з новими соціально-економічними цілями, життєвими реаліями, особливо потребами державотворення, її розвитком відповідно до Конституції України та Закону про освіту, забезпечення національного характеру й водночас кон-



курентоспроможності української освіти на світовому ринку [1].

У 1995 р. Міністерством освіти й науки України видана програма, згідно з якою пропонувалося розпочинати вивчення предмета «іноземна мова» з першого класу, але це стосувалося лише шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови.

У 1998 р. у Державному освітньому стандарті з іноземної мови зазначалося, що вся система шкільної освіти в галузі іноземної мови має формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприяє інтеграції українського суспільства до освітньої спільноти. Саме в цей період починає реалізовуватися програма підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках і початковій школі. Об'єктивна державна потреба в навчанні першокласників іноземної мови як засобу спілкування, соціальна значущість цієї проблеми зумовили у 90-х рр. ХХ ст. масштабний експеримент, спрямований на з'ясування й наукове обґрунтування можливостей навчання іноземних мов у початковій школі.

Шкільна програма 2000 р. була складена в контексті вимог розформування середньої освіти з урахуванням Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, декларувала офіційний курс на запровадження 11-річного терміну вивчення першої іноземної мови з 2 по 12 клас (2 години на тиждень). Основними принципами побудови зазначеної програми з іноземної мови є такі: комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація, автономія учня, взаємопов'язане інтегроване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

У 2000 р. тенденцій до зміни кількості навчальних годин не спостерігалось, і лише у 2001 р. відбулися значні зміни, пов'язані насамперед із запровадженням іноземних мов у початковій школі (у 2 класі – 1 год./тиждень, у 3–4 класах – 2 год./тиждень).

Відповідно до нової освітньої політики у 2002/2003 навчальному році вивчення іноземної мови розпочалося з 2 класу. Цей факт став серйозним випробуванням для вчителів і всіх тих, хто причетний до цієї галузі, оскільки потребував перегляду й уточнення окремих поглядів на шкільний предмет «іноземна мова». Згідно з новим Держстандартом початкової загальної освіти вивчення предмета «іноземна мова» в початковій школі починається з 2012/2013 навчального року повсюдно по Україні з 1 класу.

У лютому 2009 р. на Всеукраїнській нараді в Міністерстві освіти й науки України з питань раннього навчання ІМ у дошкільних навчальних закладах і в початковій

школі були окреслені основні шляхи вдосконалення цієї галузі, що знайшли відображення в проекті «Плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах і початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009–2012 роки». Ішлося про необхідність оновлення стандартів вищої освіти з напрямів і спеціальностей «учитель іноземної мови» (2010 р.); модернізації змісту іншомовної освіти гуманітарного напрямку зі спеціальності «вчитель іноземної мови початкової школи» в педагогічних коледжах і училищах (до 01.02.2010 р.); організації розроблення наочно-дидактичного матеріалу для дітей старшого дошкільного віку (до 01.09.2009 р.), навчально-методичних посібників із вивчення ІМ для вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи (01.09.2009 р.), сучасних підручників з ІМ, зокрема мультимедійних, для вищої школи, підручників із методики викладання ІМ у дошкільних закладах і в початковій школі для педагогічних та інших вищих навчальних закладів (2009–2010 рр.); запровадження надання додаткових послуг щодо вивчення ІМ у дошкільному закладі відповідно до попиту батьків (2009–2012 рр.); забезпечення підвищення кваліфікації (щонайменше двотижневого) учителям ІМ початкової школи та дитячих садків (протягом 2009–2012 рр.); організації в рамках проекту «Партнери школи майбутнього» вивчення педагогічними працівниками кращого міжнародного досвіду у сфері раннього навчання ІМ (2009–2012 рр.); проведення заходів щодо впровадження міжнародних проектів із вивчення ІМ у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах (2009–2012 рр.)

У 2017 р. Верховна Рада проголосувала за реформу української освіти. Вона стартує з 2018 р. Ключова реформа Міністерства освіти й науки – Нова українська школа (далі – НУШ). Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосувати їх у житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, учать критично мислити, не боятися висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння. Замість запам'ятовування фактів і визначень поняття 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. Отже, формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватись, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному й особистому житті.

Список компетентностей, яких набуватимуть учні, уже закріплені Законом «Про освіту»:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість і фінансова грамотність.

Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Щоб набувати компетентностей, школярі навчатимуться за діяльнісним підходом, тобто частіше щось робитимуть замість сидіти за партами й слухати вчителя. Також Концепція НУШ пропонує впроваджувати інтегроване та проектне навчання. Такий спосіб сприяє тому, що учні отримують цілісне уявлення про світ, адже вивчають явища з погляду різних наук і вчать вирішувати реальні проблеми за допомогою знань із різних дисциплін [5].

Також відбувається реформа освітнього середовища. Зміна освітнього середовища – це зміна ставлення до дитини: повага, увага до неї й прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання. Щоб навчати по-новому, учитель повинен отримати свободу дій: обирати навчальні матеріали, імпровізувати й експериментувати. Цю свободу дає новий Закон «Про освіту». Сенс оновлення навчальних програм ґрунтувався на тому, щоб забезпечити саме компетентнісний підхід. Завдання школи – давати ключові компетентності, які потім дозволяли б використовувати знання, уміння, навички в тому практичному житті, куди діти потрапляють після школи.

Висновки з проведеного дослідження. Із наведеного вище можна зробити висновки, що в період із 1960 по 2018 рр. в Україні було зроблено багато спроб покращити навчання іноземних мов у початковій школі. Проведене дослідження відкриває перспективи щодо аналізу теорії й практики навчання іноземних мов на різних історичних етапах розвитку вітчизняної школи й освіти. Натомість визначені сучасні тенденції розвитку англійської освіти молодших школярів в Україні свідчать про актуальність педагогічної концепції НУШ в умовах багатомовного, полікультурного й інформаційно розвиненого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. К.: Богдано-ва А.М., 2008. 406 с.
2. Кравчук Л.В. Навчання іноземних мов у загальноосвітній школі України (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 20 с.
3. Постанова Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 р. № 468 «Про покращення вивчення іноземних мов».
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12 класи. К.: Шкільний світ, 2001. 38 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12 класи. К.: Шкільний світ, 2018. С. 1–9.
6. Програма середньої школи. Іноземні мови. М., 1959.
7. Программы средней школы. Иностранные языки. М., 1970. 30 с.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 371.33.336

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ІЗ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ГЕОГРАФІЇ В ГІМНАЗІЇ

Барадія Н.Г., к. пед. н.,
науковий співробітник відділу навчання географії та економіки
*Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

У статті досліджено сутність фінансової грамотності, її вплив на готовність здобувачів освіти до сучасних соціально-економічних процесів в умовах сучасної економічної ситуації в Україні. Обґрунтовано інститут фінансової грамотності як основи формування фінансової культури та фінансової поведінки на заняттях географії у гімназії.

Ключові слова: *фінансова поведінка, фінансова грамотність, фінансова культура, фінансова просвіта.*

В статье исследована сущность финансовой грамотности, ее влияние на готовность соискателей образования к современным социально-экономическим процессам в условиях современной экономической ситуации в Украине. Обосновано институт финансовой грамотности как основы формирования финансовой культуры и финансового поведения на уроках географии в гимназии.

Ключевые слова: *финансовое поведение, финансовая грамотность, финансовая культура, финансовое просветительство.*

Baradiia N.G. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF KNOWLEDGE ON FINANCIAL GRAVITY AT THE WORK OF GEOGRAPHY IN HUMAN SCIENCES

The article examines the essence of financial literacy, its impact on the readiness of students to modern socio-economic processes in the context of the current economic situation in Ukraine. The institute of financial literacy as the basis for formation of financial culture and financial behavior at the lessons of geography in gymnasiums.

Key words: *financial behavior, financial literacy, financial culture, financial education.*

Постановка проблеми. Спрямування цивілізаційного вектора України на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір вплинула на модернізацію змісту освіти, що розпочалась із впровадження нових підходів до формування освітніх та навчальних програм, пов'язаних із компетентнісно орієнтованим навчанням, оскільки воно має результативно-цільову спрямованість.

Відповідно до мети й завдань географічної освіти, предметна географічна компетентність здобувачів освіти визначається як здатність до застосування здобутих географічних знань, умінь і навичок, ціннісних установок та специфічного географічного мислення, сформованих на підґрунті здібностей і життєвого досвіду здобувачів освіти, які необхідні для оптимальної діяльності в навколишньому середовищі та успішної самореалізації в соціумі, передбачення наслідків такої діяльності та розв'язання власних життєвих завдань і проблем, облаштування особистого життя, формування у здобувачів освіти потреби у неперервній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фінансова грамотність стає об'єктом активних наукових досліджень таких учених, як В. Геєць, В. Ільїн, В. Кремінь, М. Кузнецов, К. Кутер, Е. Лусарді, Т. Люсей, О. Мітчелл, М. Овчинников, Л. Стахович, А. Столярова, Г. Шахназарян.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні та аналізі психолого-педагогічних передумов формування знань із фінансової грамотності на уроках географії у гімназії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід до навчання географії підкреслює діяльнісний складник результатів освіти та їхню практичну значущість у процесі набуття здобувачами освіти досвіду виконання практично-зорієнтованих завдань. Оскільки практична робота здобувачів освіти як форма проведення занять із географії є необхідним засобом пізнання й певним етапом формування географічного мислення у здобувачів освіти, курс географії в гімназії має чітко



визначену практичну спрямованість, яка реалізується під час виконання практичних робіт, аналітичних завдань та досліджень, спрямованих на розвиток умінь і навичок роботи з географічними картами та іншими джерелами інформації, розв'язання географічних, економічних й соціально-економічних задач, здійснення порівняльного аналізу, проведення міні-досліджень, дискусій, семінарів, презентацій, експертиз, круглих столів, ділових ігор, творчих робіт, індивідуальних і колективних проектів. Мета використання таких форм і прийомів навчання може бути різною: контролюючою, навчальною, стимулюючо-мотиваційною, розвивальною, виховною тощо.

Формування комунікативної компетенції, загальнокультурної, проектно-технологічної компетентностей (здатність здобувачів освіти застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності) реалізується через перенесення акценту з інформаційно-накопичувальної спрямованості підручника для навчання на формування і розвиток здатності самостійно здобувати знання у процесі предметно-перетворювальної, пошуково-дослідницької практичної діяльності, застосовувати його як у навчальних, так і нестандартних творчих ситуаціях, які обіграватимуться на практиці під час організації та проведення уроків учителем [4].

Компетентнісно-орієнтовані завдання націлені на знаходження здобувача освіти способів їх розв'язання з обов'язковим використанням географічних знань, умінь та сформованих раніше науково-ціннісних установок. Застосування компетентнісно-орієнтованих завдань дає змогу вчителю географії досягати кількох дидактичних цілей одночасно: виявляти рівень сформованості та розвитку предметних географічних компетенцій, оцінювати їхню спроможність самостійно здобувати знання та обирати способи діяльності, формувати інтерес до географії та досвід творчої діяльності у процесі її вивчення. За рівнем складності такі завдання поділяються:

– завдання першого рівня – передбачають застосування базових географічних знань у знайомих чітко сформульованих ситуаціях. Це можуть бути закриті тестові завдання, однокрокові задачі, інтерпретації стандартних географічних позначень та даних, завдання на розпізнавання географічних об'єктів на картах тощо;

– завдання другого рівня складності передбачають встановлення зв'язків та інтеграцію географічних знань, умінь і навичок та науково-ціннісних установок різного те-

матичного спрямування. Для вирішення завдань цього рівня здобувачам освіти треба упорядковувати й застосовувати географічні знання та вміння у нестандартних ситуаціях, розв'язувати багатокрокові географічні задачі, читати карту тощо;

– третій рівень складності – це рівень міркувань. Завдання цього рівня ґрунтуються на здійсненні узагальнень, розв'язуванні проблем та обґрунтуванні висновків [10].

Тренувальні практичні роботи виконуються здобувачами освіти в класі під керівництвом вчителя або за наданим зразком із використанням інструктивних карток, пам'яток, індивідуально, у парі або групі. Закріплення і вдосконалення умінь може проходити не тільки в класі, але і в формі домашнього завдання, результати якого обговорюються в класі. За виконання навчальних і тренувальних робіт можна виставляти оцінки вибірково з урахуванням виконаного обсягу й якості роботи [7].

Підсумкові практичні роботи виконують контролюючу функцію, вони виконуються здобувачами освіти в класі самостійно й обов'язково оцінюються вчителем.

При підготовці до проведення практичної роботи особливу увагу необхідно звернути на організацію кожного її етапу: визначення місця на уроці для практичної роботи, джерел знань з урахуванням її змісту, форму відображення результатів діяльності здобувачів освіти.

Практичні роботи можуть виконуватися на різних етапах уроку. Тривалість практичних робіт встановлюється вчителем залежно від ступеня складності, кількості завдань та специфіки відповідної теми [11].

Програмою передбачено виконання досліджень, тематика яких може бути змінена вчителем у рамках вивчення відповідної теми. При виборі теми дослідження рекомендується враховувати регіональні особливості, навчально-методичне забезпечення та матеріально-технічне оснащення освітньої діяльності. Із запропонованої тематики досліджень здобувач освіти за бажанням вибирає 1–2 дослідження (впродовж року) та виконує його індивідуально або у групі. Результати дослідження презентуються й оцінюються вчителем [4].

«Посилення» практичної спрямованості курсу передбачає не тільки виконання практичних робіт і досліджень, а й використання методів, прийомів і технологій, спрямованих на формування умінь здобувачів освіти. У навчальному процесі необхідно постійно застосовувати способи практичного навчання здобувачів освіти, в роботі з аналізу різних джерел географічної інформації (планів, схем місцевості, карт, статистичних



матеріалів, геоінформаційних ресурсів), що і становить специфіку методики навчання географії в гімназії.

Із метою визначення відповідності результатів навчальної діяльності здобувачів освіти вимогам державного стандарту та навчальної програми проводиться тематичне оцінювання. При здійсненні тематичного оцінювання перевіряється ступінь засвоєння здобувачами освіти матеріалу теми або кількох тем із виставленням оцінок у класний журнал. Оцінка навчальних досягнень у порівнянні з традиційною системою оцінювання має бути більш змістовною, диференційованою та об'єктивною [3].

Ураховуючи мету вивчення курсу «Фінансова грамотність», його структуру і профіль навчання, при формуванні підсумкової оцінки доцільно враховувати не лише рівень теоретичних знань, а й набуті навички. Формами перевірки теоретичних знань можуть бути: усні відповіді за вказаною темою; реферати і есе за вказаною або обраною темою; відповіді на тестові завдання різних рівнів складності; аргументи при обговоренні актуальних фінансових проблем.

Перевірка набутих навичок може здійснюватися у процесі: розв'язання задач різних рівнів складності; оцінки результатів дослідження певних умов надання фінансових послуг; обґрунтування конкретних рішень при виконанні практичних завдань; аналіз вигідності умов надання різними фінансово-кредитними установами певних фінансових послуг [8].

Фінансова культура може бути визначена як інтегральна якість, що синтезує економічні знання та уміння, творчий потенціал особистості, її мотиваційно-ціннісне ставлення до фінансово-економічного аспекту майбутнього дорослого життя. Фінансово грамотний громадянин (член) сучасного суспільства має володіти умінням визначати економічну проблему елементарного чи складнішого рівня на основі спостереження побутового економічного життя, аналізувати економічну інформацію, робити певні економічні висновки [1].

Таким чином, виконання завдань, які визначені в блоках «Практична робота» і «Самостійна робота» навчальної програми курсу «Фінансова грамотність», передбачають обґрунтований вибір традиційних і нових засобів, форм і методів підготовки, які мають бути спрямовані на формування економічної культури та фінансової грамотності [14].

Основна мета, на досягнення якої спрямовано виконання завдань практичної і самостійної роботи, полягає у формуванні нового економічного мислення в умовах

ринкових відносин. Варто мати на увазі, що практичні завдання, передбачені навчальною програмою, здобувачі освіти виконують у повному обсязі, а результати і якість їх виконання оцінюються вчителем.

Важлива роль у формуванні фінансових знань здобувача освіти відводиться самостійній роботі як виду пізнавальної навчальної діяльності, коли послідовність мислення здобувача освіти, його розумові, практичні операції і дії залежать і визначаються самим здобувачем освіти. Присутність самостійної роботи в навчальному процесі вкрай потрібна, оскільки її виконання тренує волю здобувачів освіти, виховується їхня працездатність, увага і дисциплінованість.

Саме виконання самостійної роботи сприяє виробленню високої культури розумової праці, прагненню вникнути в суть питання, йти вглиб ще не вирішених проблем. У процесі такої праці найкраще виявляються індивідуальні здібності здобувачів освіти, їх нахили та інтереси, які сприяють розвитку вміння аналізувати факти і явища, вчать самостійного мислення, яке стимулює творчий розвиток і формування власної думки, поглядів та уявлень, особистої позиції. Крім того, виконання самостійної роботи передбачає оволодіння складними вміннями і навичками, бачення мети і змісту роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до вирішення завдань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, схильність до творчості [5].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, серед безсумнівних переваг пропонованого курсу варто назвати те, що кожна тема містить доступний виклад теоретичного матеріалу та способи його подачі з мінімумом професійної термінології, враховуючи початковий рівень знань здобувачів освіти в галузі економіки та фінансів. Також варто зазначити яскравий та унікальний наочний стиль. Кожна тема пояснюється просто і яскраво за допомогою знайомих кожному мультиплікаційних героїв, що збуджує інтерес до набуття знань та стимулює самостійні шукання учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вішнікіна Л.П. Компетентнісне навчання географії в основній школі: монографія. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2017. 407 с.
2. Вішнікіна Л.П. Компетентнісно-орієнтовані завдання з географії / Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. III (32), Issue: 63. Budapest, 2015.
3. Вішнікіна Л.П. Компетентнісно-формульвальний урок географії. Науковий вісник Херсонського держав-



ного університету. Серія «Географічні науки»: Збірник наукових праць. 2016. Випуск № 5. С. 83–88.

4. Вішнікіна Л.П. Підручник географії як універсальний інтегрований засіб формування предметної географічної компетентності учнів / Л.П. Вішнікіна, О.М. Топузов. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов]. К.: Педагогічна думка, 2016. Вип. 17. С. 60–68.

5. Вішнікіна Л.П. Психодидактичні засади формування предметної географічної компетентності учнів / Л.П. Вішнікіна, О.М. Топузов. Український педагогічний журнал. 2016. № 2. С. 65–74.

6. Методичні рекомендації щодо викладання географії у 2017/2018 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9–436.

7. Овсяк Н.В. Підручник як засіб формування економічної компетентності учнів. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України. К., 2010. Вип. № 1 (10). С. 68–72.

8. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліоте-

ка з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К. І. С.», 2004. С. 16–25.

9. Самойленко В.М. Створення та застосування тестів у навчанні географії / В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. 2011. Випуск 32. С. 15–29.

10. Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії: монографія (електронна версія). К.: Ніка-Центр, 2013.

11. Топузов О.М. Педагогічні технології як основа творчої діяльності вчителя географії / О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна. Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РІПО, 2011. Випуск 10. С. 52–57.

12. Філончук З.В. «Фінансова грамотність» у загальноосвітніх навчальних закладах Херсонської області. Економіка в школах України. 2014. № 10. С. 6–11.

13. Фінансова грамотність: навч. посібник / авт. кол.; за ред. д-ра екон. наук, проф. Т.С. Смовженко. К.: Фенікс, 2012. 312 с.

14. Фінансова грамотність: навч. посібник для вчителя / авт. кол.; за ред. д-ра екон. наук, проф. Т.С. Смовженко. К., 2013. 312 с.



УДК 372.857

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Грицай Н.Б., д. пед. н., професор кафедри біології,
онкології та медичної фізіології

Рівненський державний гуманітарний університет

Костюкевич М.С., магістрант кафедри біології,
онкології та медичної фізіології

Рівненський державний гуманітарний університет

Стаття присвячена характеристиці методів активізації пізнавальної діяльності учнів із біології. З'ясовано сутність поняття «активізація пізнавальної діяльності учнів із біології». Встановлено, що активізація пізнавальної діяльності передбачає впровадження різних форм, методів і прийомів навчання, які спонукають дитину до вияву більш високого рівня пізнавальної активності. Акцентовано на особливостях біології як навчального предмета у школі. Визначено традиційні та інноваційні методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках біології.

Ключові слова: *активізація пізнавальної діяльності, уроки біології, методи активізації пізнавальної діяльності, традиційні та інноваційні методи.*

Статья посвящена характеристике методов активизации познавательной деятельности учащихся по биологии. Выяснена сущность понятия «активизация познавательной деятельности учащихся по биологии». Установлено, что активизация познавательной деятельности предполагает использование различных форм, методов и приемов обучения, побуждающих ребенка к проявлению более высокого уровня познавательной активности. Акцентируется на особенностях биологии как учебного предмета в школе. Определены традиционные и инновационные методы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках биологии.

Ключевые слова: *активизация познавательной деятельности, уроки биологии, методы активизации познавательной деятельности, традиционные и инновационные методы.*

Hrytsai N.B., Kostiukevych M.S. TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF PUPILS' COGNITIVE ACTIVITY PROMOTION AT THE LESSONS OF BIOLOGY

The article is devoted to the characterization of traditional and innovative methods of students' cognitive activity promotion during biology lesson. The essence of the concept of "the pupils' cognitive activity promotion during biology lessons". Promotion of cognitive activity involves the introduction of various forms, methods and teaching techniques that encourage the child to reveal a higher level of cognitive activity. The article focuses on the peculiarities of biology as a school course. The authors identified traditional and innovative methods of students' cognitive activity promotion at the biology lesson.

Key words: *promotion of cognitive activity, lessons of biology, methods of cognitive activity promotion, traditional and innovative methods.*

Постановка проблеми. Упродовж останніх років в Україні відбулися суттєві зміни в змісті шкільної природничої освіти. Сучасні навчальні програми створюють на основі компетентнісного підходу, що передбачає інші пріоритети в навчальному процесі та нові результати навчання школярів. Нововведення стосуються змісту і послідовності розділів навчальних програм із природничих предметів, обсягу навчального матеріалу, рівня складності завдань та їх диференціації, форм і методів навчання учнів тощо.

Випускник сучасної школи має бути самостійним, активним та ініціативним, «інноватором, здатним змінювати навколишній світ» [7, с. 6], мати розвинуте критичне мислення, творчі здібності тощо.

Отже, сучасна освіта має створювати умови для всебічного розвитку індивідуальності кожного учня, враховуючи його задатки, інтереси, здібності та потреби, навички самостійної пізнавальної діяльності. Активність у пізнанні має вагомим значенням для формування активної життєвої позиції особистості.

Своєю чергою, результативність пізнавальної діяльності школярів значною мірою залежить від того, наскільки активно школярі пізнають і вивчають об'єкти та явища природи. Саме тому необхідно постійно стимулювати пізнавальні інтереси дітей, активізувати їхню пізнавальну діяльність.

Шкільний предмет «Біологія» був і залишається інваріантним складником системи загальної середньої освіти. Однак упро-



довж останнього десятиріччя спостережено стрімку тенденцію зменшення інтересу учнів до природничих предметів загалом і біології зокрема, зниження рівня біологічних знань школярів, скорочення кількості випускників, які успішно складають ЗНО з біології. Серед причин таких змін вважаємо за доцільне вказати перевантаженість програм, переобтяженість змісту підручників науковими термінами, невідповідність навчального матеріалу віковим особливостям учнів, недостатнє застосування на уроках завдань творчого характеру, переважання традиційних методів і прийомів навчання, зменшення прямого контакту учнів з природою тощо.

З огляду на зазначене потребують перегляду форми, методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності (АПД) учнів із біології, засоби мотивації активності школярів, формування в них дослідницької самостійності та критичного мислення молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні аспекти проблеми АПД розглянуто в дослідженнях Б. Ананьева, Л. Божович, Д. Богоявленського, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, К. Славської, Н. Талізної, А. Фурмана, І. Якиманської та ін.

У педагогіці проблема АПД висвітлена у працях таких учених: Л. Арістової, Ю. Бабанського, Л. Іванової, В. Ільїна, Б. Коротяєва, О. Кондратюка, І. Лернера, В. Лозової, М. Махмутова, В. Онищука, М. Скаткіна, І. Харламова, Т. Шамової, Г. Щукіної, А. Czepizak, M. Wądołowski, K. Dmítruk-Sierocińska, K. Dytfeld, E. Smyłka, D. Jeziorkowska, R. Goigoux та багатьох інших дидактів і методистів.

Проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів із різних предметів досліджували Т. Архіпова, І. Гордієнко, І. Зіненко, М. Ігнатенко, М. Нак, В. Осинський, Р. Хабіб (математика), І. Іваськів, В. Краснопольський, С. Лещук (інформатика), В. Бузько, С. Величко, П. Горносталь, М. Дідович, І. Корсун, Л. Лісіна, К. Одарчук, В. Олійник, О. Оранський (фізика), О. Науменко (хімія), І. Ткаченко (астрономія), П. Копосов, Т. Ясак (українська мова), С. Ізбаш, Т. Васюкова (англійська мова), О. Ващук, Я. Гонтар, Г. Мельник (трудове навчання) та ін.

За останні п'ять років проблемі активізації пізнавальної діяльності школярів присвячено публікації С. Абрамової (географія), Н. Поліщук (природознавство), Н. Попової (хімія), Я. Росади (астрономія), О. Слободяник (фізика, 2016), О. Сушенцева (тру-

дове навчання), О. Урбанської (правознавство), Т. Форостюк (українська мова, 2016), І. Шищенко (математика) та ін.

Що стосується активізації навчання біології, то фундаментальною працею можна вважати книгу Л. Романової «Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках біології» (1969) [9], яка, хоча й містить ґрунтовний і цікавий матеріал, нині вже морально застаріла.

На сучасному етапі упровадження нових підходів і технологій навчання актуалізує потребу в удосконаленні та розширенні арсеналу методів активізації пізнавальної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти.

Проте останнім часом ця педагогічна проблема не була предметом спеціальних наукових досліджень сучасних українських учених. Варто згадати лише дисертацію Н. Грицай, присвячену активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології [2], наукові статті І. Казанцевої [3], І. Карташової [4], О. Цуруль [1] тощо.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні традиційних й інноваційних методів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках біології та з'ясуванні їхнього значення в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «активізація пізнавальної діяльності» тісно пов'язане з іншими поняттями, як-от: «активність», «діяльність», «пізнання», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність» та «активізація». Покажемо зв'язок між цими поняттями у вигляді схеми (рис. 1).

У словнику іншомовних слів подано такі тлумачення терміна «активний»: «Активний (лат. *activus*) – 1) діяльний, енергійний; 2) діючий, здатний діяти, взаємодіяти з ким-небудь; 3) той, що швидко розвивається» [8, с. 29]. Похідними від нього є поняття «активність» (енергійна діяльність, діяльний стан, плідна участь у чому-небудь; здатність діяти, взаємодіяти) та «активізація» (посилення чиеї-небудь діяльності, спонукання до дій) [8].

Поняття «активність» як наукову категорію досліджують у різних аспектах філософи, психологи, педагоги та методисти. Так, Г. Муртазін зазначає: «Активність – це психічна якість, риса характеру людини, що виражається в посиленій діяльності людини» [6, с. 5].

Проте погоджуємося з Т. Шамовою в тому, що поняття «активність» не можна ототожнювати з поняттям «діяльність» [11],



оскільки воно більш ширше, ніж діяльність, адже активність виявляється також у спілкуванні, пізнанні тощо.

З точки зору філософії «пізнання» – це процес творчої діяльності людей, що формує їхні знання, на основі яких виникають цілі і мотиви людських дій [10, с. 432].

Л. Романова тлумачить пізнавальну діяльність із біології як свідому діяльність учнів, спрямовану на пізнання істотних властивостей об'єктів і явищ природи з метою засвоєння основ біологічних наук [9].

У контексті пропонованого дослідження визначаємо *пізнавальну діяльність* як діяльність, що відбувається під час освітнього процесу і полягає в засвоєнні системи знань із біології та суміжних наук, формуванні спеціальних біологічних умінь та навичок, а також досвіду практичної діяльності з об'єктами природи.

З пізнавальною діяльністю учнів тісно пов'язана пізнавальна активність, яка визначається пошуковою спрямованістю в навчанні, пізнавальним інтересом, ініціативністю, позитивним ставленням до діяльності, самостійністю, вмінням знаходити основне, аналізувати та узагальнювати, наполегливістю, творчістю та емоційним підйомом. Пізнавальна активність формується і виявляється в пізнавальній діяльності, вона є якістю цієї діяльності.

У межах дослідження *пізнавальну активність* розглядаємо як складне особистісне утворення, інтегровану якість особистості, що реалізується через ставлення до діяльності, пізнавальний інтерес, ініціативу, ефективне оволодіння знаннями і способами діяльності, самостійність, цілеспрямованість та наполегливість у навчанні, впевненість у собі, прагнення до самовдосконалення, інтелектуальну рефлексію особистості [2, с. 8].

Пізнавальна активність учнів формується за умови методично грамотного застосу-

вання спеціальних методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності.

Зокрема, Г. Муртазін АПД учнів визначає як «цілеспрямовану педагогічну діяльність учителя щодо підвищення рівня навчальної активності учнів, стимулювання в них навчальної активності» [6, с. 5].

Теоретичний аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що активізація пізнавальної діяльності учнів – це «процес, спрямований на мобілізацію вчителем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль учнів задля досягнення конкретної мети навчання, виховання та розвитку, на подолання пасивності школярів, стимулювання їхньої пізнавальної активності, використання ефективних форм і методів навчання» [2, с. 8]. АПД передбачає впровадження різних форм, методів і прийомів навчання, які спонукають дитину до вияву більш високого рівня пізнавальної активності.

Отже, основною метою активізації пізнавальної діяльності учнів є досягнення не максимальних оцінок, а загального розвитку особистості, зокрема такої риси, як пізнавальна активність.

Методи АПД характеризуються значним стимулюванням активності учнів та вчителів, високою ефективністю, великою різноманітністю і привабливістю [1; 2; 4–6; 12–14].

Ще в 20-і роки ХХ ст. були апробовані такі форми й методи активізації навчального пізнання, як диспут, конференція, «суд», письмові й усні доповіді учнів, колективна підготовка виставок навчальних досягнень, групова дослідницька й практична робота, які враховували індивідуальні особливості учнів, посилювали та розвивали навчальну активність. Частина педагогів навіть висловлювала думку, що необхідно зовсім ліквідувати класно-урочну систему нав-

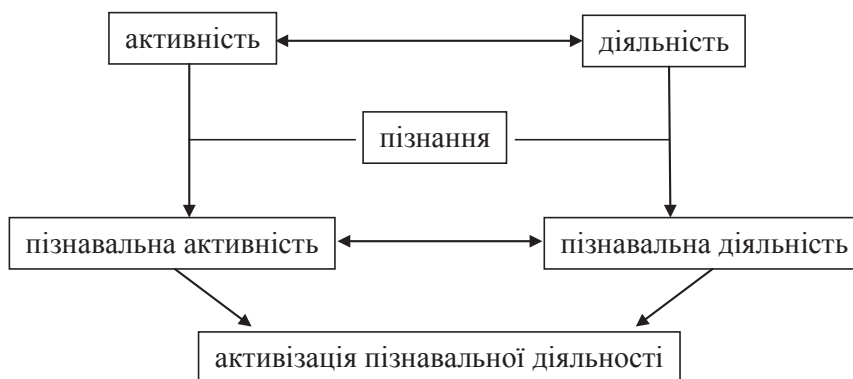


Рис. 1. Взаємозв'язок між ключовими поняттями дослідження



чання і замість неї ввести клубно-гурткову. Активізація навчання біології проводилася переважно шляхом підвищення самостійності в освітній діяльності школярів, що відповідало вимогам дослідницького методу (Б. Всесвятський, Б. Райков, К. Ягодовський та ін.).

Згодом активізація навчання здійснювалася в результаті використання проблемного навчання, міжпредметних зв'язків, застосування ТЗН, інтерактивних методів навчання тощо.

Методи активізації пізнавальної діяльності учнів специфічні для кожної навчальної дисципліни, що зумовлено предметом її дослідження. Наприклад, під час вивчення біології учневі постійно доводиться мати справу з конкретними живими об'єктами. Усе це вимагає особливих форм організації навчання (екскурсії, практичні та лабораторні роботи) і специфічних методів навчання, за допомогою яких буде забезпечена найбільш послідовна реалізація принципу активності в навчанні. Крім того, вивчаючи біологію, не можна обійтися без використання міжпредметних зв'язків та зв'язку теорії з практикою.

Використання різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності сприяє забезпеченню глибокого і повного засвоєння учнями навчального матеріалу з біології на основі його всебічного і глибокого розуміння, підвищує мотивацію до навчання. Проте основне їхнє призначення полягає в організації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів, самостійності, пізнавальної активності та творчих здібностей, допомагаючи кожному учню досягти успіху.

Л. Романова констатує, що пізнавальна діяльність учнів активізується за допомогою різних прийомів: відповідної творчої побудови структури уроку, старанного відбору і дидактичного опрацювання найефективніших форм, методів і прийомів навчання, забезпечення високоякісними наочними посібниками тощо [9].

Традиційно розрізняють такі методи активізації пізнавальної діяльності школярів: використання цікавого матеріалу, індивідуальних та диференційованих завдань, завдань творчого характеру, організація самостійної роботи учнів, робота з наочними посібниками, проведення біологічних ігор, евристичних бесід, диспутів і дискусій, дослідів і спостережень, екскурсій, тренінгів, робота з комп'ютером, демонстрація відеофільмів тощо.

Зокрема, нині викладання біології у 6–8 класах просто неможливе без демонстрування мультимедійних презентацій, ві-

деофільмів, застосування Інтернету тощо. У 9 класі під час вивчення загальної біології ефективним є використання методу моделювання (модель фотосинтезу, біосинтезу білка, реплікації ДНК та ін.).

Серед сучасних методів активізації варто виокремити методи інтерактивного та проблемного навчання (мозковий штурм, спостереження, панельне обговорення, вивчення ситуації), методи експресії та імпресії (драма, симуляційний метод, лабораторний метод, проектний метод), графічні методи запису інформації (риб'ячий скелет, плакат, ментальна карта, сніжна куля, карта асоціацій) [12].

Остання група методів інтенсивно впроваджується протягом останніх років у закладах загальної середньої освіти.

Наприклад, *ментальні карти* – це зручний інструмент для відображення процесу мислення і структуризації інформації у візуальній формі (схема фотосинтезу).

Фішбоун («риб'ячий скелет») дає змогу графічно поділити загальну проблему дослідження (голова) на причини (верхній ряд кісток), факти й аргументи (нижній ряд кісток) та висновки (хвіст).

До інноваційних методів належать створення учнівського портфолію на задану тему, що не тільки активізує пізнавальну діяльність школярів, а й сприяє самооцінюванню ними власних навчальних досягнень.

Г. Мельник наводить такі методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності: метод навчальної дискусії, метод створення успіху в навчанні, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу, метод створення ситуації новизни навчального матеріалу, метод опори на життєвий досвід [5].

Польський педагог Д. Єжорковська стверджує, що найбільш ефективним методом активізації є дидактична гра. Крім того, до методів АПД належить ціла група практичних методів (технічні вправи – виконання рисунків, схем, діаграм, ескізів, карт; спостереження, розрахунки, польові навчання, дидактичні ігри та забави) [15, с. 10].

Оригінальну класифікацію методів активізації навчання запропонувала К. Дмитрук-Шерочинська:

- методи інтеграції («павутинка», «гном»);
- методи визначення понять («мозковий штурм», «карта понять», «сніжна куля»);
- методи ієрархізації («піраміда пріоритетів»);
- методи творчого розв'язання проблем («риб'ячий скелет», «килимok ідей»);
- методи навчання у співпраці (головоломки, ігри та розваги);



- діагностичні методи («метаплан», «незнайомець», «мислячі капелюхи»);
- дискусійні методи (диспути «за і проти», «акваріум»);
- методи розвитку творчого мислення («випадкове слово», «історія з чашки»);
- методи групового прийняття рішень («дерево рішень», «шість пар черевиків»);
- методи планування («зірка питань», «планування майбутнього»);
- методи дидактичних ігор («магічний калькулятор», «дивні приказки»);
- методи випереджувального навчання («гачки пам'яті», «метод ланцюговий зв'язків») та ін. [13, с. 33].

Проте у вчителів біології можуть виникнути труднощі у застосуванні методів активізації. Так, за результатами дослідження польських учених, близько 60% опитаних педагогів зазнали різноманітних дидактичних невдач, використовуючи методи активізації. На думку вчителів, причинами невдач у використанні методів активізації є брак часу, велика кількість учнів у класі, брак місця, відсутність належних навчальних посібників та погана дисципліна школярів [14, с. 9].

Висновки з проведеного дослідження. Нова українська школа спрямована на розвиток мислячої особистості, тому впровадження методів активізації пізнавальної діяльності є обов'язковою умовою забезпечення ефективності сучасного освітнього процесу. У навчанні біології важливе значення має застосування таких методів активізації пізнавальної діяльності школярів, як методи проблемного навчання, метод проектів, портфоліо, екскурсії, виконання дослідницьких завдань та ін. Такі методи стимулюють мотивацію учнів до вивчення біології, сприяють творчому застосуванню отриманих знань у нестандартних ситуаціях.

Завдяки використанню методів активізації пізнавальної діяльності в учнів поглиблюються знання з предмета, розвиваються пізнавальні інтереси, формуються нові погляди та ідеї, вдосконалюються навички спілкуватися з іншими, вміння висловлювати свою думку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності кожного з перерахованих методів активізації пізнавальної діяльності учнів із біології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герасименко Я.І., Цуруль О.А. Активізація пізнавальної учнів основної школи у процесі вивчення біології. Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (XX Каришинські читання) (м. Полтава, 29–30 травня 2013 р.). Полтава, 2013. С. 72–73.
2. Грицай Н.Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.
3. Казанцева І. Творчі завдання – шлях активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках біології. Рідна школа. 2000. № 11. С. 69–71.
4. Карташова І.І. Деякі підходи до активізації пізнавальної діяльності з біології. Психологічний тренінг у мистецтві, культурі, освіті: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Херсон, 8–9 жовтня 2010 р.). URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FCultureArts/ChairCultural/Conferences/CONFERENCE.aspx?lang=uk> (дата звернення: 12.08.2018).
5. Мельник Г.М. Навчально-пізнавальна діяльність учнів в умовах проектно-технологічної системи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. 2011. № 3. С. 86–91.
6. Муртазин Г.М. Активные формы и методы обучения биологии. Человек и его здоровье: Книга для учителя. Из опыта работы. Москва: Просвещение, 1989. 192 с.
7. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи (2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya> (дата звернення: 05.08.2018).
8. Новий словник іншомовних слів / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; за ред. Л.І. Шевченко. Київ: АРІЙ, 2008. 672 с.
9. Романова Л.С. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках біології. Київ: Радянська школа, 1969. 139 с.
10. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. Москва: Республика, 2001. 719 с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва: Педагогика, 1982. 208 с.
12. Czepiżak A., Wądołowski M. Metody aktywizujące w nauczaniu. URL: http://www.zet.edu.pl/sites/default/files/metody_aktywizujace.pdf (дата звернення: 05.08.2018).
13. Dmítruk-Sierocińska K. Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. 2015. No 3 (37). P. 29–40. (дата звернення: 06.08.2018).
14. Dytfeld K., Smółka E. Metody aktywizujące jako system motywowania uczniów do nauki. URL: <http://www.powiatostrzeszowski.pl/> (дата звернення: 05.08.2018).
15. Jeziorowska D. Metody aktywizujące w nauczaniu przyrody. URL: <http://www.oeiizk.edu.pl/przyroda/jez/met.pdf> (дата звернення: 18.08.2018).



УДК 37.012

ВИМОГИ ДО УРОКУ ЗГІДНО З НОВИМИ ФОРМАТАМИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ковальова К.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціально-економічної географії
Херсонський державний університет

У статті розкрита сутність понять «компетентність», «компетентнісний підхід», визначені умови формування ключових і предметних компетентностей. Проаналізовані завдання щодо реалізації компетентнісного підходу. Визначені основні вимоги до підготовки і проведення уроку з метою розвитку в учнів основних компетенцій. Проаналізована роль інтерактивних технологій навчання в розвитку всебічно розвиненої особистості.

Ключові слова: компетентність, компетентнісна освіта, компетентнісний підхід, компетентнісний учень, завдання компетентнісного підходу, вимоги до проведення уроку, інтерактивні технології.

В статье раскрыта сущность понятия «компетентность», «компетентностный подход», определены условия формирования ключевых и предметных компетентностей. Рассмотрен компетентностный подход к обучению и его основные задачи. Определены основные требования к подготовке и проведению урока с целью развития у учеников основных компетенций. Проанализирована роль интерактивных технологий обучения в развитии всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: компетентность, компетентностное обучение, компетентностный подход, компетентностный ученик, задачи компетентностного подхода, требования к проведению современного урока, интерактивные технологии.

Kovalova K.I. REQUIREMENTS FOR THE LESSON ACCORDING TO THE NEW EDUCATION FORMATS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article reveals the essence of concepts competence, competence approach, defined conditions for the formation of key and subject networks. The tasks of implementing the competence approach are analyzed. The basic requirements for preparation and conducting of a lesson for the development of pupils of basic competences are determined. The role of interactive learning technologies in the development of a fully developed personality is analyzed.

Key words: competence, competency education, competence approach, competence student, competency approach, lesson requirements, interactive technologies.

Постановка проблеми. Реформа української школи спрямована на переорієнтування процесу навчання на розвиток особистості учня, навчання його самостійного опанування нових знань. Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення взаємин, що зумовлюють принципи зміни в організації навчання, яке має спрямування на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та вмінь учнів. Відповідно для реалізації компетентнісної освіти у навчально-освітніх закладах необхідно переглянути основні вимоги до сучасного уроку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти був обґрунтований В. Серіковим і Г. Селевко [7]. О. Овчарук проаналізував світовий досвід застосування компетентнісного підходу в освіті і визначив українські перспективи його застосування [5]. Водночас значну увагу формуванню учнівських компетентностей приділяє О. Пометун, який аналізує техно-

логії навчання щодо можливостей формування компетентностей учнів на уроках [6].

Постановка завдання. У цій статті ставимо за мету розглянути основні вимоги до уроку в умовах реформування Нової української школи щодо можливостей розвивати в учнів ключові та предметні компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під компетентнісним підходом розуміють спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних, надпредметних) та предметних компетентностей особистості.

Поняття «компетентність» традиційно вважають у значенні коло повноважень, а компетентність пов'язана з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, тобто в педагогічному сенсі доцільно застосовувати саме термін «компетентність» [4].

Компетентностей можна досягти тільки особистою активною та продуктивною діяльністю (і не тільки навчальною), особистою творчістю, особистим досвідом через пізнання соціального досвіду, його критич-



не осмислення, отже, через своє неповторне особисте набуття.

У понятті «набуття» знайшли своє відображення погляди сучасної педагогіки та психології, які визначають не на словах, а на практиці індивідуальну особистість кожного учня, неповторність індивідуального досвіду кожної особистості, які визнають продуктивною тільки освіту співробітництва – освіту, яка забезпечує індивідуальне творче буття кожного учня і кожного вчителя.

Отже, компетентний учень – це високоосвічена особистість, яка усвідомлює необхідність знань, має широкий світогляд, орієнтується у вирі інформації, здатна реалізовувати здобуті знання у повсякденному житті, зорієнтована на навчання впродовж життя; особистість зі сформованими морально-духовними цінностями; політично обізнана й освічена в правовій галузі людини зі стійкою громадянською позицією.

В умовах сьогодення, коли суспільство стрімко розвивається, змінюється завдяки новітнім технологіям та досягненням людства, освіта не може лишатися осторонь і навчати дітей за тим алгоритмом, який був запроваджений десять років тому. Відповідно, і зміст освіти не просто оновлюється і реформується, він знаходиться в процесі суттєвої деформації.

Ми, як вчителі, маємо відійти від практики «постачання» школярам змісту освіти. Нова суть освіти полягає у тому, що ми маємо підтримувати допитливість та мотивацію учнів, їх бажання учитись, експериментувати, самовиражатися. Це пов'язано, насамперед, із тим, що у століття інформаційних технологій, які щороку стають дедалі прогресивнішими, учні самі можуть знайти необхідну для них інформацію, а саме фактаж. Завдання вчителя за цих умов – це навчити учнів аналізувати інформацію, виділяти найголовніше, визначати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки.

Сучасні вчителі мають усвідомити, що:

- головним є не предмет, якого вони навчають, а особистість, яку вони формують;
- будь-яка людина знайде своє місце в житті, якщо навчиться усього необхідного для реалізації своїх планів;
- кожна думка висловлена учнем, має право на існування і варта уваги вчителя.

Саме тому учень нині має сприйматись як самостійний та відповідальний дослідник оточуючого світу, як активний будівник особистої системи знань.

Ідеал сучасного навчання – особистість із гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з ідеальними комунікативними здібностями.

Так само, як змінюється наше бачення змісту освіти, має змінюватись і система нашого ставлення до нього, ми маємо встановити з ним стосунки кооперації та партнерства.

Відповідно до ролі, яка відводиться вчителю і учню, сьогодення висуває нові вимоги до уроку, який має реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні, розв'язуючи конкретні завдання, зокрема:

- підвищувати рівень умотивованості учнів, а саме учень має чітко усвідомлювати, для чого йому потрібні чи будуть потрібні знання, отримані з того чи іншого навчального предмета. Але відповідно до вікових особливостей це усвідомлення приходить тільки у старших класах, і то не завжди. Тому вчитель протягом навчального процесу має звертати увагу на практичну значущість отриманих знань і навичок;

- використовувати набутий учнями суб'єктивний досвід, бо саме навчання через власний життєвий досвід краще усвідомлюється і залишається у довгостроковій пам'яті;

- ефективно та творчо застосовувати на практиці опановані знання і досвід;

- формувати в учнів навички здобувати, осмислювати та використовувати інформацію з різних джерел. При цьому навчити знаходити не просто інформацію у готовому вигляді, а вчитися здобувати її, використовуючи кілька джерел, аналізуючи поданий у них матеріал;

- чітко й оптимально організовувати кожний крок, що в результаті призведе до найбільш активного усвідомлення навчального матеріалу;

- підвищувати рівень самоосвітньої та творчої активності учнів. Саме через самостійність відбувається свідоме оволодіння знаннями;

- створювати умови для інтенсифікації навчально-виховного процесу;

- формувати моральні цінності особистості;

- розвивати соціальні й комунікативні здібності учнів;

- створювати ситуації успіху. Чим більше учень усвідомлює свою значущість у навчальному процесі, чим більше його залучення у навчальний процес як особистості, тим кращий результат навчання;

- організовувати ненав'язливі контроль, самоконтроль та взаємоконтроль за процесом навчання. Яким би самостійним не був учень, форми контролю мають бути обов'язково, але у різних варіаціях. Без належного контролю через певний час можливе зниження успішності учнів, бо умотивованість навчання без перевірки досягнень поступово може йти на спад.



Виходячи із зазначених нових вимог до уроку, вчитель зобов'язаний підготуватись до його проведення, чітко визначивши його зміст, структуру і техніку проведення.

Проаналізуємо основні вимоги до уроку за групами.

1. Структура уроку.

– вчитель чітко має визначити мету й основні завдання уроку;

– визначення типу уроку, з огляду на зміст навчального матеріалу (його складності, необхідності формування навичок тощо), визначення органічного зв'язку усіх складників уроку;

– зв'язок сьогоденного уроку з попереднім і закладення перспективи на наступний, тобто підготовка системи уроків, а не кожного окремого уроку;

– обрання оптимальних методів навчання і закріплення нового матеріалу, з огляду на мету і пізнавальні завдання уроку;

– визначення оптимального обсягу домашнього завдання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, а також форма звіту.

2. Підготовка й організація уроку. – підготовка й використання наочного та роздавального матеріалу, в тому числі із застосуванням інформаційних і інтерактивних технологій;

– визначити і підготувати завдання, які учні можуть виконувати самостійно під керівництвом вчителя;

– використовувати контроль і самоконтроль учнів під час виконання домашніх завдань, перевірку і самоперевірку після виконання ними завдання;

– обов'язкове виокремлення складних моментів нової теми, продумування алгоритму їх пояснення із застосуванням різних методів і методичних прийомів.

3. Зміст уроку та процесу навчання.

– зміст уроку має сприяти розвитку в учнів пізнавальних процесів, таких як сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення, а не просто запам'ятовуванню навчального матеріалу;

– формування найкращих якостей особистості школярів, а саме акуратності, дисциплінованості, ініціативності тощо;

– мотивування позитивного ставлення учнів до навчання.

4. Техніка проведення уроку

– певний темп і ритм уроку, який може відрізнитися в окремо взятому класі в залежності від темпераменту і психотипу учнів. Бажано, щоб перед початком роботи в певному класному колективі вчителю-предметнику були надані пропозиції психолога щодо особливостей сприйняття і засвоєння навчального матеріалу учнями

в залежності від їх психотипу. Тоді вчитель може адаптувати особливості викладання матеріалу таким чином, щоб забезпечити якомога максимальне його засвоєння учнями;

– сприятливий психологічний клімат на кожному уроці, а саме доброзичливе ставлення учнів один до одного, бажання і сміливість висловлювати власну думку на проблему, навіть нестандартну, готовність вчителя прийти на допомогу учневі;

– взаємодія вчителя і учнів, що перетворюється на творчу співпрацю, педагогічний такт у будь-якій ситуації;

– урізноманітнення видів діяльності учнів, що змушує їх бути активними учасниками навчально-виховного процесу;

– підтримання інтересу учнів до уроку.

Всі зазначені вимоги до сучасного уроку – це наслідки зміни ролі освіти в суспільстві, яка відтепер здебільшого орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особистість, що створюють баланс між соціальними й індивідуальними потребами та запускають механізм саморозвитку (самоосвіти, самовдосконалення), готуючи особистість до реалізації власної індивідуальності та змін у суспільстві.

Основою розвитку життєвих компетентностей мають стати такі технології навчання, які б забезпечували пізнавальну активність і самостійність учнів, сприяли б формуванню навичок застосовувати опановані знання на практиці.

Компетентнісний підхід є особливо продуктивним для розроблення сучасних систем технологічної підготовки школярів. Сутність цього підходу полягає в переважанні позапредметних, особистісно значущих знань і вмінь над предметними знаннями, адже досвід свідчить: найбільш соціально адаптованими є люди, які володіють не сумою академічних знань, а сукупністю особистісних якостей – ініціативністю, підприємливістю, творчим підходом до справи, умінням самостійно ухвалювати рішення.

Розвитку творчої особистості, прояву інтересу до пізнання, умінню приймати конкретні рішення, захищати і реалізовувати власні дослідницькі проекти сприяє застосування інтерактивних технологій у навчанні. Сутність інтерактивних технологій навчання полягає у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії учасників навчально-виховного процесу. У цій взаємодії учні і вчитель є суб'єктами навчання, тільки вчитель виступає в ролі організатора процесу навчання, своєрідного лідера групи учнів, якому учні довіряють і активно співпрацюють із ним і один з одним заради досягнення спільної мети.



Інтерактивні технології навчання об'єднують те, що вони:

- враховують глибинні психологічні закономірності розвитку творчої особистості;
- розвивають здатність учня до відшукування нових знань, допомагають здійснити інтелектуальний прорив, формують активну життєву позицію;
- сприяють формуванню навичок критичного мислення, ухвалення рішень і розв'язання проблем;
- навчають продуктивно спілкуватися, ставити питання, представляти різні точки зору і відстоювати власну з аргументацією, уміло й компетентно вести діалог;
- формують в учнів навички соціальної взаємодії, здатність до конструктивного розв'язання проблем, спілкування за умов інтеграційних процесів у полікультурному середовищі;
- заохочують до співпраці через активну взаємодію, спілкування на партнерському рівні;
- підвищують самооцінку учнів завдяки створенню ситуацій успіху на уроках;
- сприяють усвідомленню стартових можливостей особистості, оцінюванню шансів і перспектив на майбутнє;
- сприяють переосмисленню уявлень про образ свого особистого «я» та свої емоції, осягненню та засвоєнню дітьми духовних цінностей.

Будь-який шкільний предмет посідає особливе місце у навчанні і розвитку дитини, може надати учням знання про світобудову, розставити акценти на смислових та світоглядних аспектах, допомогти знайти ціннісні орієнтири. Тому будь-яка шкільна дисципліна може стати дієвим засобом різнобічного розвитку особистості учня, формування в дитини ключових компетентностей.

Крім того, кожен учитель має розвивати вміння учнів читати, працювати з додатковою літературою, розмірковувати, говорити, аргументувати власну думку, висловлювати своє власне бачення почутого, виявляти власну ініціативу, робити вибір, критично аналізувати здобуту інформацію.

Саме тому сучасний урок вчителю варто проектувати у такий спосіб, щоб основну роботу на уроці виконували учні, а вчитель тільки виступав у ролі головуючого провідника та спостерігача, який створює для учнів змогу застосовувати набуті навички для побудови нових знань.

Висновки з проведеного дослідження.

У зв'язку із тим, що компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вчителю необхідно змінити підходи до підготовки і проведення уроків. Відповідно, нові реалії сьогодення висувають і нові вимоги до проведення уроків, що будуть сприяти розвитку основних ключових і предметних компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков. Педагогика. 2003. № 10. С. 7–13.
3. Дмитренко К.А. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод посіб. / К.А. Дмитренко, М.В. Коновалова, О.П. Семиволос, С.В. Бекетова. Х.: ВГ «Основа», 2018. 119с.
4. Иванов Д.А. Компетенції і компетентнісний підхід у сучасній освіті. Завуч. Управління сучасною школою. 2008. № 1. С. 4–24.
5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004.
6. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко / за ред. О.І. Пометун. К.: А.С.К., 2004.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.
8. Сучасний урок у контексті компетентнісного підходу. URL: <http://petrove-petr-rmk.edukit.kr.ua/Files/downloads/%D0%A3%D0%A0%D0%9E%D0%9A%20-%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4.doc>.
9. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособ. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Инст-та образования человека, 2013.



УДК 372.853

УДОСКОНАЛЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ФІЗИКОЮ ТА АСТРОНОМІЄЮ

Ліскович О.В., к. пед. н., доцент кафедри теорії й методики природничо-математичної освіти та інформаційних технологій

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті висвітлено питання вдосконалення математичної грамотності учнів шляхом використання міжпредметних зв'язків із фізикою та астрономією. Автором здійснено порівняльний аналіз сутності й структури понять «математична грамотність» і «ключова математична компетентність». Запропоновано використання задач фізичного та астрономічного змісту для розвитку математичної грамотності учнів, визначено критерії відбору задач, наведено приклади застосування на різних етапах уроку математики.

Ключові слова: *математична грамотність, предметна математична компетентність, ключова математична компетентність, міжпредметні зв'язки, фізична задача.*

В статье освещены вопросы совершенствования математической грамотности учащихся путем использования межпредметных связей с физикой и астрономией. Автором осуществлен сравнительный анализ сущности и структуры понятий «математическая грамотность» и «ключевая математическая компетентность». Предложено использование задач физического и астрономического содержания для развития математической грамотности учащихся, определены критерии отбора задач, приведены примеры применения на различных этапах урока математики.

Ключевые слова: *математическая грамотность, предметная математическая компетентность, ключевая математическая компетентность, межпредметные связи, физическая задача.*

Liskovych O.V. IMPROVEMENT OF MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS THROUGH THE MEANS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTION WITH PHYSICS AND ASTRONOMY

The article highlights the issues of improving the students' mathematical literacy by using of interdisciplinary connections with physics and astronomy. The author has carried out a comparative analysis of the essence and structure of mathematical literacy concepts and key mathematical competence. It is suggested to use physical tasks and astronomical content for the development of students' mathematical literacy, it is also defined the criteria of tasks selection, gave the examples of application at different stages of the mathematics lesson.

Key words: *mathematical literacy, subject mathematical competence, key mathematical competence, interdisciplinary connection, physical task.*

Постановка проблеми. Сучасне життя вимагає від випускників школи не формальних знань, а вміння їх застосовувати для вирішення конкретних проблем, здатності навчатися, набувати нових умінь і навичок, критично мислити. Щоб оцінити, наскільки освіта відповідає потребам сьогодення, проводяться дослідження різного рівня. У 2018 році Україна вперше долучилася до одного з наймасовіших міжнародних порівняльних досліджень PISA (Programme for International Student Assessment), що має на меті визначити наскільки учні 15-річного віку здатні використовувати свої знання в різноманітних життєвих ситуаціях.

Одним із напрямів цього дослідження є визначення рівня математичної грамотності школярів. Проте аналіз нормативних документів, методичних рекомендацій і навчальних програм із математики засвідчив, що поняття «математична грамотність» у них не використовується. Бесіди з учителями математики дали підстави для

висновків про наявність протиріччя між необхідністю формування математичної грамотності учнів як вимоги сучасного суспільства й недостатньою обізнаністю педагогів щодо сутності цього поняття, методики його формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових публікаціях поняття «математична грамотність» також зустрічається не так часто. У дослідженні Н. Прядко математична грамотність і навички математичного моделювання є складниками математичної культури. Сама ж математична грамотність розглядається в контексті правильного застосування математичних термінів, символів, правильної математичної мови. Проте зазначається, що метою формування математичної грамотності школярів є навчити учнів цінувати математику як науку та навчальну дисципліну, виховати впевненість у власних математичних силах, сформувані вміння розв'язувати математичні задачі й проблеми, розвинути кому-



нікативні математичні вміння, навчити школярів міркувати [1].

Зазначені вище цілі певною мірою відповідають компонентам математичної компетентності, структура та сутність якої стала предметом дослідження М. Голованя, І. Зіненко, С. Ракова [2; 3; 4]. Формування математичної компетентності курсантів шляхом використання зв'язків з іншими дисциплінами висвітлено в публікаціях Т. Спичак [5]. Проте питання розвитку математичної грамотності учнів досліджено недостатньо.

Оскільки завдання міжнародного дослідження, що визначають рівень математичної грамотності учнів, практично спрямовані й мають міжпредметний зміст, необхідним, на нашу думку, є використання зв'язків математики з іншими шкільними предметами, зокрема з фізикою та астрономією.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження можливостей використання міжпредметних зв'язків математики з фізикою та астрономією для вдосконалення математичної грамотності учнів.

Для досягнення поставленої мети сформульовано відповідні завдання:

- з'ясувати сутність і структуру понять «математична грамотність» і «математична компетентність»;

- проаналізувати типи міжпредметних зв'язків, що найбільш ефективно впливатимуть на розвиток математичної грамотності учнів, розглянути приклади їх використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розв'язання першого завдання нами проаналізовано стан дослідження понять «математична компетентність» і «математична грамотність» у наукових публікаціях. З'ясовано, що під математичною компетентністю науковці розуміють:

- інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати математичні проблеми та завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета й результату діяльності [2, с. 38];

- уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [4];

- комплексну якість особистості, що ґрунтується на сукупності фундаментальних математичних знань, умінь і навичок курсанта, а також його здатності й готовності застосовувати їх під час вивчення інших

дисциплін, а саме дисциплін професійного напрямку [5].

У нормативних документах, що визначають зміст освіти, математична компетентність має подвійну сутність, вона є й ключовою, і предметною. На уроках математики вона передусім формується як предметна, на уроках інших предметів – як ключова. Усі визначення, зазначені вище, стосуються предметної компетентності. Державний стандарт базової й повної загальної середньої освіти визначає предметну компетентність як набутий учнями в процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань [6].

Аналізуючи визначення предметної компетентності, подане в Державному стандарті, пропонуємо під математичною компетентністю учня (як предметною) розуміти структурований комплекс якостей особистості, що забезпечує здатність учня здійснювати основні види діяльності, пов'язані з засвоєнням, розумінням і застосуванням знань із математики.

Предметом дослідження є математична грамотність, до сутності якої більш наближена ключова математична компетентність. У Концепції Нової української школи вона визначається так:

- культура логічного й алгоритмічного мислення;

- уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності;

- здатність до розуміння й використання простих математичних моделей, уміння будувати такі моделі для вирішення проблем [7, с. 11].

Визначення, подане в Концепції, за своїм змістом практично ідентичне визначенню С. Ракова. В обох акцентується увага на застосуванні математики (математичних методів) у реальному житті, осмисленому використанні математичного моделювання для вирішення конкретних проблем тощо.

У документах міжнародного порівняльного дослідження PISA математична грамотність розкривається як здатність людини формулювати, застосовувати й інтерпретувати математику в різних контекстах, визначати й розуміти роль математики у світі, робити аргументовані висновки, приймати рішення, необхідні людям як творчим, активним і мислячим громадянам [8, с. 6].

Порівняємо визначення ключової математичної компетентності й математичної грамотності (таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, поняття «математична грамотність» є більш ширшим, за-



гальним. Усі властивості, що стосуються ключової математичної компетентності, є складниками характеристик математичної грамотності. Наприклад, щоб робити аргументовані висновки, необхідно володіти логічним та алгоритмічним мисленням. Математична грамотність спрямована в майбутнє, а тому й формується впродовж усього життя.

У структурі математичної компетентності вчені виокремлюють від 3 до 5 компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий (М. Головань); мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний і рефлексивний (І. Зіненко); особистісний, діяльнісний, когнітивний (Т. Спичак). У попередніх дослідженнях із питань реалізації компетентнісного підходу в навчанні фізики ми також дотримувались трикомпонентної структури компетентності (когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти) [9]. Детальне вивчення вимог до оцінювання математичної грамотності учнів у матеріалах міжнародного дослідження засвідчило, що структура математичної грамотності ідентична структурі компетентності. Це дає підстави для висновку, що форми й методи, які забезпечують формування компетентностей, будуть ефективними для розвитку математичної грамотності.

Інструментом оцінювання математичної грамотності учнів у міжнародному дослідженні є контекстні задачі, зміст яких розподілено за категоріями: особистісний, суспільний, професійний і науковий. Цінність таких задач полягає в тому, що в процесі їх розв'язування учень повинен побачити в описаній ситуації математику і сформулювати її мовою математики, застосувати математичні поняття й інструменти, інтерпретувати одержані результати.

Отже, розв'язування контекстних задач в освітньому процесі сприятиме розвитку математичної грамотності. Проте в підручниках і посібниках із математики більшість завдань спрямована на відпрацювання вмінь і навичок, застосування знань. Для розроблення контекстних задач, на нашу думку, ефективним буде використання міжпредметних зв'язків. Математика є ін-

струментом для всіх предметів природничого циклу, але в межах цього дослідження ми розглянемо можливості фізики та астрономії.

Питання використання міжпредметних зв'язків у навчанні математики стало предметом дослідження О. Глобіна, у якому розкрито сучасний зміст і структуру цього поняття, міжпредметні зв'язки, його класифікацію; науково обґрунтовано потенціал міжпредметних зв'язків щодо розвитку компетентностей учнів; розкрито психолого-педагогічні основи використання завдань міжпредметного змісту, методика їх застосування на уроках математики. Одним із методичних прийомів здійснення міжпредметних зв'язків на уроці математики О. Глобіним визначено розв'язування якісних і розрахункових задач міжпредметного змісту [10].

У контексті дослідження ми пропонуємо використовувати задачі фізичного й астрономічного змісту на уроках математики для розвитку математичної грамотності учнів.

Традиційно такі задачі використовуються, наприклад, у старшій школі під час вивчення похідної та інтегралу для демонстрації застосування математичного апарату, закріплення знань, відпрацювання вмінь і навичок, що сприяє розвитку математичної компетентності учнів. В основній школі – це задачі на рух. Проте задачі фізичного й астрономічного змісту можна використовувати набагато ширше та ефективніше.

На основі аналізу сутності поняття «математична грамотність», вивчення питання використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі сформульовано критерії відбору таких задач:

- умова складається на основі реальної ситуації особистісного, суспільного, професійного чи наукового характеру;
- задачі мають бути не складними з погляду фізики (астрономії) та ґрунтуватись на матеріалі, що вже вивчений;
- можуть мати кілька способів розв'язування, але бажано, щоб математичний був найбільш раціональним.

Залежно від змісту фізичні й астрономічні задачі можуть бути використані на різних етапах уроку математики, залежно від мети

Таблиця 1

Визначення ключової математичної компетентності й математичної грамотності

Компетентність	Грамотність
логічне й алгоритмічне мислення	аргументовані висновки
розуміння й використання простих математичних моделей	формулювати, застосовувати й інтерпретувати математику в різних контекстах
вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності	рішення, необхідні людям як творчим, активним і мислячим громадянам



(постановка проблеми, мотивація, актуалізація опорних знань, застосування, закріплення тощо). Наведемо приклади таких завдань для різних етапів уроку.

Постановка проблеми – важливий етап уроку, оскільки мотивує учнів до активної діяльності, переконує в цінності математичних знань.

8 клас. Алгебра. Тема «Стандартний вигляд числа». Дуже важлива тема для фізики та хімії, проте учням потрібно це довести, змодельювавши ситуацію, у якій потрібно порівняти певні величини. Як приклад пропонуємо наступну задачу.

Задача 1. Для ремонту дороги необхідно каток, що ущільнює асфальт. Який із запропонованих катків ви оберете, якщо відомо, що вони чинять тиск 400 кПа, 0,5 МПа, $4 \cdot 10^5$ Па.

9 клас. Геометрія. Тема «Додавання і віднімання векторів». Оскільки на уроках фізики учні вже використовували додавання і віднімання векторів, що лежать на одній прямій, пропонуємо на початку уроку звичайну фізичну задачу.

Задача 2. Два однакові позитивні заряди розташовані на відстані a один від одного. Зобразити графічно рівнодійну сил, що діятимуть на такий самий третій заряд, розташований: а) посередині між зарядами на одній прямій із ними; б) на відстані a від кожного заряду.

Учням потрібно описати ситуацію зобразити у вигляді математичної моделі, де реальні сили вони представлятимуть у вигляді векторів. І якщо перший випадок вони зможуть розв'язати, згадавши фізику, то для розв'язання другого знань не вистачає.

Застосування вивченого матеріалу сприяє його глибокому усвідомленню та якісному засвоєнню. Так, під час вивчення арифметичної прогресії пропонуємо використати фізичні задачі з теми «Рівноприскорений рух», дещо змінивши умову.

Задача 3. Найшвидшим серійним електромобілем сьогодні вважається Tesla Model S, який, рушаючи з місця, за першу секунду проходить відстань 5 м, а за кожну наступну – на 10 м більше. Визначте відстань, що подолає цей електромобіль за десятку секунд? За десять секунд від початку руху?

Учні переконуються, що використання математичного апарату дає можливість розв'язати задачу дещо швидше, ніж із використанням рівняння рівноприскореного руху.

На етапі закріплення знань завдання можуть бути більш складними або цікавими.

6 клас. Математика. Тема «Координатна площина». Пропонуємо учням подивитись

на карту зоряного неба (знання про сузір'я вони вже мають із курсу природознавства) і за допомогою відомих їм математичних інструментів зашифрувати обриси одного із сузір'їв. Такі завдання практикує на заняттях курсу за вибором «Корисні звички» (модуль «Юні дослідники») учитель фізики Первомайської ЗОШ I–III ступенів № 4 Первомайської міської ради Миколаївської області Л. Кавака.

Приклад виконання завдання її учнями для ковша Великої Ведмедиці: α -Дубхе (8;5), β -Мерак (9;1), γ -Фекда (3,5; -1,5), Мергец (1;1), Аліот (-3; 1), Міцар (-7; 1), Бенетнаш (-11; -2). На нашу думку, такі завдання будуть доречними й на уроках математики.

Висновки з проведеного дослідження. Усе вищевикладене дає підстави резюмувати таке: розвиток математичної грамотності учнів є одним із завдань сучасної освіти, що має забезпечити їхню успішність і конкурентоспроможність у майбутньому; ефективним засобом розвитку й удосконалення математичної грамотності учнів є використання міжпредметних зв'язків, зокрема використання задач фізичного змісту на уроках математики.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних і дидактичних матеріалів для вчителів математики щодо використання задач фізичного й астрономічного змісту в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Прядко Н.О. Формування математичної грамотності учнів старшої школи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2013. Вип. 109. С. 98–100.
2. Головань М.С. Математична компетентність: сутність та структура. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету. 2014. № 1. С. 35–39.
3. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2009. № 2. С. 165–174.
4. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія. Харків: Факт, 2005. 360 с.
5. Спичак Т.С. Шляхи формування математичної компетентності курсантів вищих морських навчальних закладів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2017. Вип. 146. С. 98–102.
6. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
7. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf> (дата звернення: 10.08.18).



8. PISA: математична грамотність / уклад. Т.С. Вакуленко, В.П. Горох, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко; перекл. К.Є. Шумова. Київ: УЦОЯО, 2018. 60 с.

9. Ліскович О.В. Формування предметної і ключових компетентностей учнів основної школи у процесі вивчення електромагнітних явищ: автореф.

дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Кіровоград, 2014. 20 с.

10. Глобін О.І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: методичний посібник для вчителів. Київ: Педагогічна думка, 2012. 88 с.

УДК 37.012.85

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ АНАЛІТИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Лук'янчук-Арутюнян Я.А., аспірант
 відділу проектування розвитку обдарованості
 Інститут обдарованої дитини
 Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто методику формування факторно-критеріальної кваліметричної моделі аналітично-пізнавальної активності учнів підліткового віку. Проаналізовано педагогіко-психологічну літературу й визначено рівні аналітично-пізнавальної активності учнів підліткового віку. Описано емпіричне дослідження рівня аналітично-пізнавальної активності учнів у підлітковому віці.

Ключові слова: аналітичні здібності, факторно-критеріальна кваліметрія, кваліметрія, фактор, критерій, аналітично-пізнавальна активність.

В статье рассмотрена методика формирования факторно-критериальной кваліметричной модели аналитически-познавательной активности учащихся подросткового возраста. Проанализирована педагогико-психологическая литература и определены уровни аналитически-познавательной активности учащихся подросткового возраста. Описаны эмпирические исследования уровня аналитико-познавательной активности учащихся в подростковом возрасте.

Ключевые слова: аналитические способности, факторно-критериальная кваліметрія, кваліметрія, фактор, критерий, аналитически-познавательная активность.

Lukianchuk-Arutiunian Ya.A. LEVEL RESEARCH OF ANALYTICAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

The article deals with the methodology of the formation of factor-criterial qualimetric model of analytical-cognitive activity of teenagers. On the basis of the analyzed pedagogical-psychological literature, the levels of analytical-cognitive activity of teenagers were determined. The empirical study of the level the levels of analytical-cognitive activity of teenagers were determined is described.

Key words: analytical abilities, quotient-criterial qualimetry, qualimetry, factor, criterion, analytical-cognitive activity.

Постановка проблеми. Пізнавальна активність учнів є однією з актуальніших проблем сучасної педагогічної науки. Уміння учня аналітично мислити допомагає розглянути різнобічно більшість питань, які виникають упродовж навчання в навчальному закладі. Компетентнісний підхід до навчання учнів передбачає, що особливу увагу звертають на формування в дітей розвинутого прагнення до пошуку, пізнання знань, їх аналізування, бажання до самостійності. Аналітично-пізнавальна активність дає учням можливість застосувати теоретичні знання на практиці, здатність до залучення додаткових умінь, надання різноманітних відповідей і різних шляхів вирішення однієї проблеми, що допомагає майбутньому саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активізація пізнавальної діяльності учнями в педагогіці та психології досліджується з різних позицій: з позиції вчення (Дж. Брунер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, М.І. Лісіна, Н.Ф. Талізін та ін.); з позиції розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, А.Н. Леонтьєв, В.А. Петровський, Л.С. Рубінштейн та ін.); як навчально-пізнавальної активності (Е.С. Рабунський, І.С. Унт та ін.). Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів присвятили свої роботи (К. Абульханова-Славська, П. Блонський, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Калашнікова, В. Лозова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Шацький та ін.). Учені розкривали основні напрями формування пізнавальної активності учнів через вико-



ристання оптимальних методів навчання, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, запровадження нових педагогічних технологій і вдосконалення роботи вчителів.

Проте недостатнє дослідження й нерозробленість методів для оцінювання рівня аналітично-пізнавальної активності зумовлюють необхідність вивчення цього питання та розроблення методу для можливості такого оцінювання.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження особливостей процесу пізнання, його взаємопов'язаність з аналітичними здібностями; правил побудови факторно-критеріальної кваліметричної моделі, висвітлення результатів емпіричного дослідження аналітично-пізнавальної активності учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Знайомство людини з навколишнім світом відбувається за допомогою пізнання, адже пізнання є безпосередньо рушійною силою для вивчення чогось нового, розвитку власних інтересів, проявів зацікавленості, самостійності й самовдосконалення індивіду. Розумові процеси, що забезпечують людині здатність як до пояснення, так і передбачення навколишньої дійсності, вважають пізнавальними або когнітивними процесами [7, с. 640].

Поняття «пізнання» тісно пов'язано з поняттями «пізнавальні інтереси», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна потреба» й «пізнавальна активність».

Активну діяльність учня забезпечують пізнавальні інтереси, які вступають у суперечність із набутим запасом знань. Й одразу виникає необхідність у задоволенні інтересів за допомогою пізнавальної діяльності. За сприятливих умов навчання покращується формування пізнавальних інтересів, що підвищує якість усебічного розвитку особистості учня [1, с. 8–14].

Пізнавальна потреба, на думку В.С. Юркевич, – це характеристик, притаманна лише людині, яку «неможливо задовольнити: вона безмежна, як безмежне саме пізнання», визначається насамперед активністю. Важливою є потреба в самому процесі розумової діяльності й задоволенні від інтелектуальної праці [8, с. 136].

На думку М.І. Лісіної, пізнавальна активність має близьке до рівня потреби структурне місце в діяльності. Це проміжний стан, який характеризує готовність до діяльності й водночас формує її. Якщо учень пізнавально активний, виявляє ознаки інтересу, увагу, готовність до початку роботи, то це свідчить про його стан готовності до діяльності. Саме тому пізнавальна активність, як і пізнавальна діяльність, потре-

бує пильного вивчення. У ній виділяється потреба в новій інформації, готовність до її переробки, цілеспрямований та ініціативний пошук [4, с. 19–35].

Аналітичні здібності – це корисні якості, необхідні й на робочому місці, і в повсякденному житті людини. Тому часто особу, яка має яскраво виражені аналітичні якості, вважають за таку, що має своєрідну обдарованість. Наявність аналітичних здібностей передбачає в індивіда здатність об'єднувати, розділяти, виокремлювати, запобігати.

Аналітичні здібності є складником інтелекту людини. У підлітковому віці новоутворення в розвитку пізнавальної сфери (внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів, рефлексія) молодшого школяра закріплюються, ускладнюються й розповсюджуються на всі сфери діяльності та життя. Формується теоретичне рефлексивне мислення, цьому сприяє засвоєння системи теоретичних знань на рівні теоретичних узагальнень і за допомогою вербального сформованих гіпотез. Розвивається здатність до дедуктивного міркування [6, с. 112].

Отже, процес пізнання є невід'ємною частиною процесу навчання, а безпосередній розвиток і забезпечення подальшого процесу проявлення пізнавальної активності реалізуються за допомогою аналітичної активності особистості.

Про розвиток здатності до навчання впродовж певного часу ведеться багато досліджень. Низка сучасних підходів до визначення якості шкільної освіти базується на атестаціях, оцінюваннях і моніторингах. Саме тому пропонується визначати показник, який кількісною мірою охарактеризував здатність до навчання й водночас позначив кінцеві результати діяльності навчальних закладів. Це дасть можливість оцінити реальну ефективність діяльності навчального закладу й орієнтувати всіх учасників навчально-виховного процесу саме на цей кінцевий результат.

Аналітично-пізнавальна активність дає учням можливість застосувати теоретичні знання на практиці, здатність до залучення додаткових умінь, надання різноманітних відповідей і різних шляхів вирішення однієї проблеми, що допомагає майбутньому саморозвитку.

Формування в учнів високого індексу аналітично-пізнавальної активності стає основним стратегічним завданням шкільних навчальних закладів, яке фіксується в цілях (як підвищення індексу аналітично-пізнавальної активності), так і в одному виміру кінцевих результатів їхньої діяльності. Базуються на факторно-критеріальній



кваліметрії, унікальні за своєю простотою.

Аналітично-пізнавальна активність – це характеристика особистості учня, якому притаманні підвищений когнітивний інтерес до себе й навколишнього світу і здатність логічно, критично аналізувати одержану інформацію.

Отже, визначено індекс аналітично-пізнавальної активності як інструмента реалізації ключової компетентності – «навчити учня вчитися упродовж життя». Цим показником може оцінюватися ефективність діяльності шкільних навчальних закладів і координуватися процес особистої успішності самостійно учнем.

Сьогодні найбільш сучасним методом визначення таких показників у гуманістичних системах, до якої належить людина, її якості, риси характеру, судження, поведінка тощо, є кваліметрія. Загалом кваліметрія – це сукупність методів кількісної оцінки якості продукції, які поступово поширилися на всі якісні явища, в тому числі в гуманістичній системі, до якої належать людина, її судження, якості, цінності, риси характеру, вчинки тощо [5, с. 286].

Факторно-критеріальна кваліметрія є органічною частиною сучасної нечіткої математики, що реалізується через квадрату правил. Ці правила становлять технологію формування факторно-критеріальних оцінювальних моделей [5, с. 286].

Оцінювальні моделі «видають» кількісну міру того чи іншого явища у відносному вигляді порівняно з ідеальним (нормальним, стандартним) рівнем. Абсолютно конкретно одержана оцінка рівня аналітично-пізнавальної активності може показати міру відставання від ідеалу (норми чи стандарту) при одночасному порівнянні з іншими об'єктами оцінювання, наприклад, учнями. Таке подвійне відображення досягнень учня в цьому напрямі надає додатковий імпульс мотивації до позитивних змін у тому числі через самовдосконалення учня.

Правила побудови факторно-критеріальної кваліметричної моделі:

- перше правило: досліджуване якісне явище треба уявити як сукупність компонентів, із яких воно складається. Мова йде про ті головні ознаки, що характеризують обране якісне явище як цілісне, є фактором оцінювальної моделі; фактор – це чинник, який впливає на оцінку розвитку дитини;

- друге правило: кожному з окреслених факторів необхідно призначити важливість – вагомість. Вагомість визначається за частковим принципом, але в межах цілісності. Тобто сукупність вагомостей дорівнює цілісності, що приймається за одиницю (1,0). Для спрощення сформованості моделі на першому етапі всі вагомості можна рахувати як однакові;

- третє правило: необхідно визначити критерії, за якими можна спостерігати прояви факторів досліджуваної моделі; критерії – умовні вимоги до чинника;

- четверте правило: визначається значущість критеріїв від 1,0 до 0. Найчастіше критерій, який характеризує ідеальний стан (норму, стандарт), приймається за 1,0 і, відповідно, відхилення – за 0.

Факторно-критеріальна модель, як правило, оформлюється у вигляді таблиці (див. таблицю 1). Таблицю наведено з вищезазначених правил формування факторно-критеріальної моделі.

Але оригінальність таких моделей полягає в тому, що за творчого підходу її параметри II, III, IV можуть бути сформульовані інакше залежно від актуальності факторів, критеріїв, а також зрілості педагогічного колективу.

Оцінку кожного фактора визначають як суму добутків оцінок за кожний критерій і відповідних коефіцієнтів вагомості, оцінку кожного параметра – як суму добутків оцінок за кожний фактор і відповідного коефіцієнта вагомості, оцінку за об'єкт – як суму оцінок за параметри.

Таблиця 1

№ з/п	Фактори (параметри аналітично-пізнавальної активності (Ф))	Вагомості факторів (В)	Критерії оцінювання факторів (К)	Значущість критеріїв (ЗК)	Оцінка факторів (ОФ)
I	II	III	IV	V	VI
2	Фактор 1	0,3	Критерій 1 Критерій 2 Критерій 3	1,0 Так	
3	Фактор 2	0,2			
4	Фактор 3	0,1			
5			
6			
Загалом		1,0	Рівень аналітично-пізнавальної активності		



Необхідно зауважити, що найчастіше використовують оцінки в межах 0–1, що дає змогу орієнтуватись на класичну (в системі ECTS) шкалу оцінювання: 0–0,35 – недопустимий рівень; 0,35–0,6 – критичний (низький) рівень; 0,6–0,75 – достатній (середній) рівень; 0,75–0,9 – високий (вище від середнього) рівень; 0,9–1 – відмінний (дуже високий, із відзнакою) рівень [3, с. 140–146].

На основі теоретичного аналізу літератури й у межах діяльнісного підходу нами створена теоретична модель аналітично-пізнавальної активності учнів підліткового віку, що містить такі поняття: інтерес, логічне мислення, досвід, розумовий потенціал. Нами опитано 55 експертів. Представлені ними відповіді дали нам змогу визначитися з факторами, підібрати до кожного фактора відповідні критерії.

Процедура визначення індексу аналітично-пізнавальної активності учнів підліткового віку проводилася в період з 2017 по 2018 рр. на базі низки загальноосвітніх навчальних закладів України (школа I–III ступенів № 70 Шевченківського району м. Києва, школа I–III ступенів № 1 Шевченківського району м. Києва, Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання № 6 «Спеціалізована загальноосвітня школа I–III ступенів, центр естетичного виховання «Натхнення» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області» та загальноосвітня школа I–III ступенів с. Грузьке, Кіровоградського району, Кіровоградської області. У дослідженні взяли участь 134 особи підліткового віку (12–14 років), але валідну вибірку становить 129 повністю заповнених анкет, проведених співбесід. Учасниками були учнів 7–8 класів віком від 12 до 14 років з різних шкіл і регіонів України. Метою дослідження було знайомство із цією віковою групою для з'ясування кола інтересів і стилю спілкування як у формальній навчальній обстановці, так і неформальній, тобто під час перерв. Основними методами дослідження стали спостереження, бесіди, групові (від 5 до 45 хвилин) та індивідуальні (5–10 хвилин) заняття.

Для добору найточніших проведено експертну оцінку, для якої залучено 32 фахівці-науковці – педагоги та психологи. Після обговорення й розгляду експертами тверджень за запропонованими критеріями складено анкету аналітично-пізнавальної активності.

За допомогою факторно-критеріальної кваліметрії отримали показник рівня, тобто індекс аналітично-пізнавальної активності відносно ідеалу (1,0). Далі визначено вагомості кожного фактору в частинах, тобто пізнавальна активність отримала п'ять

тверджень, аналітична активність – чотири твердження й сім тверджень охоплюють критерії, які характеризують аналітично-пізнавальну активність. П'ять тверджень пізнавального процесу мають загальну вагомість 0,3; аналітична активність – 0,3, відповідно, останні твердження, що властиві аналітично-пізнавальним критеріям, мають вагомість 0,4.

Кожен опитаний повинен був висловити ступінь своєї згоди «Ні» – (0), «скоріше ні, ніж так» – (0,25), «не знаю» – (0,5), «скоріше так, ніж ні» – (0,75), «так» – (1,0).

Для оцінювання та розподілу отриманого рівня аналітично-пізнавальної активності визначено 4 рівні: високий, достатній, середній і низький.

За допомогою інтервальної нерівномірної шкали стала відома відстань між двома довільними сусідніми точками цієї шкали [2, с. 104]. За цими критеріями ми визначаємо не місце знань учня стосовно знань інших учнів, а його рівень знань стосовно ідеальних аналітично-пізнавальних здібностей учня.

Аналіз результатів індексу аналітично-пізнавальної активності учнів підліткового віку виявив, що 47,29% досліджуваних учнів мають достатній рівень аналітично-пізнавальної активності, 27,13% учнів мають високий рівень, 23,25% підлітків проявляють середній рівень аналітично-пізнавальної активності, лише 2,33% – низький.

Результати рівня прояву досліджуваної групи учнів наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні прояву аналітично-пізнавальної активності досліджуваних

Рівень	Кількість досліджуваних	Кількість досліджуваних, у %
Високий	35	27,37
Достатній	61	47,29
Середній	30	23,26
Низький	3	2,33
Разом	129	100%

Отже, проаналізувавши всі анкети, виявили, що респонденти, які мають показник від (0,0) до (0,40), а таких осіб виявилось 3 (2,33%), – це особи з *низьким рівнем* прояву аналітично-пізнавальної активності. Їм важко виконувати будь-яку роботу, пов'язану із залученням інтелектуальних навичок, їх важко заохотити до пізнання нового, ці учні мало чим цікавляться й не прагнуть досягти високих результатів. Підлітки із цим рівнем пасивні, слабо реагують на те, що відбувається навколо, не прояв-



ляють зацікавленості ні в спільній, ні в індивідуальній роботі. Інтелектуальні навички не розвинені.

Досліджуванні, що отримали показник від (0,41) і до (0,61), мають *середній рівень* аналітично-пізнавальної активності – це 30 учнів (23,26%). Вони прагнуть до пізнання нового, але за певних труднощів утрачають зацікавленість і не завжди готові знайти рішення проблеми. Вони не завжди готові до прояву своєї аналітичних здібностей, для якісної роботи вчителю необхідно заохочувати цю групу дітей додатковими цікавими, нестандартними задачами або високим оцінюванням виконаної роботи. У багатьох справах вони воліють уникати прояву самостійних рішень та ініціативи. Епізодично дають швидкі правильні відповіді й частіше воліють пояснення нового матеріалу, ніж повторення.

Найбільша група досліджуваних, 61 особа (47,29%), які отримали показники від (0,62) до (0,79), виявила *достатній рівень* прояву аналітично-пізнавальної активності. Їм характерна стабільність, у них активний процес пізнання нового, вони легко виконують роботу за допомогою наявних знань. Використовують досвід вирішення минулих завдань, але не готові виконувати нові нестандартні завдання. Готові проявляти інтелектуальні навички в цікавій для них роботі.

35 осіб (27,37%) – це респонденти, що отримали від (0,80) й до найвищого показника (1,0), близькі до ідеалу, мають *високий рівень* прояву аналітично-пізнавальної активності. Вони відчують потребу в постійному пізнанні нового, поглибленні пізнавальних інтересів, спостерігається стійке прагнення до розумової роботи. Підліток, який має показник у визначеному діапазоні, має усвідомлений інтерес до конкретних навчальних предметів відповідних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту. Прагнення до саморозвитку та самовдосконалення не потребує зовнішньої додаткової мотивації. У своїй діяльності учень активно проявляє інтелектуальні здібності, здатний до вирішування завдань на основі застосування вже набутих знань, вирішення нестандартних завдань. Проявляє креативність за допомогою фантазії, уяви, моделювання як здатність перетворювати знання. Готовий до самостійності й відповідальності.

Висновки з проведеного дослідження. Шкільна освіта – це та сама фунда-

ментальна система надання дитині компетентностей, які сприяють особистісній самореалізації упродовж життя. Але щоб це здійснити, необхідно поступово переходити шкільним навчальним закладам на культуру цільового управління кінцевим результатом. Саме ці результати повинні висвітлювати вищезазначені ключові компетентності: здатність учитися протягом життя, самопізнання свого «Я».

Щоб орієнтувати на ці результати діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу в шкільному навчальному закладі, треба зуміти вимірювати ці результати кількісною мірою. Сучасна факторно-критеріальна кваліметрія дає змогу це зробити. Такі вимірювання дають підґрунтя для перебудови виховного процесу з акцентом на самовдосконалення учнями своєї аналітично-пізнавальної активності. При цьому виникає актуальна проблема пошуку педагогічних і психологічних засобів, за допомогою яких можна поглибити вимірювання процесу і впливати на зростання індексу аналітично-пізнавальної активності, визначення параметрів особистості для самопізнання свого «Я» та засвоєння фундаментальних знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова С.А. Проблема визначення структури пізнавальної активності в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»: збірник наукових праць. Вип. 42 (66). Київ: Видво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. 293 с. С. 8–14.
2. Волощук І.С. Педагогічне дослідження: навч. посіб. Київ: Інформаційні системи, 2009. 309 с.
3. Григораш В.В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34. С. 140–146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_22.
4. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 19–35.
5. Методи кваліметричної оцінки в управлінні: гуманістичний контекст: навч. посіб. / Г.А. Дмитренко, О.Л. Ануфрієва, Т.І. Бурлаєнко, В.В. Медведь; під заг. ред. Г.А. Дмитренка. Київ: ДКС-центр, 2016. 286 с.
6. Подоляк Л.Г. Основи вікової психології: навчальний посібник. Київ: Главик, 2006. 112 с.
7. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с.
8. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. Москва: Просвещение, 2000. 136 с.



УДК 53.082:615.478

МОДЕЛЬ І СТРУКТУРА ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Невмержицька А.Л., викладач фізики
КВНЗ «Житомирський медичний інститут»
Житомирської обласної ради

Сучасні медичні заклади оснащені великою кількістю різноманітної лікувальної апаратури, діагностичних приладів, комп'ютерної техніки для реєстрації медичних, біологічних і фізіологічних параметрів зокрема та оптимізації роботи медичного персоналу загалом. Натепер медичний персонал будь-якої ланки має справу з технічним обладнанням, а тому має бути «відповідним чином адаптованим до трансформацій сучасної медицини і професійного використання новітніх методик та приладів у професійній діяльності» [1, с. 124]. Стаття присвячена розробленню моделі формування і структури технічної компетентності в процесі навчання природничих дисциплін студентів у закладах вищої медичної освіти, що здійснюють підготовку молодшого спеціаліста. Технічна компетентність є важливим складником професійної компетентності фахівців середньої ланки медичної галузі, а тому потребує уваги.

Ключові слова: модель, моделювання, системний підхід, інтегративний підхід, технічна компетентність, професійна компетентність.

Современные медицинские учреждения оснащены большим количеством разнообразной лечебной аппаратуры, диагностических приборов, компьютерной техники для регистрации медицинских, биологических и физиологических параметров в частности и оптимизации работы медицинского персонала в целом. На сегодняшний день медицинский персонал любого звена имеет дело с техническим оборудованием, поэтому должен быть «соответствующим образом адаптированным к трансформациям современной медицины и профессиональному использованию новейших методик и приборов в профессиональной деятельности» [1, с. 124]. Статья посвящена разработке модели формирования и структуры технической компетентности в процессе обучения естественных дисциплин студентов в учреждениях высшего медицинского образования, осуществляющих подготовку младшего специалиста. Техническая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности специалистов среднего звена медицинской отрасли, а поэтому требует внимания.

Ключевые слова: модель, моделирование, системный подход, интегративный подход, техническая компетентность, профессиональная компетентность.

Nevmerzhytska A.L. THE MODEL AND STRUCTURE OF TECHNICAL COMPETENCE OF JUNIOR SPECIALISTS IN HEALTHCARE INDUSTRY

Modern medical institutions are equipped with a fair amount of different curative facilities, diagnostic devices, computer equipment to record medical, biological and physiological data specifically and to optimize the work of medical staff in general. As of today, medical staff of any rank must deal with technical equipment, so it must be “accordingly adapted to transformation of modern medicine and professional usage of modern methods and devices in professional activity” [1]. Our article is dedicated to the development of the model of formation and the structure of technical competence in the process of educating natural sciences to students in graduate medical education institutions which perform specialist training. Technical competence is an important criterion of professional competence of mid-level medical industry specialists therefore needs paying attention.

Key words: model, formation, systematic approach, integrative approach, technical competence, professional competence.

Постановка проблеми. Формуванню технічної компетентності майбутніх фахівців різних галузей присвячена велика кількість досліджень, але більшість робіт стосуються інженерно-технічних і педагогічних спеціальностей, наприклад, техніків-механіків [13], офіцерів радіоелектронного профілю [16], учителів інформатики [7], учителів технологій [6]. Дослідженню інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів, важливості фізико-технічних знань для формування їхньої фахової компетентності й формуванню науково-технічної ком-

петентності майбутніх медиків під час вивчення природничих дисциплін присвячено багато робіт [1; 8; 14; 15]. Однак технічна компетентність майбутніх медичних сестер не досліджується у вітчизняній науковій літературі ні як самостійний, ні як важливий складник їхньої професійної компетентності.

Постановка завдання. Метою статті є розроблення методики навчання фізики, спрямованої на формування технічної компетентності майбутніх медсестер.

Виклад основного матеріалу дослідження. Висока динамічність науково-тех-



нічного прогресу та виникнення нових наукових напрямів спонукають до загальних змін у системі освіти, а оновлення технологій діагностики й лікування вимагає конкретних дій у підготовці медичних працівників. Конкурентоспроможність майбутніх медиків можна забезпечити лише наявністю міцних фундаментальних знань, умінь і навичок, сформованістю ключових компетентностей і високим рівнем фахової підготовки спеціалістів.

Натепер фізико-технічна підготовка майбутніх медичних працівників є невід'ємним і дуже важливим складником їхньої професійної компетентності. Недостатній рівень якості фізичних знань у процесі навчання загальної фізики сильно ускладнює, а інколи навіть унеможлиблює отримання високого рівня знань зі спеціальних дисциплін, таких як «Основи біологічної фізики та медичної апаратури», і фахових, наприклад, «Фізіотерапія».

Спрямованість дослідження на формування готовності майбутніх медсестер до використання медичної техніки в професійній діяльності зумовила актуалізацію отримання саме фізичних знань і на їх основі розвиток технічної компетентності, що й визначає таку готовність.

Результати проведених нами експериментальних досліджень засвідчили необхідність розроблення нових підходів до вивчення фізики студентами медичних спеціальностей, які дають змогу забезпечити міцне підґрунтя для формування, подальшого розвитку й удосконалення технічної компетентності.

Важливим етапом перед упровадженням нової методики в педагогічну практику є створення її моделі, детальне вивчення структурних елементів і зв'язків між ними, а також усунення недоліків, що можуть впливати в процесі педагогічного експерименту.

Для створення моделі методичної системи викладання фізики для майбутніх медичних сестер скористаємося важливим і досить поширеним у педагогічній практиці методом моделювання. Незважаючи на велику кількість як подібних, так і відмінних означень цього методу, усі вони містять одне спільне поняття – «*модель*». Щоб визначитися з власним баченням понять «*модель*» і «*моделювання*», а отже, й із самим методом, проведемо аналіз термінологічних визначень цих слів.

Проведемо порівняльний аналіз термінів «*модель*» і «*моделювання*» за різними джерелами:

– Словник іншомовних слів за редакцією О.С. Мельничука: «*Модель*» – зразок, примірник чого-небудь; схема для пояснення

якогось явища або процесу; «*моделювання*» – метод дослідження складних об'єктів, явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригінала) іншим, подібним до нього (моделлю) [11, с. 552];

– Словник іншомовних слів за редакцією Л.М. Комарової: «*Модель*» – схема, зображення чи опис якого-небудь явища чи процесу в природі та суспільстві; «*моделювання*» – дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова моделей реально існуючих предметів або явищ [10, с. 318];

– Радянський енциклопедичний словник: «*Модель*» – будь-який образ, аналог (уявний або умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) якого-небудь об'єкта, процесу чи явища («оригінал» цієї моделі), який використовується як його «замінник», «представник»; «*моделювання*» – дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови об'єктів, що знову конструюються [12, с. 819];

– Великий тлумачний словник сучасної української мови: «*Модель*» – уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник»; «*моделювання*» – дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови вивчення їх моделей [2, с. 535].

Нам імпонує означення А.І. Уймова, що «*модель*» – це система, дослідження якої слугує засобом одержання інформації про іншу систему [17, с. 48]. Ми погоджуємося з таким визначенням цього терміна та розділяємо думку С.К. Хаджирадевої, що, «незважаючи на стислість і простоту такого визначення, в ньому зазначено істотно важливу функціональну ознаку методу моделювання – слугувати засобом для одержання інформації про досліджувані явища, оскільки моделювання – це метод дослідження предмета-оригіналу на моделях. Тут міститься вказівка на таке важливе значення моделі, як можливість бути об'єктом дослідження і джерелом інформації про іншу систему» [18].

Підводячи підсумок усього вищесказаного та висловлюючи свою думку, зазначимо, що **модель** – це схема, наочне зображає певного предмета чи явища, що складається зі взаємопов'язаних між собою компонентів (складників), які визначають, описують, характеризують і дають можливість досліджувати його.



Створення моделі формування технічної компетентності майбутніх медсестер, яка є невід'ємним складником їхньої професійної компетентності, передбачає виконання таких кроків:

- побудова самої моделі (визначення структурних елементів, наповнення їх змістом і встановлення зв'язків між ними);
- експериментальна перевірка дієвості моделі (впровадження її в навчально-виховний процес підготовки медичних сестер);
- виявлення й усунення недоліків і вдосконалення розробленої моделі.

Оскільки підготовка молодших спеціалістів медичної галузі й формування в них готовності до виконання майбутньої професійної діяльності є процесом складним і багатоаспектним, ми вирішили скористатися декількома науковими підходами в процесі моделювання, а саме: системним, інтегративним і компетентнісним.

Ми розділяємо думку В.О. Сластьоніна, що сутність *системного підходу* полягає у вивченні відносно самостійних компонентів не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку та русі [9, с. 76]. Системний підхід, по суті, можна вважати науковою методологією моделювання, тому в педагогічній науці обидва підходи використовуються в сукупності дуже часто.

«Системний підхід до дослідження, пізнання не є чимось штучним, синтетичним, людське мислення завжди системне й іншим бути не може. Протиріччя між бажанням людини пізнати необмежений світ та обмеженістю наявних можливостей зробити це накладає відбиток на сам процес пізнання навколишнього світу. Одна з таких особливостей пізнання, які дають змогу поступово, поетапно вирішити ці протиріччя, – наявність аналітичного й синтетичного мислення. Для цього існують аналіз і синтез» [3, с. 11]. Тобто аналіз дає нам можливість багатогранний і багаторівневий навчальний процес розкласти на складові компоненти – зовнішні й внутрішні фактори впливу, відібрати саме ті, що безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх медсестер використовувати медичну техніку в професійній діяльності, і такі, на які ми можемо вплинути – змінити, покращити, підлаштувати, удосконалити. Завдяки аналізу ми можемо більш складний процес подати у вигляді сукупності простіших компонентів з можливістю їх подальшого дослідження. Синтез, будучи до певної міри оберненим до аналізу процесом, дає можливість уже дослідженні та вивченні прості компоненти об'єднати в цілісну картину, систему з визначеними, вза-

ємопов'язаними й аргументованими компонентами і зв'язками.

Адекватність і функціонування моделі залежить від вдалого вибору її структурних елементів, які враховуватимуть сфери зовнішнього та внутрішнього впливу, і від зв'язків, що існують між ними. Саме системний підхід дає нам змогу розглядати обрані структурні елементи як єдине ціле, визначаючи й досліджуючи зв'язки, що є між ними, – готовність медсестер до використання медичної техніки через сформованість технічної компетентності, а технічну компетентність розглядати як невід'ємний складник професійної компетентності майбутнього фахівця медичної галузі.

Використання *інтегративного підходу* в побудові моделі доповнить системний підхід і допоможе не просто об'єднати різні структурні компоненти в єдине ціле, а сконцентрувати увагу навколо спільних професійно важливих потреб усіх учасників освітнього процесу – МОН, роботодавців, викладачів і студентів. Модель, створена на основі інтегративного підходу, буде більш змістовною, а тому результативною.

Я.А. Коменський акцентував увагу на необхідності «завжди й усюди брати разом те, що пов'язано одне з одним» [4, с. 374]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював так: «Усі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [5, с. 26].

Для нашої роботи інтегративний підхід має особливо важливе значення й використовуватиметься не лише під час побудови моделі формування технічної компетентності, а й під час розроблення методики навчання фізики, так як нашою метою і завданням є донести до студентів важливість фізичних знань для їхньої майбутньої професійної діяльності в медичній галузі.

З огляду на те що протягом останніх десятиліть в Україні є пріоритетним і відбувається переорієнтація освітньої парадигми зі знанневої на діяльнісну, а майбутнього спеціаліста зі знаючого на компетентного, використання *компетентнісного підходу* в нашій роботі є очевидним та актуальним. Окрім цього, компетентнісний підхід перебирає на себе водночас і роль діяльнісного підходу, так як характеризується як такий, що передбачає підсилення діяльнісної (практичної) спрямованості навчального процесу. Основні ідеї компетентнісного підходу, на яких ґрунтується дослідження, представлені в інших наших статтях.

Ми визначилися з підходами, які будемо використовувати під час моделювання,



Рис. 1. Модель формування технічної компетентності



наступний крок – мусимо визначити, з яких основних компонентів має складатися наша модель.

На нашу думку, основними компонентами є *цільовий і результативно-контролюючий блоки*, оскільки будь-яка діяльність, чи навчальна, чи професійна, завжди виконується з певною метою задля досягнення необхідного бажаного результату. Між установленням цілі й отриманням кінцевого результату природною і звичною є попередня організація майбутньої діяльності – *організаційний блок*, а далі безпосереднє її виконання через використання різних форм, методів і засобів навчання – *діяльнісний блок*. Центральне положення в нашій моделі займає *змістовий блок*, через який здійснюється інтеграція конкретних цілей і результатів досліджуваного нами процесу – *формування професійної компетентності майбутніх медсестер*.

Формування професійної компетентності майбутніх медсестер буде повноцінним лише за умови формування всіх її складників, серед яких важливе місце посідає технічна компетентність. Фізичні знання під час підготовки молодшого медичного спеціаліста важливі тим, що несуть інформацію про виникнення, прояви та властивості фізичних явищ у природі, побуті й у професійній діяльності; допомагають зрозуміти умови корисного та шкідливого впливу природних і преформованих фізичних чинників на живі організми; дають можливість самостійно усвідомити й переконатися в необхідності дотримання правил безпечного виконання лікувальних і діагностичних процедур і маніпуляцій з використанням медичної техніки.

Висновки з проведеного дослідження.

Опрацювавши вже наявні моделі формування різних компетентностей і врахувавши потреби і специфіку технічної компетентності майбутніх медсестер, ми визначилися з науковими підходами до процесу моделювання, основними її компонентами (блоками) та наповнили їх змістом, щоб модель була зрозумілою, доступною та піддавалася корекції в разі потреби. Апробація методика навчання фізики студентів за запропонованою нами моделлю формування технічної компетентності в закладах вищої освіти медичного профілю, що здійснюють підготовку молодшого спеціаліста, підтвердила свою дієвість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоус І.В., Стучинська Н.В., Ткаченко М.М. Формування фахової компетентності майбутнього лікаря в процесі вивчення фізико-технічних основ промис-

невої діагностики. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна». 2016. Вип. 22. С. 124–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2016_22_41.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

3. Девятков Д.Х., Ячиков И.М., Морозов А.П. Системный анализ: учебное пособие. Магнитогорск: МГТУ, 2001. 67 с.

4. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982. 648 с.

5. Коменський Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / под ред. и со вст. проф. А.А. Красновского. 2-е изд. Москва: Учпедгиз, 1957. 351 с.

6. Корець О.М. Компоненти формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 51. С. 143–146.

7. Отрошко Т.В. Система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / АПН України; Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2010. 20 с.

8. Пайкуш М.А. Формування науково-технічної компетентності майбутніх медиків при вивченні природничих дисциплін у вищих медичних навчальних закладах. Наука і освіта. Новий вимір. Педагогіка і філософія. 2015. № III (27). Випуск 51. С. 44.

9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Слостенина. Москва: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.

10. Словарь иностранных слов / под ред. Л.М. Комарова. 14-е изд., испр. Москва: Рус. яз., 1987. 608 с.

11. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. 2-е вид., випр. Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. 552 с.

12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1988. 1600 с.; ил.

13. Стаднійчук І.П. Формування технічної компетентності техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2017. 324 с.

14. Стучинська Н.В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при вивченні фізико-математичних дисциплін. Київ: Книга плюс, 2008. 409 с.

15. Стучинська Н.В., Белоус І.В., Нечаюк Н.О. Реалізація компетентісного підходу у системі медичної освіти. Стратегія качества в промышленности и образовании: материалы XIV Международной конференции: у 2 т. Дніпро-Варна: Дике поле, 2018. Том II / сост.: Т.С. Хохлова, Ю.А. Ступак. 408 с. С. 273–278.

16. Тернопільська В.І., Андрущенко І.С. Мотиви формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю: сучасні тенден-



ції офіцерів радіоелектронного профілю. Intellectual archive. 2016. № 5. С. 55–62.

17. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. Москва: Мысль, 1971. 311 с.

18. Хаджирадєва С.К. Модєлювання як метод науково-практичного пізнання. Вісник Академії митної служби України. Серія «Державне управління». 2009. № 1. С. 48.

УДК 378.147

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ

Павелко В.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

Стаття присвячена визначенню й теоретичному аналізу чинників, які зумовлюють потребу в підготовці майбутніх педагогів до інтеграції загалом та інтеграції знань молодших школярів зокрема. Автором вивчається розуміння проблеми з точки зору науковців, психологів, учителів-експериментаторів. Увага звертається на специфіку й необхідність урахування в процесі інтеграції психолого-вікових особливостей здобувачів початкової освіти. Водночас аналізуються результати досліджень у контексті змісту та освітнього процесу вищої школи щодо необхідності й можливості здійснювати підготовку майбутніх учителів до інтеграції знань дітей.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів, інтеграція, інтеграція знань, необхідність інтеграції, молодші школярі.*

Статья посвящена определению и теоретическому анализу факторов, которые обуславливают необходимость подготовки будущих педагогов к интеграции вообще и интеграции знаний младших школьников в частности. Автором изучается понимание проблемы с точки зрения ученых, психологов, учителей-экспериментаторов. Внимание обращается на специфику и необходимость учитывать в процессе интеграции психолого-возрастные особенности соискателей начального образования. Одновременно анализируются результаты исследований в контексте содержания и образовательного процесса высшей школы касательно необходимости и возможности совершать подготовку будущих учителей к интеграции знаний детей.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей, интеграция, интеграция знаний, необходимость интеграции, младшие школьники.*

Pavelko V.V. THEORETICAL ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL FUTURE TEACHERS TRAINING AIMING PUPILS' KNOWLEDGE INTEGRATION

The article deals with the theoretical analysis of factors which determine the necessity of future teachers integration and primary school students' knowledge integration in particular. The author interprets the problem from the viewpoint of scollars, psychologists, experimenter-teachers. The emphasis is placed on specificity and necessity to take primary school students' psycho-physiological characteristics into consideration. At the same time the higher education teaching process is focused, thus the matter of future teachers ability to integrate students' knowledge is investigated.

Key words: *future teachers training, integration, knowledge integration, integration necessity, primary school students.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня політика кожної держави зумовлюється необхідністю інтеграції в міжнародне співтовариство. Поступове входження України в європейський і світовий простір характеризується не лише переосмисленням, а й упровадженням європейських і світових стандартів освіти.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих учителів початкової школи. Вони, відповідно до Державного стандарту, мають бути здатні забезпечити всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь з урахуванням вікових та індивідуальних психофізіологічних



особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості й допитливості [4].

Реалізація цієї мети передбачає необхідність запровадження нововведень у процес навчання та готовність до них майбутніх педагогів.

Одним із таких підходів, що має давнє історичне коріння, є інтеграція навчання й, зокрема, інтеграція знань учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше це поняття використано в XVII столітті чеським педагогом Я.А. Коменським. У «Великій дидактиці» він зазначав, що все, що знаходиться у взаємозв'язку, має викладатися в такому ж взаємозв'язку [3, с. 383].

Ця проблема не втратила своєї актуальності й у наш час і відображена в працях таких науковців, як Н. Бібік, М. Борисенко, Л. Вичорова, С. Гончаренко, І. Зверев, Н. Костюк, Н. Лошкарева, В. Максимова, Є. Романенко, О. Савченко, М. Сорокін та інші.

Водночас питання інтегрованого навчання, готовності майбутніх учителів до інтеграції знань молодших школярів не стало предметом спеціального дослідження й характеризується, з одного боку, відсутністю в педагогічній науці загальних вимог і рекомендацій щодо побудови блоків навчальних дисциплін, їх спеціальних програм, методик викладання, з іншого – стихійністю цього процесу в практичній роботі вчителів. Усе це й зумовлює актуальність проблеми дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично проаналізувати зазначену проблему у двох аспектах: необхідність, роль інтеграції в навчанні учнів початкової школи та врахування цієї необхідності в навчанні студентів, майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція (лат. – відновлення, заповнення, цілий) – сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже сформованої системи (у цьому випадку вони зумовлюють підвищення рівня її цілісності й організованості), так і під час виникнення нової системи з раніше незв'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. У ході процесів інтеграції в системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління.

Для сьогодення характерною є інтеграція наук, прагнення отримати найточніше уявлення про загальну будову світу.

У працях сучасних філософів (В. Андрущенко, І. Зязюн, Б. Кедров, В. Кремень, В. Лісічкін, Г. Марінко, А. Урсул, Є. Семенюк та ін.) підкреслюється, що інтеграція докорінно змінила зміст і структуру наукового знання, інтелектуально концептуальні можливості окремих наук.

Важливою особливістю інтеграції є те, що завдяки їй підвищується ефективність та інформаційна ємність знання, рівень його узагальненості й комплексності, ущільненості та дієвості.

Визначимо й проаналізуємо з точки зору педагогів-науковців, психологів, учителів-експериментаторів переваги та недоліки використання інтеграції й інтеграції знань учнів у процесі навчання.

У сучасній освіті відбуваються стрімкі зміни. Важливим є формування особистості компетентної, здатної до самореалізації.

Сучасні дослідження педагогічної науки дають підстави стверджувати, що важливе значення має встановлення широких зв'язків як між різними розділами курсу, який вивчається, так і між різними дисциплінами загалом, тобто внутрішньопредметна й міжпредметна інтеграція. Досвід показує, що інтегроване навчання, за якого матеріал доповнюється та повторюється іншими напрямками, дає набагато кращий результат порівняно з традиційним вивченням дисциплін. Інтегрований підхід сприяє виробленню системи знань, розвиває здібності до переносу цих знань в інші галузі.

Комплексне застосування знань із різних предметів – це закономірність сучасного життя, яке вирішує складні суспільні, технічні й технологічні завдання. Уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, навчальної, художньої діяльності людини в умовах сьогодення. Оволодіння учнями такими вміннями – актуальне завдання початкової школи, яке диктується тенденціями інтеграції в науці й практиці та розв'язується за допомогою інтеграції знань.

Необхідність інтеграції знань молодших школярів зумовлюється й компетентісно орієнтованим спрямуванням навчання.

Сьогодні в міжнародних конвенціях і документах компетентісний підхід проголошується пріоритетним напрямом і є стратегічним орієнтиром освітніх цілей міжнародної спільноти й України зокрема. Гостроту цієї проблеми переконливо продемонстрували результати міжнародних порівняльних досліджень.

Закон України «Про освіту» дає таке визначення компетентності: «... 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» [4].

За компетентнісного підходу в зміст освіти, як і за традиційного, входять знання, способи та досвід репродуктивної й творчої діяльності, ціннісного ставлення до світу, водночас основний акцент робиться на практичному оволодінні тими, хто вчиться, цим змістом [6].

У тексті Державного стандарту початкової освіти зазначається, що компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі забезпечує формування всіх ключових компетентностей [4]. За словами Романа Шияна, одного з авторів типової освітньої та навчальної програми для 1–2-х класів закладів загальної середньої освіти, ця теза є найважливішою, бо акцентує увагу на потребі розвивати одну й ту саму компетентність наскрізно через усі освітні галузі.

Тобто, з огляду на інтегрований характер компетентностей, доцільно використовувати внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та перенесенню знань, умінь дітей у нові ситуації.

Дослідники процесів дитячого мислення (Л. Айдарова, Ю. Гільбух, М. Жинкін, Л. Занков, Ю. Самарін, О. Скрипченко та ін.) вважають, що психологічним обґрунтуванням можливостей інтеграції шкільного навчання можуть слугувати результати досліджень асоціативного мислення учнів різного віку, а саме будь-які знання є системою асоціацій. У психології виділяються чотири їх види: локальні, окремосистемні, внутрішньосистемні й міжсистемні.

Як стверджують психологи, дітям молодшого шкільного віку притаманні два перші види асоціацій – локальна й окремосистемна. Тому слушним є висновок дослідниці дитячого мовлення Н. Светловської, що нормою для учнів початкових класів є елементи інтегрування в межах навчального предмета, а не інтегровані курси. Такий процес у педагогіці та методиках традиційно називається використанням внутрішніх і міжпредметних зв'язків у навчанні. Він певною мірою є передумовою інтегрованого навчання, але аж ніяк не інтеграцією. Тому, на думку науковця, стосовно початкової школи доцільно використовувати не термін «інтеграція», а вислів «елементи інтегрованого навчання».

Відомий український методист М. Ващуленко загалом приєднується до думки Н. Светловської, однак уважає висновки

російської вченої надмірно категоричними та передчасними, оскільки проблема ще не повністю досліджена [5].

Особливо актуальним в умовах сьогодення є інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу без усвідомлення їх історичних ознак. Системний аналіз складників цілого, синтезуюче порівняння з іншими становить для учнів значні утруднення. Ці операції лише починають виникати в напрямі від загального до конкретного.

Ідея інтеграції знань дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням дієвості й систематичності.

Сучасність вимагає навчати дітей мислити масштабами на планетарному та космічному рівнях. Цього можна досягти, якщо в сприйнятті учня з'єднати знання з кожного предмета в широку цілісну картину світу. Уміння бачити взаємозв'язки всіх аспектів, зрештою, стає звичкою, яка буде допомагати дітям протягом усього їхнього життя.

Загалом науковці, педагоги-експериментатори зазначають, що інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити численні проблеми системи сучасної початкової освіти. Сьогодні вже є очевидним, що інтегроване навчання, необхідність інтеграції знань учнів закладають нові умови співпраці вчителів і школярів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності й розвивальних прийомів навчання.

Варті уваги й висновки вчителів-експериментаторів, що внаслідок одночасного вивчення дітьми різних предметів знання набувають системності, уміння стають комплексними, посилюється світоглядне спрямування інтересів школярів, досягається більш високий рівень розвитку їхнього інтелекту.

Узагальнюючи думки вчителів, визначимо переваги інтегрованого навчання для учнів:

- чіткіше розуміння мети кожного предмета в різних контекстах;
- більш глибоке розуміння будь-якої теми, завдяки її дослідженню через кілька точок зору;
- краще усвідомлення комплексного підходу, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом;
- удосконалення навичок системного мислення;



- збільшення можливостей для прояву творчості, креативності;
- відчуття захоплення від вивчення нового матеріалу, нових ідей;
- усвідомлення, що знання в одній галузі дають можливість бути успішними в іншій;
- відчуття захоплення своїми знаннями, що мотивує дитину до подальшого навчання й прагнення досягати кращих результатів.

Водночас на практиці педагоги стикаються з проблемою: школярі, вивчаючи предмет, не готові використовувати ці знання на інших уроках. Крім того, щоб застосовувати інтегровані форми навчання, здійснювати інтеграцію знань учнів, учителю потрібно знати й урахувати сутність, умови, які забезпечують її ефективність.

Тобто майбутні педагоги мають оволодіти психолого-педагогічними та предметно-методичними знаннями про інтеграцію знань молодших школярів. Відсутність сформованої системи таких знань унеможливує в подальшій професійній діяльності як відтворення способів інтеграції, так і творче застосовування інтеграції знань учнів.

Вивчення нормативно-методичних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкових класів дає підстави стверджувати, що сучасна вища школа орієнтована на предметне навчання та блокову побудову дисциплін, з одного боку, з іншого – програми методик навчання предметів початкового курсу передбачають ознайомлення студентів лише з традиційним підходом до формування знань дітей. У майбутніх фахівців не створюється сучасне цілісне уявлення про методику викладання предмета й водночас варіативність використання творчих підходів.

Проілюструємо питання використання інтегрованого підходу в процесі навчання викладачами в педагогічних закладах вищої освіти. Як зазначають М. Іонова, Н. Сінопальнікова [2, с. 37], за результатами проведеного опитування сорока п'яти викладачів, з'ясовано, що більшість із них (64,4%) стикається з певними труднощами реалізації міжпредметних зв'язків у процесі застосування інтегрованого підходу в навчанні студентів. Це, зокрема, незнання алгоритмів здійснення інтеграції знань (вибір інтегруючого фактору, встановлення виду інтеграції й інтеграційних зв'язків, створення інтегрованого об'єкта); відсутність відповідних науково-методичних рекомендацій і комплексів; складність залучення викладачів інших дисциплін до проведення інтегрованих занять; брак часу

для розроблення інтегрованого змісту дисциплін тощо.

Очевидно, що формування науково-теоретичної готовності майбутніх учителів до інтеграції знань молодших школярів має орієнтувати процес навчання не на формальне запам'ятовування навчальної інформації, а на розвиток здатності студента осмислювати, інтерпретувати, трансформувати особистісний досвід, супроводжуватися використанням у процесі навчання інтегрованого змісту підготовки майбутнього педагога, а також умінням застосовувати набуті в цьому процесі особисті інтегровані знання.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, інтеграція є важливим складником процесу навчання як молодших школярів, так і майбутніх учителів. Набуття студентами досвіду формування й застосування інтегрованих знань є важливою умовою успішності підготовки майбутнього вчителя до діяльності інтегрованого характеру, зокрема інтеграції знань учнів.

Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо у визначенні психолого-педагогічних умов ефективності інтеграції знань молодших школярів і розробленні рекомендацій навчання майбутніх педагогів використовувати ці умови в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гузев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. Москва: Народное образование, 2001. 224 с.
2. Іонова О.М., Сінопальнікова Н.М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». 2013. № 2 (6). С. 35–39.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с. С. 383.
4. Нормативно-правова база 2018–2019 н. р. (початкова школа). URL: vburluk-school.edu.kh.ua/.../normativno-pravova_baza_201...
5. Попова О. Інтегроване навчання в початковій школі. URL: oldconf.neasmo.org.ua/node/3218.
6. Сінопальнікова Н.М. Сутність і структура підготовки вчителя початкових класів. Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2008. Вип. 22. С. 159–164.
7. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. Київ: ЕкОб, 2004. 304 с.
8. Сухаревская Е.Ю. Интегрированное обучение в начальной школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 384 с.



УДК 378.091.313-057.87

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ АУТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ Й САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Попов Р.А., к. н. з держ. упр., доцент,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті порушено проблему реалізації технологічного підходу в процесі розвитку автономності студентів. Здійснено спробу довести, що розвиток автономності студентів буде ефективним на засадах реалізації технологічного підходу, якщо він відбувається саме в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: технологічний підхід, концептуальні положення, розвиток, автономність, студент, інтеграція, освітня діяльність, самоосвітня діяльність, вища школа.

В статье затронута проблема реализации технологического подхода в процессе развития автономности студентов. Предпринята попытка доказать, что развитие автономности студентов будет эффективным на основе реализации технологического подхода, если он происходит именно в условиях интеграции образовательной и самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: технологический подход, концептуальные положения, развитие, автономность, студент, интеграция, образовательная деятельность, самообразовательная деятельность, высшая школа.

Popov R.A. IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN THE PROCESS OF STUDENTS' AUTONOMY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article raises the problem of implementation of the technological approach in the process of students' autonomy development. An attempt has been made to prove that the students' autonomy development will be effective on the basis of a technological approach, if it occurs precisely in the context of the integration of educational and self-educational activities.

Key words: technological approach, conceptual ideas, development, autonomy, student, integration, educational and self-educational activities, higher education.

Постановка проблеми. Якість вищої освіти розглядається через такі категорії таких понять, як доступність, ефективність, надійність. На досягнення таких показників орієнтовано програми розвитку освіти Європейського співтовариства, національних систем освіти.

У документах ЮНЕСКО одне з перших визначень якості освіти з'явилося в доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти «Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра» («Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow»). Комісія визначила основну мету соціального розвитку як викорінювання нерівності й становлення демократичного суспільства на принципах справедливості. Зокрема, у доповіді сказано, що мету й зміст освіти варто переглянути для забезпечення нової якості суспільства та нової якості демократії. Акцент робиться на значенні науки й технологій. Стверджується, що поліпшення якості освіти можливо лише в таких системах освіти, у яких створені можливості для пізнання принципів наукового розвитку й загального прогресу

у форматі локального соціокультурного контексту навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автономність особистості як предмет дослідження певною мірою подано в роботах О. Дергачової, Е. Десі, Д. Леонтьєва, Ж. Пижикової, Г. Пригіна, Т. Партико, Р. Райана, О. Сергєєвої, зокрема в контексті суб'єктності (І. Котик, А. Марічева та ін.), довільної саморегуляції (Ж. Вірна, В. Ілійчук, С. Малазонія, Ю. Миславський), суверенності особистості (А. Клочко, С. Нартова-Бочавер), автентичності (Н. Когутяк, М. Рагуліна), особистісної ідентичності юнака (Л. Клочек, Ю. Лановенко, І. Середницька й ін.).

Постановка завдання. Мета статті – визначити й актуалізувати потенційні можливості реалізації положень технологічного підходу в процесі розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності задля забезпечення його максимальної ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне українське суспільство характеризується пришвидшенням темпів



соціально-економічного розвитку, швидким розвитком технологій, особливо в інформаційно-комунікаційній сфері, соціальним замовленням суспільства на фахівця, здатного орієнтуватися в мінливому процесі виробництва, який уміє творчо мислити, самостійно здобувати знання й застосовувати їх для вирішення практичних завдань. Усі ці процеси істотно впливають на формування вищої освіти та впровадження інновацій у навчальний процес вітчизняних вищих навчальних закладів. «Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розробка та впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій», – пише О. Дубасенюк [1, с. 23].

У статті надамо аналітичний огляд технологіям, які можуть застосовуватись у процесі розвитку автономності студента, й у межах кожної технології намагатимемося знайти ефективні форми, методи та засоби, за допомогою яких можна вплинути на формування показників автономності.

У теперішній час ще не існує твердо усталеного визначення цього поняття. «Технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», як видно із цих прикладів, сам термін знаходиться ще в процесі становлення, відповідно, визначення цього поняття ще багато в чому залежить від авторів, які його використовують, уявлень про сутність і структуру освітньо-технологічного процесу.

Визначаючи взаємозв'язок феноменів навчання й освіти, серед основних функцій освіти дослідники називають функцію технологічну: «забезпечення «бази життя», формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності, розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо».

Технологічні механізми, які в реаліях вищого навчального закладу зводяться до розроблення й упровадження різноманітних технологій, забезпечують структурну єдність формувальних впливів, рух від загальних завдань до конкретних стратегій реалізації, задіяння міжпредметних зв'язків і широке застосування сучасних методів навчання.

На думку І. Лернера, технології педагогічні – це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, виконавців, заклади, моделі й системи типу «людина-машина», це перевірка технічних аспектів проблеми. Педагогічна технологія «передбачає форму-

лювання цілей через результати навчання, виражені в діях, які надійно усвідомлені й визначені» [2].

Очевидно, що, якщо до середини минулого століття домінувало уявлення про освітні технології як про навчання за допомогою технічних засобів, нині – про педагогічної технології як про систематичний і послідовно втілений на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний процес. У новому розумінні педагогічна технологія – це не просто використання технічних засобів навчання або комп'ютерів, це виявлення принципів і розроблення прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність, конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінювання методів, які застосовуються.

Цей підхід поширений зараз настільки ж широко, як і часткове розуміння педагогічної технології – застосування технічних засобів у навчанні. Його сутність полягає в ідеї повної керованості роботою будь-якого освітнього закладу, передусім його основної ланки – навчального процесу. Власне технологія навчання – це закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу та якій притаманний більш високий ступінь ефективності, ніж традиційним способам навчання.

Сучасний етап характеризується розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій. Дискусія про сутність технології навчання, яка триває в наш час, відбита в багатьох визначеннях. Одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакamoto, Ф. Янушкевич) в освітню технологію об'єднують засоби та процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомоллов та ін.) пропонує розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Тализіна вважає, що сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення й оцінювання процесу навчання. Г. Селевко вважає, що будь-яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям, таким як концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [3, с. 16–17].

В українському освітньому середовищі науковці в основному спираються на визначення, яке наводить С. Гончаренко: «Технологія навчання (з грец. мистецтво слова,



навчання), за означенням ЮНЕСКО, – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто трактують 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 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» [4, с. 331].

Предметом технології навчання є створення систем навчання й систем професійної підготовки, тобто розроблення технології навчального процесу. У загальному випадку можна виокремити такі важливі риси педагогічної технології. Це, по-перше, як було зазначено вище, попереднє проектування навчально-виховного процесу та реалізація створеного проекту. По-друге, педагогічна технологія пропонує проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. По-третє, будь-яка педагогічна, навчальна технологія – це процес цілетворення. Якщо в традиційній педагогіці цілі задаються досить нечітко, то в педагогічній технології це центральна проблема, що розглядається у двох аспектах:

1) діагностичного цілепокладання й об'єктивного контролю якості засвоєння суб'єктами навчального процесу навчального матеріалу;

2) розвитку особистості загалом.

У будь-якій педагогічній технології наголос робиться на принципах цілісності, структурній і змістовній єдності складників навчально-виховного процесу.

Ключ до розуміння технологічної побудови навчального процесу – послідовна орієнтація на чітко визначені цілі. Тому передусім зупинимося на центральній педагогічній проблемі постановки цілей і цільової орієнтації навчання.

Як зазначає А. Леонтьєв, процес навчання є завжди навчання діяльності, або предметно-практичних дій (наприклад, найпростіших трудових дій, практичного спілкування іноземною мовою, вміння працювати на комп'ютері тощо), або розумових дій. Як відомо з психології, акт діяльності або окрема дія завжди мають свідому

мету, мотиваційну зумовленість, спрямовані на матеріальний чи нематеріальний предмет. Але дія, чи то практична, чи матеріальна або розумова, завжди, крім того, опосередкована. Навчати діяльності – це означає зробити вчення мотивованим, учти самостійно ставити перед собою мету і знаходити шляхи її досягнення (тобто оптимально організувати свою діяльність), допомагати суб'єктам учіння формувати в себе вміння контролю й самоконтролю, оцінювання та самооцінювання. Те, що називається знаннями, – це орієнтовна основа навчальної, а потім і позанавчальної, виробничої діяльності. Те, що називається навичками, – це здатність здійснювати «технологічний» бік діяльності [5].

Теоретичні знання завжди мають «модельний» характер, пише О. Комар, вони вимагають від того, хто навчається (і не меншою мірою від викладача), постійного осмислення основних вимог:

– співвідношення між знаннями та істиною, між апріорною недостатністю навчальних знань і ступенем удосконалення їх практичних доказів і тверджень;

– оцінювання ступеня достовірності різних категорій наукового знання;

– визначення достовірності й дієвості критеріїв оцінювання різних сторін і характеристик знань, умінь і навичок;

– виявлення й розуміння співвідношень і зв'язків між поняттями та явищами, які пропонуються викладачами в процесі викладання навчального матеріалу, й на конкретних прикладах порівняння, які виробляються й апробуються тим, хто навчається, тощо [6].

Такі положення можуть бути представлені як деякі висхідні теоретичні основи перспективної моделі системи «викладач – навчання інтерактивних технологій – студент» + «студент – знання методики роботи за інтерактивними технологіями – викладач», яка створена для дослідження і прогнозування професійних якостей випускника (О. Комар) [6, с. 238].

Деякі науковці об'єднують технології, що використовуються в сучасній дидактиці, за спільними ознаками: за рівнем використання (загальнопедагогічні, частковометодичні або предметні, локальні або модульні); за науковим напрямом засвоєння досвіду (асоціативно-рефлекторні, інтеріоризаторські, розвивальні, біхевіористські тощо); за орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок), операціональні (спрямовані на формування способів розумових дій), евристичні (спрямовані на розвиток творчих здібностей), прикладні (спрямовані на



формування дієво-практичної сфери); за характером модернізації традиційної системи навчання (технології активізації та інтенсифікації суб'єктів навчання, технології на основі гуманізації й демократизації взаємин суб'єктів навчального процесу, технології на основі дидактичної реконструкції навчального матеріалу); за філософським обґрунтуванням (наукові, гуманістичні, авторитарні тощо).

Об'єднання за спільними ознаками – не єдиний шлях класифікації технологій, що застосовуються в освіті. Г. Селевко називає такі класифікаційні параметри:

- за рівнем застосування (частковопредметна або загальнопедагогічна, загальнопредметна);

- за головним чинником розвитку (соціогенна, біогенна та психогенна). Сутністю кожної є активізація пізнавальних здібностей студентів поряд з інтенсифікацією й посиленням особистісного розвитку кожного. Останнє дає змогу перейти від керівництва активністю студентів до самодетермінації, тобто виділення факторів соціалізації та співробітництва як найбільш значущих;

- за концепцією засвоєння (асоціативно-рефлекторна, розвивальна, яка розвиває творчі й критичні аспекти мислення, сприяє подоланню розбіжностей між змістом теоретичної підготовки в процесі навчання та реальними діями під час практичної роботи);

- за орієнтацією – на особистісні структури (інформаційно-операційна, така, що спрямована на формування знань, умінь, навичок, розвиток способів розумових дій у цілісній системі, що дає змогу аналізувати, осмислювати, коригувати);

- за характером змісту (навчальна, навчально-тренувальна);

- за організаційними формами (традиційна, академічна, індивідуально-творча, якщо використовуються як традиційні форми й методи навчання, так і творчі, індивідуальні, індивідуалізовані з опорою на активність студентів у цілісному навчальному процесі);

- за стилем взаємин (індивідуально-орієнтовані технології, групові, технології співробітництва);

- за домінуючими методами (розвивальна, саморозвивальна, оскільки підтримує і стимулює цілі в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях) [7, с. 27–39].

Вищезазнані технології становлять так званий рівень «макротехнологій».

Під технологіями диференційованого навчання у вищій школі розуміється така

організація навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів, у якій максимально враховані індивідуально-психологічні особливості суб'єктів навчання та організаційно-методичні можливості навчального закладу, що сприяє оптимізації навчального процесу й досягненню мети фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Маємо різноманітні дослідження, присвячені диференціації на рівні загальноосвітньої підготовки. У вищій школі в основному практикуються такі види диференціації:

- за рівнем успішності студентів (як підвид такої диференціації – розподіл навчальних завдань за рівнем складності змісту й за операційним умістом);

- за рівнем пізнавальної самостійності студентів;

- за особливостями майбутнього фахового спрямування;

- за науковими, науково-професійними інтересами студентів;

- за навчальною працездатністю, відповідальним ставленням до навчання.

Концепцію спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами і студентів між собою та відповідну технологію розробила свого часу професор В. Ляудіс. Як одиницю проектування навчальної ситуації вона виділяє чотири взаємопов'язані змінні: зміст навчального предмету, структурований відповідно до цілей навчання; умови, що організують засвоєння навчального змісту й узагальнених способів навчальної діяльності; систему навчальних взаємодій викладача зі студентами і студентів між собою, що змінюються в певній логіці в міру освоєння нової діяльності; динаміку зазначених змінних у їх взаємозв'язку протягом усього процесу навчання.

Організація ситуації спільної продуктивної діяльності передбачає чотири основні вимоги:

- 1) включення учасників із самого початку навчання в творчу продуктивну діяльність;

- 2) спільне планування студентами й викладачами системи проміжних завдань (творчих і репродуктивних), необхідних для руху до наміченого продукту, тобто вміння викладача направляти спільну діяльність не тільки на виконання технологічної роботи, а й передусім на спільне формування мотиваційно-сислової сфери;

- 3) така співпраця в навчальній діяльності, в якій кожен, орієнтуючись насамперед на сенсорний її бік, міг би визначати свій внесок у цю діяльність;

- 4) закономірна перебудова по ходу навчання вихідних взаємодій по етапах: вступ



у діяльність; дії, розділені між викладачем і студентами; імітовані дії; підтримані дії; саморегульовані дії й дії самоспонукальні.

До технологій навчання, якими повинен володіти, які повинен використовувати кожен студент і які можна назвати «мікротехнологіями», належать:

- технологія самосприйняття й самооцінки (рефлексії – погляд та оцінювання себе збоку): самовдоволення вбиває будь-які думки про самовдосконалення, тому потрібно вчитися прийомів самоаналізу й самооцінки (оцінювати себе у справах і досягненнях, не в порівнянні з тим, що було, а з тим, що має бути, не з гіршими, а з кращими, орієнтуватися як на свою думку, так і на думку інших; порівнювати себе з даними психологічного тестування тощо);

- технологія самоврядування: полягає вона в застосуванні прийомів самоконтролю, самостимулювання, самообілізації, саморегуляції, самозмушення, самозаохочення, самокритики, самопокарання;

- технологія роботи на аудиторних заняттях, з книгою, з персональним комп'ютером;

- технологія наукової організації студентської праці: організація робочого місця, раціоналізація режиму праці та відпочинку, техніка конспектування, збирання, систематизації й зберігання навчальних матеріалів, конспектів, виписок, нотаток, організація відпочинку, гігієна розумової праці (О. Столяренко) [8].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, визначено та актуалізовано потенційні можливості реалізації положень технологічного підходу в процесі розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності задля забезпечення його максимальної ефективності. Технологія спільної продуктивної діяльності вже реалізується у викладанні багатьох дисциплін у школі й закладах вищої освіти.

Досвід говорить про те, що, проектуючи навчальні ситуації в технології спільної продуктивної діяльності, викладач прагне залучити до сфери уваги цілі й сенси навчально-професійної діяльності. Цьому слугує фаза введення в діяльність. Немає націлю-

вання на власне вміння, проте є установка на досягнення спільного результату діяльності, яка відразу емоційно сприймається студентами. Педагог уже не боїться йти на конфліктні ситуації, коли студенти (або значна частина їх) вибирають, до якого роду дій вони приєднуються (до нових, які тільки що визначили, або старих, апробованих у попередньому досвіді); будуть вони разом із педагогом шукати способи вирішення завдань або займуть пасивну позицію об'єкта управління; будуть вони діяти як партнери, допомагаючи один одному, або індивідуально. Зрозуміло, тут викладач застосовує такі прийоми, як заохочення, увага, активізація потаємних почуттів і сподівань, довіра, моральна підтримка тощо.

Отже, основним об'єктом зусиль викладача є не стільки освоєння навчального змісту, скільки розвиток навчально-професійної позиції студентів. Пов'язуючи на всіх етапах навчальні та професійні цілі (свої й студентів), цілі оволодіння діяльністю в навчально-професійному партнерстві й засвоєння норм соціальної взаємодії, викладачі збагачують план своєї роботи різними цілями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Я. Франка, 2009. 564 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ, 1995. 45 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Комар О.А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
8. Столяренко А.М. Психология и педагогика. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.



УДК 373.3/.5.011.33(477)«20»

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сільвейстр А.М., д. пед. н., доцент,
доцент кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Моклюк М.О., к. пед. н.,
доцент кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Чекурда Ю.А., магістр кафедри
фізики і методики навчання фізики, астрономії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розглянуто стан дослідженості проблеми з позицій реформування й удосконалення системи загальної середньої освіти. Визначено тенденції, що характеризують розвиток системи загальної середньої освіти в Україні в контексті глобалізаційних і євроінтеграційних процесів. Наголошується, що в нашому дослідженні будуть мати місце тенденції, що віддзеркалюють загальноосвітню підготовку учнів із фізики, а саме: гуманізація, фундаменталізація, інтеграція, інформатизація, комп'ютеризація, віртуалізація та компетентнісний підхід.

Ключові слова: тенденції, освіта, загальна середня освіта, учні, заклади загальної середньої освіти.

В статье рассмотрено состояние изученности проблемы с позиций реформирования и совершенствования системы общего среднего образования. Определены тенденции, характеризующие развитие системы общего среднего образования в Украине в контексте глобализационных и интеграционных процессов. Отмечается, что в нашем исследовании будут иметь место тенденции, отражающие общеобразовательную подготовку учащихся по физике, а именно: гуманизация, фундаментализация, интеграция, информатизация, компьютеризация, виртуализация и компетентностный подход.

Ключевые слова: тенденции, образование, общее среднее образование, ученики, учреждения общего среднего образования.

Silveistr A.M., Mokliuk M.O., Chekurda Yu.A. TRENDS OF DEVELOPMENT OF MODERN GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE

The article examines the state of research of the problem from the point of view of reforming and improving the system of general secondary education. The tendencies characterizing the development of the system of general secondary education in Ukraine in the context of globalization and European integration processes are determined. It is noted that in our research there will be tendencies that reflect the general education preparation of students in physics, namely: humanization, fundamentalization, integration, informatization, computerization, virtualization, and competence approach.

Key words: trends, education, general secondary education, students, institutions of general secondary education.

Постановка проблеми. Беззаперечною ознакою розвитку людства сьогодні є освіта, яка охоплює всі без винятку сфери суспільства. У житті людини освіта є не лише чинником суспільного прогресу, а й розглядається як потужний засіб розвитку людства. Освіта в сучасному світі визнається як універсальна категорія, що є джерелом знань і двигуном розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Говорячи про реформування й удосконалення системи загальної середньої освіти, необхідно спиратися на вивчення

й узагальнення здобутків минулого й сьогодення в Україні та за її межами; вивчення передового досвіду навчально-виховних закладів; демократичний підхід у навчально-виховному процесі; нові взаємовідносини між учителями й учнями, які сприяють розвитку творчості й ініціативи; нові прогресивні світові концепції, які надають відкритості системі загальної середньої освіти в цілому.

У теоретичних дослідженнях науковців (В. Биков, Л. Віткін, О. Волоков, Б. Гершунський, А. Зенкін, В. Кремень, Н. Мойсеюк,



М. Набок, О. Огієнко, Н. Скотна, Г. Хімичева й ін.) визначені основні тенденції розвитку сучасної (середньої та вищої) освіти в Україні та світі. Автори наукових праць зазначають, що стратегія розвитку освіти в Україні має увібрати в себе загальноосвітні тенденції трансформації сутності й методів сучасної світової освіти, яка в багатьох розвинутих країнах стала прискорювачем економічного зростання, сприяла задоволенню зростаючих потреб і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечила впровадження сучасних інформаційних технологій.

Приступаючи до дослідження проблеми, ми намагалися з'ясувати, які тенденції розвитку сучасної загальної середньої освіти є актуальними в Україні та які з них сприяють розвитку сучасної фізичної освіти в середній школі.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення тенденцій розвитку сучасної загальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. З'ясування відповіді на поставлені питання зумовило необхідність уточнення змісту поняття «тенденція». Термін «тенденція» в академічному тлумачному словнику української мови вживається як «напрямок розвитку чого-небудь; прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь, або/чи потяг, схильність до чогось; провідна думка, ідея художнього, наукового й іншого твору або/чи ідейне спрямування; упереджена думка, ідея, теза, що не впливає логічно із самого розвитку подій, із художніх образів, а нав'язується читачеві» [20, с. 72]. У нашому дослідженні цей термін (від лат. *tendo* – направляю, прагну) буде застосовуватися як такий, що «визначає можливість тих чи інших подій розвиватися в певному напрямку».

Саме із цих позицій спробуємо виділити й проаналізувати основні тенденції розвитку освіти, зокрема загальної середньої, у контексті глобалізаційних і євроінтеграційних процесів. В. Биков [2, с. 28, 140] вважає, що основними тенденціями розвитку освіти є інтеграція, демократизація й інформатизація. В. Кремень [13, с. 7–8] виділяє загальноцивілізаційні тенденції: глобалізація суспільного розвитку (зближення націй, народів, держав, кроки до створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо; зближення характеру суспільних відносин у різних країнах світу, залежність прогресу кожної країни від здатності спілкуватися зі світом; загострення конкуренції між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, й інші сфери, і це надає процесу глобаль-

них масштабів; зміна сутності держави, що змушена передавати частину традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру, як, наприклад, Європейський Союз, чи загальносвітового – як ООН); набуття людством здатності до самознищення (війни, ядерна зброя, екологічні проблеми тощо); перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій (ґрунтується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва, що визначається рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації).

Науковці [4, с. 14–15] концентрують увагу на світових тенденціях розвитку освіти, таких, як категорії якості освіти; фундаменталізації; інновації; гуманізації; неперервності; адаптивності; доступності. Тенденції розвитку освіти виділяє О. Огієнко [16, с. 366]: інтеграція, глобалізація, інтернаціоналізація, забезпечення мобільності людей, входження в інформаційне суспільство. Н. Скотна [19] серед тенденцій розвитку загальної середньої освіти бачить інтеграцію, гармонізацію знань і віри. Б. Гершунський [6, с. 93] акцентує увагу на тенденціях загальної середньої освіти, таких, як гуманізація, гуманітаризація, індивідуалізація, диференціація, демократизація, інтеграція, технологізація. Автор праці [10], спираючись на документи Європейської комісії з питань освіти, наводить три тенденції, які панують у сфері освіти та спостерігаються в країнах Європейського Союзу: 1) демографічні зміни, що ведуть до зменшення кількості учнів ланки обов'язкової системи загальної освіти; 2) продовження тривалості загальної середньої освіти; 3) загальна тенденція до автономізації шкіл, яка відбувається одночасно з процесом систематичної оцінки системи, навчального закладу та педагогічного закладу. М. Набок [15] наводить низку негативних і позитивних тенденцій у сфері розвитку загальної освіти. Серед негативних тенденцій автор наводить погіршення якості загальної середньої освіти протягом 1992–2016 рр., що зумовило збільшення частки молоді, яка здобуває освіту за кордоном; гуманітаризацію, що призводить до недосконалості змісту шкільної освіти, недостатню орієнтованість на формування здатності використовувати здобуті знання в житті й практичній діяльності.

Позитивними тенденціями автор вважає глобалізацію (участь у різних проектах Європи та світу, розвиток партнерства, обмін делегаціями у сфері освіти тощо); децентралізацію та демократизацію в розвитку шкільної освіти; національну спрямованість



освіти (невіддільність освіти від національної основи, органічне поєднання освіти з історією й традиціями українського народу, збереження й збагачення його національних цінностей); створення шкільних округів (пов'язане з демографічною ситуацією, що склалася в державі); гуманізацію (процес створення необхідних умов для самореалізації особистості учня в такій школі, яка має здійснити величну місію, притаманну школі в усі часи її існування: допомогти людині навчитися жити в гармонії із собою, з природою, з іншими людьми, із суспільством); інтеграцію змісту окремих предметів і курсів (розширення можливостей вибору кожним учнем варіантів для розвитку й самореалізації особистості); неперервність освіти (сутність якої полягає в постійному поглибленні загальноосвітньої й фахової підготовки, у перетворенні набуття освіти в процес, що триває впродовж усього життя людини) [15].

О. Дем'яненко [8] зазначає, що розроблення змісту сучасної шкільної освіти ґрунтується на загальних тенденціях його розвитку, визначених у педагогічній теорії та практиці. Основоположними принципами його конструювання є гуманізація, гуманітаризація й інформатизація суспільства. У посібнику [14] авторка Н. Мойсеюк виділяє тринадцять основних тенденцій розвитку освіти: гуманізація; гуманітаризація; національна спрямованість; відкритість системи освіти; перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на навчально-пізнавальну, трудову, художню й іншу діяльність учня; перехід від переважно інформативних форм до активних методів і форм навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку, резервів самостійної роботи учнів; створення умов для самоствердження, самореалізації й самовизначення особистості, що є результатом її самоорганізації; перетворення позиції педагога й позиції учня в особистісно рівноправні, у позиції людей-співробітників; творча справа освітнього процесу; перехід від суворо регламентованих контрольованих способів організації педагогічного процесу до розвивальних, активізуючих, що передбачає стимулювання, організацію творчої, самостійної діяльності учнів; оцінка результату діяльності системи освіти за виходом (outcome education), який визначається певними вимогами чи стандартами, уніфікованими незалежно від форми навчання; безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні – перетворення набуття

освіти в процес, що триває впродовж усього життя людини; нероздільність навчання й виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання й виховання формуванню цілісної та гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз поглядів науковців на тенденції розвитку освіти в Україні та світі неоднозначні й отримують різну трактовку й оцінку. Серед основних тенденцій сучасної загальної середньої освіти можна виокремити демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію, комп'ютеризацію, віртуалізацію, інтернаціоналізацію, глобалізацію, інтеграцію, інформатизацію, компетентнісний підхід тощо.

У нашому дослідженні будуть мати місце тенденції, що віддзеркалюють загальноосвітню підготовку учнів із фізики, а саме: гуманізація, фундаменталізація, інтеграція, інформатизація, комп'ютеризація, віртуалізація та компетентнісний підхід.

Гуманізація – посилення гуманістичних засад у суспільстві, утвердження загальнолюдських цінностей, вищий культурний і моральний розвиток людських здібностей в естетично закінчену форму в поєднанні з м'якістю та людяністю [17, с. 105].

Гуманізація освіти – центральна складова частина нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції. Основним смыслом вважається розвиток учня. Шляхами гуманізації освіти є формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість: щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [7, с. 76]. Ідея гуманізації освіти поширюється також на форми й методи навчання (зокрема у фізиці), на всю сукупність умов, у яких вона протікає.

Фундаменталізація – посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки молоді людини до життєдіяльності, з іншого боку, фундаменталізація – це процес якісної зміни загальної освіти на основі принципу її фундаментальності. Фундаментальність освіти визначається через ґрунтовність, глибину й міцність знань; посилення взаємозв'язку теоретичної й прикладної підготовки молодого покоління до життєдіяльності; спрямованість,



яка спирається на універсальні знання, формування загальної культури, розвиток наукового мислення [5, с. 122]. В. Каган [11] звертає увагу, що в сукупності фундаментальність означає здатність здійснювати системний аналіз цільових проблем, реалізовувати міжпредметну інтеграцію, будувати цілісні моделі процесів розв'язання поставлених завдань, а найголовніше – набувати навички вчитися протягом життя, використовуючи весь набір класичних і сучасних інформаційних технологій, включаючи Інтернет-технології.

Фундаментальність навчального матеріалу допомагає учням не тільки підвищити науковий рівень знань, але й ознайомитися з фундаментальними теоріями, які дають можливість успішно використовувати їх у практичних і прикладних цілях. Підсилення курсу фізики сучасними фундаментальними теоріями є одним із важливих і перспективних напрямів щодо вдосконалення й формування природничо-наукових знань учнів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Фундаментальні фізичні теорії в шкільному курсі фізики є не тільки засобами підвищення наукового рівня курсу фізики, але й засобами формування кінцевого результату навчання, систематизації навчального матеріалу, розвитку пізнавального інтересу, формування мотиваційної сфери учнів, наукового мислення й світогляду. У навчальному курсі фізики використовується багато спільного фундаментального матеріалу, який дає основу для реалізації міжпредметних зв'язків, для синтезу знань, які засвоюються учнями на уроках і можуть бути застосовані в інших шкільних предметах.

Інтеграція – це процес об'єднання та координація дій різних частин системи [3, с. 401]. Поняття «інтеграція» є загальнонауковим поняттям. Під інтеграцією наукових знань розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знань, що супроводжується збільшенням їх узагальненості й комплексності, ущільненості. У дидактиці інтеграцію розглядають як утілення інтегративного підходу до навчання [23], як один із засобів, спроможних уніфікувати, об'єднати й ущільнити знання на основі взаємопроникнення їх елементів, зміцнення й ускладнення зв'язків між ними.

М. Берулава [1] виокремлює три рівні інтеграції змісту навчання, а саме:

I рівень – міждисциплінарна інтеграція в навчальному процесі. Цей рівень віддзеркалюється в понятті «міжпредметний зв'язок» (А. Біляєва, М. Борисенко, Г. Варковацька, А. Макаренко, Є. Мінченков, К. Ушинський та ін.);

II рівень – це дидактичний синтез взаємопов'язаних дисциплін на основі однієї з них (базової). При цьому кожна дисципліна зберігає свій власний статус (предмет дослідження) (І. Козловська, О. Кульчицький, К. Ленік та ін.);

III рівень – так званий рівень цілісності, коли навчальні дисципліни об'єднуються в одну нову й мають власний предмет вивчення (Є. Барбіна, В. Семиченко, І. Яковлев та ін.). Рівнева структура, запропонована науковцем, допомагає встановлювати зв'язки між інформацією, знаннями, науками, забезпечує їх цілісність, дозволяє зберігати компоненти системи в єдності та дає можливість реалізувати їх через інтегративний підхід.

Інформатизація – сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, розроблених на основі сучасної комп'ютерної та комунікаційної техніки [21, с. 22].

Інформатизація освіти в широкому розумінні – комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – упровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції й педагогічних технологій, які базуються на цих засобах [7, с. 149]. Із погляду В. Коткової [12], інформатизація освіти – процес, у якому політичні, соціально-економічні, технологічні й правові механізми тісно пов'язані на основі широкого застосування комп'ютера, засобів, систем колективного й особистого зв'язку.

Комп'ютеризація навчання у вузькому смислі – застосування комп'ютера як засобу навчання; у широкому – застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою. Система комп'ютерного навчання включає технічне (комп'ютер), програмне й навчальне забезпечення [7, с. 173]. На думку М. Жалдака [9], використання комп'ютера як засобу навчання дозволяє підвищити його ефективність за рахунок синтезу тексту, графіки, аудіо- та відеоінформації, анімації, можливості для зворотного зв'язку й інтерактивності.

У сучасній освіті широкого застосування набула й тенденція розвитку віртуалізації навчання. Під терміном «віртуалізація»



розуміють створення віртуального, тобто штучного, об'єкта чи середовища. Цей термін знайшов своє застосування в багатьох галузях знань, але частіше його застосовують у комп'ютерній техніці для позначення абстракції комп'ютерних ресурсів. Він був введений у 1984 р. американським розробником комп'ютерних пристроїв Ж. Ланье. В. Биков зазначає, що слово «віртуальний» означає використання під час навчання специфічного навчального середовища – так званого середовища віртуальної реальності [2, с. 85].

Компетентнісний підхід до навчання стає одним із провідних напрямків у світовій освітній практиці. У матеріалах із модернізації освіти в Україні цей підхід розглядається як один із важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. На думку С. Сисоєвої [18], компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи. Компетентність особи є її особистісним капіталом і результатом навчання в різних формах формальної, неформальної й інформальної освіти. За А. Хуторським [22], компетентнісний підхід передбачає не засвоєння учнем розрізнених знань, а оволодіння ними в комплексі.

Компетентнісний підхід будемо реалізувати, виходячи з предметних і міжпредметних компетенцій із застосуванням як традиційних, так і інноваційних (використання засобів мультимедіа) методик навчання. Предметні компетенції будемо застосовувати на таких рівнях: ціннісному, знанневому, практичному й емпіричному. Міжпредметні компетенції можна розглядати на тих самих рівнях, але необхідно враховувати взаємозв'язки між предметами (два або більше).

Висновки з проведеного дослідження. У нашому дослідженні визначені тенденції, що віддзеркалюють загальноосвітню підготовку учнів, а саме: гуманізація, фундаменталізація, інтеграція, інформатизація, комп'ютеризація, віртуалізація та компетентнісний підхід. Урахування цих тенденцій допоможе закласти основу для розроблення методики організації та проведення навчальних занять із фізики для учнів ЗЗСО, яка, на наш погляд, забезпечить підвищення якості їх фізичної й профільної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берулава М. Теоретические основы интеграции образования: научное издание. М.: Совершенство, 1998. 174 с.

2. Биков В. Модели організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головний ред. В. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

4. Волоков О., Віткін Л., Хімичева Г., Зенкін А. Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика. Київ: Наукова думка, 2006. 302 с.

5. Воронин А. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / науч. ред. Г. Бухарова. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.

6. Гершунский Б. Философия образования: учебн. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учебн. завед. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

8. Дем'яненко О. Тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні крізь призму філософсько-освітніх питань. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2419.

9. Жалдак М. Комп'ютер на уроках математики: посібник для вчителів. К.: Техніка, 1997. 304 с.

10. Зигало О. Сучасні тенденції розвитку освітньої політики в Україні. URL: http://academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Zygalo.pdf.

11. Каган В. Системы интегральной подготовки. Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 84–89.

12. Коткова В. Філософсько-методичні аспекти процесів інформатизації та комп'ютеризації освіти. Інформаційні технології в освіті. 2010. № 6. С. 163–168.

13. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.

14. Мойсеюк Н. Педагогіка: навчальний посібник. Вид. 5-е. Київ: Саммит-Книга, 2007. 656 с.

15. Набок М. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / гол. ред. М. Степаненко. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 244–253.

16. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 500 с.

17. Педагогика: Большая современная энциклопедия. / Сост. Е. Рапацевич. Мн.: Современ. слово, 2005. 720 с.

18. Сисоєва С. Новий закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу. Освітологічний дискурс. 2015. № 3(11). С. 261–269. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456478480.pdf>.

19. Скотна Н. Україна і світ у контексті цивілізаційної виховної стратегії. Філософія освіти. 2006. № 1. С. 79–88.

20. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. 1979. 660 с.

21. Триус Ю. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 48 с.

22. Хуторский А. Современная дидактика: учеб. пособ. Изд. 2-е, перераб. М.: Высш. шк., 2007. 639 с.

23. Шарко В. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для студентів, керівників шкіл, учителів, працівників післядипломної освіти. Херсон: Видавництво ХНТУ, 2009. 120 с.



УДК 530.1(07)

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТЕЙ ГЕЙЗЕНБЕРГА

Сусь Б.А., д. пед. н., професор,
професор кафедри фізики

*Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут*

Сусь Б.Б., к. фіз.-мат. н.,
викладач кафедри нанофізики конденсованих систем
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Традиційні проблемні питання фізики можуть і повинні стати вагомим засобом активізації навчального процесу. Такі проблемні питання є й у квантовій механіці, яка описує хвильові процеси, пов'язані з мікрочастинками, що рухаються з великими швидкостями, – хвилями де Бройля, які є частинками й хвилями водночас. Однак немає пояснення, які коливання відбуваються з частинкою, що рухається рівномірно зі сталою швидкістю v . У роботі аналізується фізичний зміст невизначеності Гейзенберга, яка означає неможливість одночасного точного знання координати частинки й її кількості руху («імпульсу»). Суть проблеми полягає в тому, що частинку до швидкості v треба прискорити, а при дії сили зростає її кінетична енергія. Оскільки між енергією й масою є зв'язок, то це означає, що при зміні енергії тіла змінюється маса. Під час прискорення маса зростає, у результаті чого запускається механізм коливального процесу типу $\Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \dots$, тому вже рухається не просто частинка, а частинка специфічна, яка, переміщаючись поступально, знаходиться в коливальному стані. Оскільки безперервно змінюється маса частинки, то змінюється і її кількість руху («імпульс»), що й зумовлює невизначеність координати й «імпульсу» під час руху частинки.

Ключові слова: мікрочастинки, хвилі де Бройля, дуалізм, кількість руху, невизначеність координати й «імпульсу».

Традиционные проблемные вопросы физики могут и должны стать весомым средством активизации учебного процесса. Такие проблемные вопросы есть и в квантовой механике, которая описывает волновые процессы, связанные с микрочастицами, движущимися с большими скоростями, – волнами де Бройля, которые являются частицами и волнами одновременно. Однако нет объяснения, какие колебания происходят с частицей, которая движется равномерно с постоянной скоростью v . В работе анализируется физический смысл неопределенности Гейзенберга, которая означает невозможность одновременного точного знания координаты частицы и ее количества движения («импульса»). Проблема в том, что частицу до скорости v нужно ускорить, но при действии силы растет ее кинетическая энергия. Поскольку между энергией и массой существует связь, то это значит, что при изменении энергии тела изменяется масса. В результате ускорения и возрастания массы запускается механизм колебательного процесса типа $\Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \dots$, так что уже движется не просто частица, а частица специфическая, которая, перемещаясь поступательно, находится в колебательном состоянии. Поскольку непрерывно меняется масса частицы, то меняется и ее количество движения («импульс»), что и обуславливает неопределенность координаты и «импульса» при движении частицы.

Ключевые слова: микрочастицы, волны де Бройля, дуализм, количество движения, неопределенность координаты и «импульса».

Sus B.A., Sus B.B. A COMPREHENSIVE APPROACH TO HEISENBERG'S UNCERTAINTY PRINCIPLE

The traditional problems of physics can and should become a powerful tool for activating the learning process. Such problematic questions also exist in quantum mechanics, which describes the wave processes associated with microparticles moving at high velocities, de Broglie waves, which are particles and waves simultaneously.

However, there is no explanation of what kind of oscillations occurs with a particle that moves uniformly at a constant velocity v . The paper analyzes the physical meaning of Heisenberg's uncertainty, which means the impossibility of simultaneous exact knowledge of the particle's coordinate and its momentum ("momentum"). The problem is that a particle must be accelerated to a speed v , but its kinetic energy increases with the action of the force. Since there is a relationship between energy and mass, then this means that when the energy of the body changes, the mass changes also. During acceleration, the mass grows. The mechanism of the oscillatory process is triggered as a result. The type is $\Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \dots$. Therefore, not only a particle is simply moving, but a specific particle is moving forward in an oscillatory state. Since the mass of a



particle changes continuously, its momentum (“momentum”) changes accordingly. It causes the uncertainty of a coordinate and “momentum” when the particle moves.

Key words: *microparticles, de Broglie waves, dualism, amount of motion, uncertainty of coordinate and “momentum”.*

Постановка проблеми. Проблемні питання фізики, особливо традиційні, можуть і повинні стати вагомим засобом активізації навчального процесу. Такі проблемні питання є й у квантовій механіці, яка описує хвильові процеси, пов’язані з мікрочастинками, що рухаються з великими швидкостями. Це так звані хвилі де Бройля. Поняття «хвилі де Бройля» за аналогією до світла з’явилося як гіпотеза, що частинці, яка рухається зі **сталою швидкістю v** , **відповідає довжина хвилі $\lambda_D = h/mv$** . Ця гіпотеза знайшла експериментальне підтвердження, що забезпечило розвиток квантової механіки. Хвилям де Бройля властивий дуалізм – це частинки й хвилі одночасно, тобто для таких частинок властивий не тільки механічний поступальний рух, але також і хвильовий процес – **частинка, яка рухається зі сталою швидкістю, є хвилею**. Сумніву в цьому нема, однак близько сотні років нема відповіді на пряме принципове запитання: **що коливається, коли частинка рухається зі сталою швидкістю?** Адже хвиля – це коливання, які поширюються в просторі.

Відповідь повинна бути, а якщо її нема, значить, щось не так уявляється, не так називається. Якщо частинка, що рухається з великою сталою швидкістю, є хвилею, то цей хвильовий рух треба пояснити, що й робиться в цій статті. Причина суперечливої двоїстості хвиль де Бройля має історичні корені, тому важливо прослідкувати розвиток і формування ідей квантової механіки й квантової фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея, що частинка, яка рухається зі швидкістю v , є хвилею, виникла в де Бройля за аналогією до світла. У той час (1923 р.) ще важко було сприйняти вже тоді експериментально підтверджений факт, що світло – це хвилі й частинки водночас. Тому коли Ейнштейну дали для оцінки дисертацію де Бройля, він, передаючи її Борну, висловився дуже «дипломатично»: «*Прочитайте її. Хоч і здається, що писав божевільний, написана вона солидно*». Борн теж дуже важко сприймав ідею дуалізму. У 1928 р. він писав: «*Було доведено твердження, що світло складається з частинок. Але було також точно доведено зворотне твердження, згідно з яким світло складається з хвиль... Проте одночасне існування корпускули й хвилі для нашого наочного уявлення видається зовсім несумісним.*

І все-таки, незважаючи на це, теорія повинна якось сумістити ці два уявлення...» [1; 2].

Справді, якщо теорія правильна, то вона повинна пояснити зрозумілою мовою фізичне явище чи процес. Але проблема в тому, що навіть у наш час пояснити неабстрактно **хвильові властивості** частинки, яка рухається зі **сталою швидкістю** (хвиля де Бройля), не вдається, бо хвиля – це поширення коливань у просторі, а коли частинка рухається рівномірно і є хвилею, то незрозуміло, що коливається. Традиційної зрозумілої відповіді на це запитання нема. Але квантова механіка й фізика незаперечно доводять, що частинці, яка рухається поступально, дійсно властивий дуалізм. Про це досить виразно сказано в праці Л. Ландау: «*Ми можемо розглядати вільне електромагнітне поле як сукупність частинок, кожна з яких має енергію $W = h\nu$ і імпульс $p = nh\nu/c$* » [3, с. 29]. Усе правильно, питання тільки в тому, що ж коливається з частотою ν в цьому «електромагнітному полі як сукупності частинок».

Отже, частинка, яка рухається зі сталою швидкістю, є і хвилею, і частинкою. Відповідно, у квантовій механіці є два підходи – хвильовий і корпускулярний. Хвильовий підхід ґрунтується на хвильовій функції й хвильовому рівнянню Шредінгера, а корпускулярний – на так званому співвідношенні невизначеності Гейзенберга. Обидва підходи описують одне й те саме фізичне явище, але з різних аспектів. Насправді проблема дуалізму виникла тому, що наші уявлення про хвилі неповні. Історично склалися неадекватні уявлення про світло. Тривалий час вважалося, що світло – це коливання гіпотетичного середовища – ефіру. Незаперечним підтвердженням хвильових властивостей світла були явища інтерференції й дифракції. Але в кінці XIX століття на основі досліду Майкельсона-Морлі було встановлено, що ефіру нема. Більше того, відкриття фотоефекту й пояснення його Ейнштейном на основі квантових уявлень про світло дало можливість зробити висновок, що світло, будучи хвилями, являє собою ще й потік квантів енергії, які пізніше (1928 р., Г. Льюїс) були названі фотонами вже як частинками. Ці дві властивості світла – бути незаперечно хвилями й у той же час незаперечно бути частинками – виявилися дуже суперечливими й дістали назву «дуалізм». Дійсно, неможливо було уявити, як локалізована в певному малому об’ємі



частинка в один і той самий час може бути хвилею в просторі. Проблема трактування двоїстості природи фотонів чи хвиль де Бройля виявилася складною й не розв'язана й у наш час. Просто в наш час у науковій і навчальній літературі на проблемність питання дуалізму увага не звертається, оскільки, мовляв, це проблема минулого століття. Наприклад, у відомому й поширеному навчальному посібнику Савельєва для вищої школи факт двоїстості не пояснюється, а просто констатується без відзначення його суперечності: «Світло виявляє корпускулярно-хвильовий дуалізм (двоїстість): в одних явищах проявляється його хвильова природа, і воно поводить себе як електромагнітна хвиля, а в інших явищах проявляється корпускулярна природа світла, і воно поводить себе як потік фотонів» [4, с. 41]. Аналогічно й у шкільних підручниках: «Одне з найбільших досягнень сучасної фізики – розуміння помилковості протиставлення хвильових і квантових властивостей світла. Розглядаючи світло як потік фотонів, а фотони – як кванти електромагнітного випромінювання, для якого властиві хвильові й квантові властивості, сучасна фізика зуміла об'єднати, здавалось би, непримиренні теорії – хвильову й корпускулярну. У результаті виникло уявлення про корпускулярно-хвильовий дуалізм, яке знаходиться в основі сучасної фізики» [5, с. 167]. Подібне можна прочитати й в інших навчальних посібниках: «Корпускулярні й хвильові властивості частинки є загальною властивістю природи. Наприклад, потік електронів (та інших частинок) характеризується хвильовими властивостями» [6, с. 1079].

Постановка завдання. Отже, питання дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати, що коливається, коли електрон чи інша «квантова» частинка рухається зі сталою швидкістю, і як із цим пов'язане співвідношення невизначеності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Співвідношення невизначеності означає неможливість одночасного точного знання координати частинки (невизначеність Δx) і її кількості руху (невизначеність «імпульсу» Δp_x): $\Delta p_x \Delta x \geq h$.

Така невизначеність впливає із самого стану мікрочастинки, яка рухається зі швидкістю v . Рух тіла (частинки) – це переміщення речовини в просторі й у часі. Характеристикою речовини (тіла, частинки) є маса m , а характеристикою переміщення – швидкість v . Таким чином, **характеристикою руху є те, що переміщується (маса m), і як воно переміщується (швидкість v)**. Такою характеристикою є **кількість руху**:

$$K = m \cdot v. (1)$$

Принагідно зауважимо, що згідно з прийнятою термінологією в радянській науковій літературі кількість руху часто називали «імпульсом». Цей термін навряд чи можна вважати вдалим, оскільки імпульс означає поштовх, удар (лат. *impulsus* – удар, поштовх [7]). Якщо ж тіло рухається вільно зі сталою, тобто незмінною швидкістю, то ніякого поштовху (імпульсу) нема, а тіло має певну **кількість руху**. Поштовх (імпульс) виникає під час взаємодії тіла з іншим тілом. Під час зіткнення відбувається зміна кількості руху тіла dK . Чим більший час триває поштовх, тим більша зміна кількості руху відбувається. Тому можна записати так:

$$dK = F \cdot dt (2)$$

Зміна кількості руху за одиницю часу називається силою, яка діє на тіло:

$$F = \frac{dK}{dt} (3)$$

У результаті дії сили тіло прискорюється, змінюється його енергія. Оскільки між енергією й масою є зв'язок $W = c^2 \cdot m$, то це означає, що під час зміни енергії тіла змінюється маса ($DW = c^2 \cdot \Delta m$), що необхідно враховувати під час визначення сили:

$$F = \frac{dK}{dt} = \frac{d(mv)}{dt} = m \frac{dv}{dt} + v \frac{dm}{dt}. (4)$$

Оскільки під час дії сили на тіло змінюються його швидкість і маса, то робота сили під час переміщення тіла на відстань dx визначається так:

$$dA = F dx = \left(m \frac{dv}{dt} + v \frac{dm}{dt} \right) \cdot dx, (5)$$

або

$$dA = m \frac{dv}{dt} dx + v \frac{dm}{dt} dx, (6)$$

Як бачимо, робота сили йде на зміну швидкості ($\frac{dv}{dt}$), а значить, на зміну кінетичної енергії, а також на зміну маси тіла ($\frac{dm}{dt}$). Цю масу, яка виникає в процесі надання енергії тілу, будемо називати **динамічною**. І саме завдяки виникненню динамічної маси створюються умови для коливального процесу. Під час прискорення частинки зростає енергія й зростає маса, але коли швидкість перестає зростати, і тіло вже рухається рівномірно, динамічна маса починає зменшуватися, і таким чином прискорена мікрочастинка переходить у коливальний стан, за якого відбувається пульсація маси й енергії:

$$\Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \dots (7)$$

Таким чином, рухається вже не просто частинка, а частинка специфічна, яка, пе-

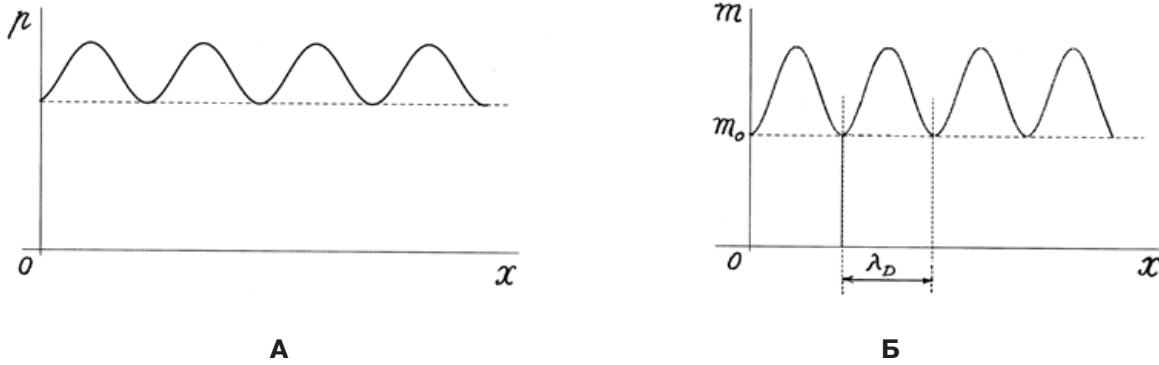


Рис. 1. Залежність «імпульсу» (А) і маси (Б) прискореної частинки під час її рівномірного руху в напрямку x

реміщаючись поступально, знаходиться ще й у коливальному русі [8]. Можна провести аналогію з коливальним процесом механічного маятника: зростання динамічної маси під час прискорення частинки подібне відхиленню кульки маятника під час поштовху й зростанню її потенціальної енергії. Потім потенціальна енергія починає зменшуватися, а зростає кінетична енергія, і т. д.

Така частинка з пульсуючою масою й енергією і є хвилею де Бройля. Оскільки мікрочастинка перебуває в коливальному стані, при якому безперервно змінюється її маса, то змінюється також її кількість руху («імпульс»). Тепер кількість руху («імпульс») частинки виражається як масою спокою m_0 , так і динамічною складовою частиною Δm . Нехай частинка рухається в напрямку x . Якщо вважати, що зміна кількості руху відбувається за гармонічним законом, то якісно залежність $p(x)$ має вигляд, представлений на рис. 1 А.

Отже, якщо кількість руху під час переміщення частинки в напрямку x коливається, то існує неясність, тобто невизначеність Δp_x величини кількості руху як складника «імпульсу» p_x . А оскільки «імпульс» p коливається, і ми не знаємо його справжнього значення, то змушені прийняти невизначеність Δp_x як рівну величині «імпульсу» p :

$$\Delta p_x = p \quad (8)$$

Невизначеність положення частинки також має цілком виразний фізичний характер. Дійсно, наявність самої частинки визначається її масою, а положення частинки – положенням цієї маси в системі координат. Однак під час руху частинки відбувається коливання маси, і ця змінна маса розосереджена на довжині «хвилі». Отже, є невизначеність координати, де саме знаходиться маса. Ця невизначеність дорівнює довжині хвилі де Бройля (рис. 1 Б). Тому можемо прийняти, що

$$\Delta x = \lambda_D \quad (9)$$

Перемноживши відповідно ліві й праві частини (8) і (9), отримуємо таке:

$$\Delta p_x \cdot \Delta x = p \lambda_D \quad (10)$$

Оскільки за аналогією до світла довжина хвилі де Бройля – $\lambda_D = \frac{h}{p}$, то (10) матиме такий вигляд:

$$\Delta p_x \cdot \Delta x = h \quad (11)$$

Отже, виходячи з актуальних фізичних уявлень, у рамках корпускулярно-коливної теорії матерії приходимо до висновку, що одночасне точне знання координати й «імпульсу» мікрочастинки обмежується співвідношенням (11). Ми не можемо точно знати координати частинки і її кількості руху, оскільки кількість руху безперервно змінюється.

Співвідношення невизначеностей стали темою філософських дискусій і мали різне тлумачення. Одним із таких тлумачень є те, що мікрочастинки ніби мають у кожний конкретний момент певні координати й «імпульси», але ми не маємо способу їх дізнатися. Співвідношення невизначеностей ніби не дозволяє їх дізнаватися, тобто встановлює межу пізнання. Згідно з іншим тлумаченням, зміст співвідношення невизначеностей не в тому, що вони обмежують можливість точно знати координати й «імпульси» (чи інші величини), а в тому, що в мікрочастинках цих точних одночасних значень просто немає. Сам Гейзенберг вважав, що квантова механіка робить неспроможним закон причинності, який вимагає, щоб на основі точного знання стану системи в певний момент часу можна було б передбачити стан для будь-якого майбутнього моменту. Таке цілком можливе в класичній механіці й неможливе в квантовій механіці, оскільки при точному знанні x положення мікрочастинки невідомим є значення p_x , оскільки воно коливається й змінюється в межах довжини хвилі де Бройля. Тому природа невизначеності має цілком



реальний фізичний зміст – невизначеність зумовлена коливальним станом частинки типу $\Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \dots$

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, квантова механіка описує рух мікрочастинок як хвильовий процес, у зв'язку з чим наявні суперечності й труднощі в розумінні фізичного змісту такого важливого принципу, як співвідношення невизначеностей Гейзенберга. Однак із погляду корпускулярно-коливної природи матерії співвідношення невизначеностей Гейзенберга набуває конкретного фізичного змісту: точне визначення координати мікрочастинок з погляду квантової механіки неможливе тому, що воно пов'язане з динамічною (релятивістською) складовою частиною маси частинки, яка перебуває в коливальному стані, у результаті чого ця маса розосереджена в часі й просторі в межах довжини хвилі де Бройля.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шехтер В., Ансельм А. Атомы и квантовая механика. М.: Изд. «Знание». 1984. С. 38.
2. Борн М. Атомная физика. М., Мир, 1965. 492 с.
3. Ландау Л. Теоретическая физика. Квантовая электродинамика. Т. IV / В. Берестецкий, Е. Лифшиц, Л. Питаевский. М.: Наука. 1989. 728 с.
4. Савельев И. Курс общей физики, т. 3. М.: Наука. 1979. 304 с.
5. Касьянов В. Физика. Учебник для общеобразовательных учреждений. Базовый уровень. Москва: «Дрофа». 2009 г. 288 с.
6. Paul A. Tipler, Gene Moska. Physics for scientists and engineers. With modern physics. W.H. Freeman and Company. New York. 2008. 1412 с.
7. Пустовіт Л., Скопненко О., Сютта Г., Цимбалюк Т. Словник іншомовних слів. Київ: «Довіра». 2000. 1017 с.
8. Sus' B., Sus' B., Kravchenko O. Unusual interpretation of traditional physics problems. The third scientific-methodological edition. Kyiv: PC "Prosvita", 2012. 121 p.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.091.12:81:87,022.1

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Александрова О.Ф., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізький національний університет

Александров В.М., к. пед. н.,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет

Стаття висвітлює результати дослідження сформованості смисложиттєвих та гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів як важливої складової частини педагогічної діяльності. Визначено пріоритетне завдання інноваційного навчання – формування особистості гуманістичного типу, справжнього інтелігента, здатного не тільки професійно, а також творчо і цілісно підходити до розв'язання завдань соціального і фахового змісту. Акцентовано на алгоритмі формування гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, життєві цінності, гуманістичні цінності, моральні цінності, педагогічна діяльність

Статья освещает результаты исследования сформированности смысловых и гуманистических ценностных ориентаций будущих учителей как важной составляющей педагогической деятельности. Определено приоритетное задание инновационного обучения – формирование гуманистического типа личности, настоящего интеллигента, способного не только профессионально, но и творчески, целостно подходить к решению задач социального и профессионального содержания. Акцентируется внимание на алгоритме формирования гуманистических ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненные ценности, гуманистические ценности, моральные ценности, педагогическая деятельность.

Aleksandrova O.F., Aleksandrov V.M. VALUE ORIENTATIONS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article lights up the results of future teachers' meaningful and humanistic orientations' experimental study as an important component of pedagogical activity. The priority task of innovative education is defined i.e. formation of a humanistic type of a personality, a true intellectual who is able to solve social and professional tasks creatively and professionally by means of a holistic approach. Special attention is given to the algorithm of humanistic value orientations' formation.

Key words: value orientations, life values, humanistic values, moral values, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Незважаючи на численні дослідження в галузі виховання, проблема формування гуманістичних цінностей у сучасної молоді залишається невирішеною. Світова криза та стагнація вітчизняної економіки дають змогу побачити недоліки сучасного суспільства, зокрема відчутти дефіцит гуманізму. Безсумнівно є той факт, що людство досягло значних успіхів у багатьох сферах суспільного життя, окрім сфери духовного розвитку. Сучасна вища освіта може похвалитися скоріше науковими досягненнями майбутніх спеціалістів, ніж досягненнями у сфері виховання молодого покоління. Однією з причин є ігнорування проблеми виховання у вищій школі, необізнаність викладачів вищої

школи з гуманістичними цінностями як із предметом, а отже, із проблемою формування гуманістичних цінностей у майбутніх педагогів. Недослідженість проблеми формування гуманістичних цінностей майбутніх педагогів, а також необізнаність викладачів вищої школи щодо гуманістичних цінностей спонукала нас до написання цієї статті.

Основною рушійною силою модернізації системи освіти має стати педагог із високим рівнем фахової підготовки і освіти, що передбачає сформованість гуманістичних цінностей. Особистості педагога належить координуюча роль у реалізації гуманістичної парадигми освіти. Саме від високої професійності педагогічних кадрів, їх уміння плідно працювати в нових умовах знач-



ною мірою залежить інтелектуальний і моральний потенціал суспільства, підвищення творчого потенціалу соціуму, зменшення в ньому жорстокості та соціального насилля. Ефективність педагогічної діяльності значною мірою визначається сформованістю гуманістичних цінностей педагога. Враховуючи важливість проблеми формування гуманістичних цінностей, необхідно вказати на складність процесу становлення особистості майбутнього педагога в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі праць та досліджень С.В. Анісімова, Л.П. Буєвої, І.А. Зязюна, М.С. Кагана визначився категоріальний апарат теорії цінностей, який включає поняття «цінність», «ціннісне», «ціннісне ставлення», «ціннісна орієнтація». Дослідження Г.О. Балла, І.Д. Бежа, В.С. Білоусової, М.І. Боришевського, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, К.М. Кукушкіна, Ю.І. Мальваного, А.В. Сущенка, Л.Л. Товажнянського, О.С. Яремчика присвячені пошуку нових засобів і методів підвищення ефективності виховання гуманності та творчої особистості, в умовах сучасного суспільного розвитку. Вони пов'язують подальший розвиток людства та побудову гармонічної цивілізації саме з духовною сферою.

Постановка завдання. Соціальна значущість цієї проблеми, її різноаспектність, зростання інтересу до аксіологічного аспекту суспільного розвитку вимагає системного аналізу ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів, їхньої сутності, природи, а також взаємозв'язків системи цінностей і тих соціокультурних трансформаційних процесів, що відбуваються в нашому суспільстві. **Метою** нашої статті є висвітлення результатів дослідження сформованості смисложиттєвих орієнтацій майбутніх вчителів та динаміки їхнього розвитку в трансформаційному суспільстві.

Становлення особистості педагога передбачає формування свідомості, наукового світогляду та високого рівня особистої культури. У наш час суспільству потрібен, насамперед, професіонал, спроможний самовдосконалюватися, орієнтований на творчість. Це має бути особистість, якій притаманні нове мислення, демократичний стиль діяльності, високий рівень самосвідомості та культури. Така особистість має розуміти не тільки перспективність і корисність своєї діяльності, але й прогнозувати кінцевий результат виконання своїх функціональних обов'язків [1, с. 52].

Сучасні студенти, що обрали професію вчителя, де домінує розумова праця та високий рівень спеціальної освіти, будуть

принесити користь суспільству, керуючись принципами, орієнтованими виключно на гуманістичні цінності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток духовних якостей особистості майбутнього педагога здійснюється у навчально-виховному процесі. Завдання вищої освіти полягає у формуванні особистості гуманістичного типу, справжнього інтелігента, здатного не тільки професійно, а також творчо і цілісно підходити до розв'язання завдань соціального і фахового змісту. Пріоритетним завданням інноваційного навчання, що оновлює особистість та сприяє її розвитку, може стати формування гуманістичних цінностей – основи цільової спрямованості в педагогічній діяльності.

Гуманістичні цінності розуміють як позитивне діяльно-активне ставлення до людини, яке засноване на визнанні людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнанні життя головною цінністю. Воно виявляється в постійному дотриманні гуманістичних принципів, цінностей, а також альтруїстичному характері почуттів та переживань. Таке ставлення знаходить своє вираження у визнанні інтересів та потреб іншої людини, орієнтації на позитивне в людях, терпимість до поглядів, вірувань, національних традицій інших, великодушності. Позитивне діяльно-активне ставлення закріплюється у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот, що сприяє самовдосконаленню [2, с. 87–93].

Процес формування гуманістичних цінностей забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією педагога з учнями в навчально-виховній діяльності. Головний механізм такої взаємодії полягає в потребі спілкування, емоційному контакті, повазі людської гідності, турботі про людей, ціннісному ставленні до них, включенні учнів у гуманістично спрямовану діяльність і взаємини з оточуючими. Гуманні взаємини є мірою і вищим рівнем гуманістичних цінностей [3, с. 93].

З аксіологічної точки зору, виховний процес є процесом трансформації цінностей у ціннісні орієнтації, при цьому педагогічне керівництво стає важливим спрямовуючим фактором. Вплив на формування гуманістичних ціннісних орієнтацій розглядають як важливу передумову педагогічної взаємодії. Гуманістична ціннісна орієнтація особистості є трансформацією засад гуманізму як цінності, що передбачає визнання значущості людини як особистості, її право на щастя та волю, розвиток і вияв своїх здібностей гуманістичними орієнтаціями мож-



на назвати такі, що позбавлені прагматизму та улітарної зацікавленості [4, с. 234].

У процесі формування системи гуманістичних ціннісних орієнтацій педагогічне опосередкування має спиратися на дві закономірності. Важливо усвідомлювати, по-перше, що цей процес розвивається від конкретного до абстрактного. Онтологічно спочатку формується ставлення до конкретних людей, а потім на цьому ґрунті утверджується ставлення до людини загалом (конкретна людина – конкретна група людей – тип людей – людина як така). Варто наголосити на тому, що остання ланка (присутня у всіх попередніх) є найвищою виховною метою. По-друге, процес ставлення особистості до реального світу є комплексним, в якому збігаються світосприйняття, світоосмислення і світоперетворення, при цьому естетичний аспект визнається пріоритетним щодо раціоналістичного та етико-діяльнісного. Тому алгоритм формування гуманістичних ціннісних орієнтацій є таким: від почуття до усвідомлення і далі до етично зумовленої діяльності. Акцент зміщується від емоційно-чуттєвої сфери (емоційне сприйняття людей, емпатійне співчуття) до раціоналістичної (розуміння іншого, усвідомлення необхідності гуманного ставлення до нього), а далі – до волютивної (етично зумовлена діяльність) [5, с. 25–27].

Зазначене дослідження проводилося на базі Запорізького національного університету. Для отримання достовірних результатів ми гарантували студентам повну анонімність тестування. Тестування проводилися послідовно, що дало змогу виключити вплив часових ситуаційних факторів. Такі організаційні заходи, на наш погляд, дали змогу підвищити достовірність отриманих результатів. Теоретичне обґрунтування проблеми дало змогу розробити програму проведення експерименту для фіксації, аналізу та оцінки основних життєвих цінностей майбутніх вчителів. При цьому ми виходили з припущення, що основні особистісні характеристики майбутніх вчителів мали відрізнитись високим рівнем моральних цінностей, що визначало їхню гуманістичну спрямованість. Це розглядалось як важлива передумова подальшого процесу формування гуманістичних цінностей, що зумовлювало вирішення певних педагогічних проблем [6, с. 10–12].

Експериментальна програма передбачала оцінювання сформованості основних життєвих цінностей майбутніх вчителів та здійснювалася в три етапи.

На першому підготовчому етапі експериментальної програми було обґрунтовано та

обрано діагностичні методики проведення морфологічного тесту життєвих цінностей (МТЖЦ) та тесту орієнтацій щодо сенсу життя (ОСЖ). Ми вважаємо, що обрані методики тестування майбутніх вчителів не тільки мають наукове значення, але й сприятимуть кращому усвідомленню цілей, цінностей і сенсу свого життя майбутніми педагогами.

Морфологічний тест життєвих цінностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) включав перелік запитань для визначення мотиваційно-ціннісної структури особистості, життєвих цінностей навчального колективу майбутніх педагогів, їхньої життєвої мотивації, а також кращого розуміння важливості сфери освітньої діяльності. Під терміном «цінність» ми розуміли ставлення суб'єкта до явищ, життєвих фактів, об'єктів і суб'єктів та визнання їх як таких, що мають життєве значення. До переліку життєвих цінностей входили:

1) особистий розвиток, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик;

2) духовне задоволення, тобто керування моральними принципами, перевага духовних потреб над матеріальними;

3) креативність, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінити навколишню дійсність;

4) активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі;

5) власний престиж, тобто завоювання визнання себе в суспільстві шляхом дотримання певних соціальних вимог;

6) високий матеріальний рівень, тобто звернення до чинників матеріального добробуту як головного сенсу існування;

7) досягнення, тобто формулювання і розв'язання певних життєвих завдань як головних життєвих чинників;

8) збереження власної індивідуальності, тобто перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності.

Термінальні цінності реалізуються по-різному в різних життєвих сферах. Під життєвою сферою розуміється соціальна сфера, де здійснюється діяльність людини. Значимість тієї чи іншої життєвої сфери для різних людей неоднакова.

Саме тому перелік життєвих сфер містить:

- 1) сферу професійного життя;
- 2) сферу освіти;
- 3) сферу сімейного життя;



- 4) сферу суспільної активності;
5) сферу захоплень; 6. сферу фізичної активності.

Питання були спрямовані на вивчення індивідуальної системи цінностей людини для кращого розуміння значення її дій чи вчинків. Але особистісні цінності могли не відтворювати точну копію суспільних цінностей. У конструкцію переліку питань також входила шкала достовірності ступеня бажання людини у соціальному схваленні її вчинків. Що вище результат опитаного, тим більше його поведінка (на вербальному рівні) відповідала схвалюваному взірцю. Критичний рубіж – 42 бали, після якого результати можна було визнати недійсними.

Морфологічний тест життєвих цінностей складався з 112 тверджень, кожне з яких оцінювалося за 5-бальною системою. Обов'язковими умовами тестування були дотримання сприятливого емоційного клімату, доброзичливості експериментатора та його вміння відповідати на запитання студентів у процесі заповнення бланків тесту.

Після проведення тестування усі відповіді студентів отримали бали відповідно до ключа. У шкалі достовірності під час підрахунку було необхідно звертати увагу на знак. Усі відповіді зі знаком «мінус» інвертувались. Так, якщо студент оцінював 5 балами твердження, що належало до шкали достовірності, то його оцінка відповідала 1 балу. Навпаки, твердження з негативним значенням, яке було оцінене студентом 1 балом, відповідало 5 балам.

Після підрахунків результати було внесено до таблиці. Запропоновані цінності належали до різних груп: духовно-моральні цінності та егоїстично-престижні (прагматичні). До перших належали: саморозвиток, духовне задоволення, креативність і активні соціальні контакти, що відображали морально-ділову спрямованість. До другої підгрупі цінностей належали престиж, досягнення, матеріальний стан, збереження індивідуальності. Вони, своєю чергою, відображали егоїстично-престижну спрямованість особистості. При всіх низьких значеннях спрямованість особистості була невизначеною, без яскравого бажаного цілеспрямування. При всіх високих балах спрямованість особистості була суперечливою, внутрішньо конфліктною. Високі бали, що були надані студентами цінностям першої групи, свідчили про їхню гуманістичну спрямованість. Навпаки, високі бали для другої групи цінностей свідчили про їхню прагматичну спрямованість. Низькі показники в усіх сферах свідчили про неважливість чи малу важливість таких сфер

для окремих людей. Зазначені явища часто пов'язані з віковим періодом життя, а також зі ступенем задоволення тих чи інших потреб. Для графічного відображення отриманих результатів та аналізу співвідношення цінностей всередині структури життєвих цінностей особистості існував бланк-графік, що дало змогу встановити співвідношення між цінностями, мотивами, соціально схвалюваними і соціально нехвалюваними. Після порівняння отриманих показників стало очевидним, що найбільш високі показники для студентів усіх факультетів стосувалися таких цінностей, які належали до групи духовно-моральних цінностей – особистий розвиток, духовне задоволення, креативність та активні соціальні контакти. У життєвих сферах високі показники належали до сфер професійного життя, навчання, освіти, а також громадського життя. Необхідно зазначити сферу фізичної активності, яка стала особливо важливою для студентів факультету фізичного виховання, при чому передбачалося отримання більшого задоволення від самого процесу діяльності, ніж від отримання результатів у цій сфері.

Для перевірки та уточнення достовірності результатів ми також використали тест орієнтацій щодо сенсу життя розроблений Д.О. Леонтьєвим, який є адаптованою версією тесту «Мета життя» (Purpose in-Life Test) Дж. Крамбо і Л. Махоліка. На основі факторного аналізу адаптованої версії цієї методики було створено тест ОСЖ. Цей тест включав загальний показник осмисленості життя та п'ять шкал, що відображали три конкретні орієнтації щодо сенсу життя (цілі в житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією), а також два аспекти локусу контролю (локус контролю – Я і локус контролю-життя): 1. Цілі в житті. 2. Процес життя чи емоційна насиченість життя. 3. Результативність життя чи задоволення самореалізацією. 4. Локус контролю – Я (Я – господар життя). 5. Локус контролю – життя чи керування життям.

Після проведення тестування отримані дані було оброблено за 7-бальною шкалою відповідно до бланка-ключа. Надійність і вірогідність дослідження забезпечувалися репрезентативністю обраної групи (270 студентів IV курсів, 9 педагогічних спеціальностей (філологічних, математичних, біологічних, фізичних, історичних, фізичного університету) Запорізького національного університету, використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження, об'єднанням кількісного і якісного аналізу, використанням методів математичної ста-



тики. Стандартні нормативи та отримані результати дослідження показані в таблиці 1.

Показники шкал тесту смислоутворювальних орієнтацій для студентів факультету іноземної філології, російської філології, української філології, математичного та фізичного факультетів, факультету фізичного виховання, біологічного та історичного факультетів знаходились у межах норми, що свідчило про наявність у студентів цілей щодо свого майбутнього, які надають життю свідомість, спрямованість і часову перспективу. Доцільно зауважити, що майбутні вчителі сприймають сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом.

У студентів фізичного факультету виявлено наявність у житті цілей стосовно майбутнього, які надають життю свідомості, спрямованості і часової перспективи. Високі бали шкали «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя» свідчать про те, що майбутні педагоги сприймають сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, проте, перш за все, зацікавлені проблемами сьогодення.

Результати тестування студентів математичного факультету спеціальності «Інформатика» засвідчили наявність у житті цілей, пов'язаних із майбутньою діяльністю, які надають життю свідомості, спрямованості і часової перспективи. Високі бали за шкалою «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя» показали, що випробувані сприймають сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, проте також живуть переважно нинішнім днем.

Однак у студентів всіх факультетів критичними стали показники за шкалами «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» та «Локус контролю – Я (Я – хазяїн життя)», що може свідчити про незадоволеність своїм життям у сьогоденні та невпевненість у можливості контролювати події свого життя власними силами, а також про наявність сподівань на створення державою сприятливих умов для розвитку та удосконалення професії вчителя.

Групові показники життєвих цінностей підтвердили, що серед термінальних цінностей домінують морально-ділові: розвиток себе, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти стоять вище за егоїстично престижні досягнення, матеріальне становище, збереження власної індивідуальності. Варто наголосити на спільному прагненні усіх студентів педагогічних спеціальностей до морального задоволення у всіх сферах життя, ідеалістич-

Таблиця 1

Стандартні нормативи та результати дослідження

	Показники норми	Факультет іноземної філології	Філологічний Російська мова	Філологічний Українська мова	Мат. факультет Математика	Мат. факультет Інформатика	Фізичний факультет	Фак. фізичного виховання	Біологічний факультет	Історичний факультет
Цілі в житті	29,38 ± 6,24	28,83	34,50	29,17	32,36	33,80	33,70	32,30	27,10	30,30
Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя	28,80 ± 6,14	26,17	30,50	28,83	30,50	36,50	39,90	29,00	25,30	31,30
Результативність життя або задоволеність самореалізацією	23,30 ± 4,95	19,00	18,35	18,50	21,33	19,63	18,50	21,30	20,10	19,00
Локус контролю – Я (Я – хазяїн життя)	18,58 ± 4,30	14,90	15,50	14,33	14,52	14,98	15,02	14,65	14,52	15,33
Локус контролю – життя або управління життям	28,70 ± 6,10	27,33	25,00	28,83	30,71	36,40	33,80	32,80	25,90	29,40
Свідомість життя	95,76 ± 16,54	92,64	89,19	85,00	93,45	98,61	93,42	92,45	81,62	93,33



ність у поглядах, схильність до дотримання етичних норм у поведінці.

Найбільш високі результати щодо наявності цілей у житті показали студенти філологічного факультету (російська мова); за шкалою «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя» найвищі результати отримали студенти фізичного факультету; результативність життя або задоволеність самореалізацією виявилася найвищою у студентів математичного факультету, локус контролю – Я (Я – хазяїн життя) був найбільшим у студентів філологічного факультету (російська мова); локус контролю – життя або управління життям – у студентів факультету інформатики, свідомість життя – у студентів факультету інформатики. Очевидним є домінування в структурі особистості духовних цінностей, що відображає її ставлення до світу, свідчить про можливість перетворення внутрішніх можливостей у позитивне діяльно-активне ставлення до оточення, що й визначає готовність керуватися принципами гуманізму в усіх життєвих сферах.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, отримані експериментальні результати підтвердили припущення про те, що високий рівень сформованості життєвих цілей свідчить про гуманістичну спрямованість особистості і виступає важливою передумовою формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів.

Перспективно дослідження стає процес формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя, який залежить від реалізації певних педагогічних умов, а саме: урахування змін ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів, що відбуваються у вищому навчальному закладі через вивчення та порівняння ціннісних орієнтацій студентів перших та випускних курсів; удосконалення змісту педагогічного процесу, спрямованого на формування гуманістичних цінностей як основи майбутньої професії; формування відповідних моральних, естетичних і піз-

навальних ідеалів у навчально-виховному процесі. Важливими умовами формування гуманістичних цінностей виступають гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, реалізація особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі.

Таким чином, усі напрями навчально-виховної роботи вищої школи мають бути спрямовані на створення комплексу ефективних педагогічних умов, які мають забезпечити гармонійний розвиток особистості майбутнього вчителя, формування гуманістичного світогляду та гуманістичних цінностей як основи педагогічної діяльності. Сформовані у процесі навчання гуманістичні цінності мають стати важливим вектором спрямування професійної діяльності та особистісного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данилова Г.С. Проблема гуманістичного становлення особистості педагога в сучасних умовах. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості: збір. наук. праць. К.: ВіРа Інсайт, 2001. Кн. II. С. 52.
2. Власенко О.М. Проблема формування моральних цінностей майбутніх учителів. Освіта Донбасу. 2004. № 3-4. С. 87–93.
3. Григорьева-Голубева В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (В аспекте языковой личности): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. С-Пб, 2002. С. 93.
4. Киричок В.А. Теоретичний аспект формування гуманістичних цінностей молодших школярів у сучасних умовах. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: семінар АПН України 16 груд. 2004 р.: матер. К., 2005. С. 234–238.
5. Норов О. Гуманістичні ціннісні орієнтації. Рідна школа. 1997. № 11. С. 25–27.
6. Александрова О.Ф. Загальнолюдські цінності та гуманістичні ціннісні орієнтації в освіті. Теорія та практика педагогіки життєтворчості: матер. міжрег. наук.-практ. конф., 29–30 бер. 2007 р. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. С. 10–12.



УДК 373.2.035:316.62

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБ'ЄКТАМИ ПРИРОДИ

Васильєва С.А., к. пед. н.,
старший науковий співробітник лабораторії
дошкільної освіти і виховання
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

У статті висвітлено педагогічні умови оптимізації процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи: забезпечення та урізноманітнення форм організації ровесницьких стосунків; насичення середовища, яке орієнтовано на взаємодію між ровесниками; цілеспрямована робота з формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку, які сприяють усвідомленим проявам ставлення дитини до себе, ровесників, об'єктів природи, формуванню соціально-доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку, розгортанню предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи.

Ключові слова: соціально-доцільна поведінка дітей старшого дошкільного віку, предметно-перетворювальна діяльність, об'єкти природи, педагогічні умови, засоби формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

В статье освещены педагогические условия оптимизации процесса формирования социально-целесообразного поведения детей старшего дошкольного возраста в предметно-преобразовательной деятельности с объектами природы: обеспечение и разнообразие форм организации ровеснических отношений; насыщение среды, ориентированное на взаимодействие между ровесниками; целенаправленная работа по формированию социально-целесообразного поведения детей старшего дошкольного возраста, которые способствуют осознанному проявлению отношения ребенка к себе, ровесников, объектов природы, формированию социально-целесообразного поведения у детей старшего дошкольного возраста, развертыванию предметно-преобразовательной деятельности с объектами природы.

Ключевые слова: социально-целесообразное поведение детей старшего дошкольного возраста, предметно-преобразовательная деятельность, объекты природы, педагогические условия, средства формирования социально-целесообразного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Vasylyieva S.A. PECULIARITIES OF THE PROCESS OF FORMING SOCIALLY APPROPRIATE BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE EARLY PRESCHOOL AGE IN THE SUBJECT-TRANSFORMATION ACTIVITY WITH THE OBJECTS OF NATURE

The article highlights the pedagogical conditions for optimizing the process of formation of socially-expedient behavior of children of the senior preschool age in the subject-transformational activity with objects of nature: provision and variety of forms of organization of peer relations; the saturation of the environment, focused on interaction between peers; purposeful work on the formation of socially-expedient behavior of children of senior preschool age, which contribute to conscious manifestations of the child's attitude towards himself, peers, objects of nature, the formation of socially appropriate behavior in children of senior preschool age; the development of object-transformational activity with objects of nature.

Key words: socially-expedient behavior of children of the senior preschool age, subject-transformational activity, objects of nature, pedagogical conditions, means of formation of socially-expedient behavior of children of the senior preschool age.

Постановка проблеми. Нині актуальним та затребуваним є процес формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку, оскільки вона тісно пов'язана із входженням особистості в соціум та самореалізацією в ньому, шляхом залучення в соціальні відносини, соціально значущу діяльність. Педагог-практик має орієнтуватись у педагогічних умовах оптимізації виховної роботи, спрямованої на формування дій, які за об'єктивно-предметних умов утворюють ставлення дитини

до себе, ровесників, об'єктів природи, дій, які уможливають перетворення рослинного світу навколишньої місцевості закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-прикладний аспект соціальної поведінки став предметом низки дисертаційних досліджень із питань: формування соціально-значущих мотивів як регуляторів соціальної поведінки (Т. Алексеєнко); поєднання неусвідомленого і свідомого моделювання власної поведінки (Н. Ален-



дарь); визначення соціально-педагогічних умов формування в особистості мотивації до певного стилю соціальної поведінки (О. Литвиненко); соціально-педагогічні засади профілактики девіантної і формування відповідальної поведінки (Т. Федорченко).

Аналіз наукових праць показав, що проблема соціалізації дітей старшого дошкільного віку, зокрема виховання соціальної поведінки у контексті проблеми формування компетентності дітей у межах освітньої лінії «Дитина у соціумі», є актуальною для Н. Гавриш, І. Дичківської, О. Козлюк, Л. Кузьмук, М. Машовець, Т. Поніманської, О. Рейпольської.

У контексті психолого-педагогічних досліджень питанню формування соціально-доцільної поведінки надали уваги Ю. Віктюк, Т. Кравченко, Є. Пеньков, В. Штифурак, психологічні механізми зовнішніх та внутрішніх регуляторів соціальної поведінки, настановлень, стереотипізації розглядали М. Александрова, В. Барков, В. Бехтерев, Н. Єрофєєва, В. Колошина, М. Корнев, Г. Лякішева, Н. Мокляк, В. Циба, Д. Узнадзе, В. Ядов.

Ми розуміємо, що здійснені дослідження є дотичними до заявленої проблеми, розкривають теоретичні засади та практичні аспекти формування соціально-доцільної поведінки у психологічному, педагогічному, соціальному аспектах. Однак маємо зазначити, що виокремлення педагогічних умов оптимізації процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, не розглядалось з огляду на методіку, яку розроблено у рамках концепції забезпечення успішної соціалізації старших дошкільників в умовах ЗДО та моделювання комплексу психолого-педагогічних умов на різних рівнях управління цим процесом (Н. Гавриш, О. Рейпольська), що зумовило їх вивчення. Це дало змогу: наголосити на важливості заявленої методіки, в основі якої розміщено наукове бачення загальної будови діяльності О. Леонтєєва (її макроструктура), внутрішній зміст дії, створення емоційного образу як мотиву (І. Бех); зосередити увагу на загальній методологічній платформі дослідження, яку становить особистісно-орієнтований, компетентісний, діяльнісний, комунікативний підходи; обрати за основний засіб формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку процес створення зовнішньої соціальної ситуації (емоційний образ сприймання як мотив дії та ставлення (І. Бех); визначити дотичним засобом сюжетно-рольову гру, з метою виявлення

та формування об'єктивних мотивів дій та ставлень дітей старшого дошкільного віку.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні педагогічних умов оптимізації процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.

Виклад основного матеріалу дослідження. До педагогічних умов, які забезпечують проектування змісту, його реалізацію та об'єктивний контроль результату (у контексті технологічного компоненту (система роботи ЗДО із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників Н. Гавриш, О. Рейпольська)), належать: пріоритет ровесницьких стосунків; створення творчого простору занять на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу з домінуванням проектною діяльністю та формуванням готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу соціалізаційних процесів; рефлексивна оцінка як спосіб особистісного просунення дитини в її стосунках з оточенням (прийняття рішення про дію, результат дії, задоволення від рефлексії).

У цій статті зосередимо увагу на педагогічних умовах, які оптимізують процес формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, зокрема: *забезпечення та урізноманітнення форм організації ровесницьких стосунків* – процес формування зосереджено на діях дітей у парах, трійках; розгорнуто задля формування ставлення старшого дошкільника до ровесника, його прояву під час дій та формування здатності дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками. Введено основний засіб формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку – процес створення зовнішньої соціальної ситуації (емоційного образу сприймання як мотиву дії та ставлення) за І. Бехом. *Насичення середовища, яке орієнтовано на взаємодію між ровесниками*, як однієї з умов, дотримання якої дало змогу звернутись до сучасних та класичних літературних творів, що забезпечили зміст для розгортання та створення зовнішніх соціальних ситуацій як виховних, дидактичних ігор із метою збереження єдності форм роботи та утримання дії соціальної ситуації на довготривалій час за рахунок і рухливих ігор, що є орієнтиром для педагога щодо засвоєння соціальних вимог, виявлення потреб та їх



задоволення у дітей старшого дошкільного віку. *Цілеспрямована робота з формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку* – умова, яка сприяє розгортанню низки бесід як однієї зі складових частин занять, що дали змогу педагогу-практику ознайомити дітей із соціальними вимогами з урахуванням їх потреб, сформувавши та забезпечити відповідні потреби, надати процесу формування соціально-доцільної поведінки емоційної основи, яку становили процеси співчуття та співпереживання.

Зазначимо, що пріоритет ровесницьких стосунків, з одного боку, утримує процес формування у рамках віку дітей, а з іншого – уможлиблює дії дітей, їх спілкування, розвиток гри, предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи, що призводить до проявів соціально-доцільної поведінки.

Виникнення у дитини потреби та мотиву діяти, перетворювати об'єкти природи, виходячи на рівень мети – створення стосунків із ровесниками з'являється тоді, коли для цього створені передумови. Послідовне формування передумов відображає розкриття особливостей процесу формування. Заданий дорослим зразок, підкріплення дій дітей уявленнями про об'єкти природи, дії з ними, приклади та реальні прояви ставлення до ровесників, об'єктів природи, ставлення дорослих до дітей, об'єктів природи, звернення до досвіду дітей, належить до передумов. Поряд із ними важливим та необхідним є процес задоволення потреби дитини старшого дошкільного віку, що визначається цілеспрямованою діяльністю, в основі якого лежать наукові погляди О. Леонтьєва (макроструктура людської діяльності), І. Бега (створення емоційного образу як мотиву; внутрішній зміст дії) [5; 1].

Процес формування зосереджено на діях дітей одноосібно, у парах, трійках під час бесід, дидактичних, сюжетно-рольових, рухливих ігор, предметно-перетворювальної діяльності, які було розгорнуто задля формування ставлення старшого дошкільника до ровесника, його прояву під час дій. Коли дитина діє, перетворює об'єкт природи, усвідомлюючи власні дії, вона має змогу виокремити об'єктивно-предметні умови для перетворення об'єкта природи та для досягнення мети (що потрібно зробити?); зосередитись на способах здійснення дій – операціях. Усвідомлення дитиною мети діяльності, вміння перетворювати об'єкти природи уможлиблює зосередження на першочерговій меті, перетворенні мотиву (наприклад налагодити стосунки з ровесником) на мотив-мету, що дає змогу дитині

зосередити увагу на ставленні до ровесника, спілкуванні з ним (за О. Леонтьєвим).

Предметно-перетворювальна діяльність з об'єктами природи стає об'єктивно-предметною умовою, засобом для задоволення потреб дитини старшого дошкільного віку. У процесі формування предметно-перетворювальна діяльність є для дитини метою та з часом переходить на новий рівень – рівень умови, яка сприяє побудові стосунків між ровесниками, являє собою нову форму поведінки – соціально-доцільну, а не просто перетворення разом. Спілкування та стосунки виникають у процесі або наприкінці предметно-перетворювальної діяльності. Нові прояви побудови стосунків, прояви позитивних ставлень підтримують бажання дітей діяти у предметно-перетворювальній діяльності задля спілкування, задоволення власних потреб та іноді потреб ровесників. Дії дітей спонукає новизна власне діяльності (предметно-перетворювальна, зміст сюжетно-рольової гри, діяти в парі, трійками, діяти з батьками) і відкриття для себе нових можливостей для спілкування та задоволення потреб.

Шлях спільної діяльності з ровесниками, обмін соціальним досвідом дають змогу розгортати дії з ровесниками задля взаємодії, особистого спілкування, налагодження стосунків, прийняття до колективу ровесників, відкриття власних можливостей для себе, ровеснику, відкриття себе дорослому. Характерним для дій дитини є повтор дій та мовних кліше педагога, діалоги між ровесниками, самостійність здійснення дії, задоволення від результату власної дії, дії разом (трійками, у парі); дії дитини пов'язані між собою логічно; з'являються нові дії із появою нового об'єкта природи, що пов'язано зі специфікою висадки та догляду за ним. У процесі здійснення дії або нової дії з'являються зв'язки між діями, що дає змогу педагогу розширити діапазон соціального досвіду старшого дошкільника, пов'язати сюжетно-рольову гру із предметно-перетворювальною діяльністю.

Ровесницькі стосунки перебувають під безпосереднім або опосередкованим керівництвом педагога, який сприяє, щоб дитина ознайомилась із логікою дій, які відображають логіку дій дорослого, що діє, перетворює задля інших. У цьому процесі можна виокремити такі особливості: вихователь має забезпечити тенденцію, щоб діти діяли самостійно, як дорослий, і утримувати її всупереч власному бажанню допомогти; забезпечити передумови виникнення та розгортання предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи та прояви соціально-доцільної по-



ведінки дітей старшого дошкільного віку; створити предметно-розвивальне середовище, наповнити його предметами, об'єктами природи, які знайомі дітям, водночас можуть використовуватись із різною метою, в різних ситуаціях.

Першочерговим завданням є надання дитині мети предметно-перетворювальної діяльності, щоб задовольнити її потреби та сформувати потреби: у спільній діяльності (ігровій), спілкуванні з ровесником, у предметно-перетворювальній діяльності, в яскравих та сильних переживаннях. Це надасть змогу дитині співвіднести власні суб'єктивні уявлення про себе з її об'єктивним змістом, віднайти засоби оволодіння метою як об'єктом. Водночас ми спирались на досвід дітей старшого дошкільного віку. Далі ми мали сформувати мотив, за якого дитина може реалізувати власну потребу. Механізм виникнення мотиву забезпечує процес створення емоційного образу під час розгортання соціальних ситуацій як виховних. Перш за все, ми підібрали літературні твори, зміст яких відображає мету предметно-перетворювальної діяльності, яка підкорена потребам дітей; суспільні вимоги, з якими ми маємо працювати під час розгортання соціальних ситуацій, які насичені діями дітей та ровесників, дорослих, ставленням дітей до ровесників, ставленням дорослих до дітей, об'єктів природи, як образи сприймання, емоційні образи. Починали працювати із твором, звертаючи увагу на розгляд самої суспільної вимоги, надаючи дітям інформацію про суспільну вимогу для стимуляції їх внутрішньої та зовнішньої діяльності. Оптимальними формами роботи вважаємо бесіди за літературними творами, які дають змогу педагогу під час розгляду соціальних ситуацій використати образно виражальні засоби, драматизовані словесні описи та наочне зображення, щоб розповідь, пояснення, можливо, читання вихователя, були яскравими. Ускладнюємо інформацію шляхом встановлення зв'язків та протилежностей під час відтворення суспільної вимоги, яка передбачена змістом літературного твору. Використовуємо звернення до досвіду дитини, що сприяє загостренню уваги на суспільній вимозі, з якою діти ще не зустрічались. Акцентуємо увагу дітей на тому, що джерелом емоційного переживання дитини є ставлення літературного героя до ровесника, дорослого, об'єкта природи. Продовжуємо використовувати бесіди, які охоплюють нові аспекти дій та ставлень дітей, дорослих, які ще не відомі старшим дошкільникам. Для цього відбираємо літературні твори відповідного змісту. Продовжуємо підкріплювати

емоційні образи під час екскурсій, зустрічей із садівниками, досвідом вихователів, родини. Пам'ятаємо, що емоційне переживання ситуацій має бути сильним, щоб виникло у дітей враження, яке збереже надовго емоційно насичений образ суспільної вимоги у свідомості дитини. Також створюємо ситуацію первинної демонстрації суспільної вимоги, в якій присутнє уявлення про дії, ставлення конкретного дорослого, ровесника. Для забезпечення таких ситуацій використовуємо приклад вихователя та його чіткі коментарі щодо власних дій. Дотичними є використання прикладів альтернативних дій та ставлень літературних героїв (доброзичливий–недоброзичливий); демонстрації вихователем власного ставлення поза процесом створення соціальної ситуації. В результаті маємо створений емоційний образ суспільної вимоги у дитини як мотив.

Неодноразово звертаємось до змісту літературних творів задля розширення меж об'єктів природи, ставлень між героями, які викликають дитячі емоції з метою вироблення стійкого емоційного ставлення до пережитого дитиною, літературним героєм, що є результатом узагальнення багаторазових ситуативних переживань дитини [6]. Поява емоційних переживань уможливує не тільки стійкість емоційного ставлення, але дає змогу дитині перебувати в стані літературного героя, діяти разом із ним, уявляти себе діючим, доводити діяльність до кінця, щоб отримати результат. Педагогу важливо звернути увагу на емоційне ставлення дитини до змісту дії, що має значення для його засвоєння; визначити, умовно, наскільки йому вдалося викликати у дитини до ровесника, літературного героя, об'єкта природи емоційне ставлення. Водночас педагог має орієнтуватись, коли варто ускладнити зміст та структуру предметно-перетворювальної діяльності, чи відбуваються емоційні зміни у дитини щодо ровесників, об'єктів природи, що перебувають під впливом усвідомлено засвоєних словесних пояснень та під впливом особистої ігрової діяльності, звертати увагу на завершення предметно-перетворювальної діяльності, спілкування ровесників під час неї, чи отримує дитина задоволення. Змістовна та цікава дія вимагає пояснення з(доброзичливого боку педагога, яке має супроводжуватись орієнтовними діями вихователя з об'єктом природи, спілкуванням із ровесниками (показ трьох дорослих для дітей). Вихователь послідовно показує дії, що є основою для сюжетно-рольових ігор, сприяє формуванню образу мети та способу виконання дії з об'єктами природи.



Уявлення, які виникають у дітей про те, що їй потрібно зробити, в якій послідовності, визначають процес практичного виконання дій, що впливає на програвання ролі у сюжетно-рольовій грі, полегшує вибір ставлення до ровесника, об'єкта природи та його відображення у ролі.

Коли дитині зрозумілий зміст соціальної вимоги, важливо використати засоби, які допоможуть дитині співвіднести соціальну вимогу із власним «Я», що діє, і спроможна прийняти рішення, усвідомити, що вона сама здатна прийняти рішення, проявити ставлення до себе як активного суб'єкта (я можу відтворити рослину, проявити ставлення до ровесника, об'єкта природи). Таким засобом є сюжетно-рольові ігри. До(доброзичливий) змісту та сюжету ігор уводимо предметно-перетворювальну діяльність з(доброзичливий) об'єктами природи. Діти розподіляються на підгрупи, обирають ролі, обирають реальні предмети для гри самостійно, маючи досвід, підкріплений емоційними враженнями, уявленнями після екскурсії, бесід, обговорення літературних творів. Наповнюємо сюжет гри соціальними відносинами між ровесниками (брат і сестра), соціальними відносинами між людьми (мама, тато, мама і продавець, діти, дорослі і водій), суспільним смислом їх діяльності, який відповідає реальності побаченого дітьми раніше (зразок програвання сюжету вихователем, екскурсія до Украфлори), реальним відношенням між людьми. Враховуємо відношення між дітьми, які грають. Беручи на себе роль, дитина навчається проявляти соціально-доцільну поведінку, підкорюючи свою поведінку вимогам, які є в ролі, переживає почуття героя, якого грає. А роль сприяє тому, щоб дитина соціально-доцільно діяла: перетворювала об'єкти природи у позитивному сенсі задля інших, будувала стосунки з ровесниками. Супідрядності мотивів сприяє роль, яку грає дитина, в ній вона може легко відмовитись від розпочатої гри, щоб посадити квіти для мами, виокремити час для відвідин магазину, забезпечення власної предметно-перетворювальної діяльності інструментами (предметами), об'єктами природи та діяти заради іншого. Вихователь має надати дитині змогу досягти успіху в грі. Факт спостереження предметно-перетворювальної діяльності дорослих (рідних людей) з об'єктами природи, коли дитина залишається бездієвою у цьому процесі, під час гри руйнується. Завдяки змісту літературних творів та прикладу проявів соціально-доцільної поведінки дорослого педагог має урізноманітнити відносини між дітьми у грі, реальні предме-

ти та сюжет гри задля уникнення емоційного звикання до ролі, яка сприяє прояву соціально-доцільної поведінки у дитини. Об'єкти природи (реальні, зображені на ілюстраціях) мають стимулювати дії дитини завдяки своїй різноманітності. У грі дитина отримує досвід у здійсненні дій, складається вміння формулювати мету (що потрібно зробити, щоб ...?). Присутність мовної регуляції дії відображає усвідомлення дії, дає змогу констатувати усвідомлення дитиною діяти соціально-доцільно.

Сюжетно-рольові ігри «Супер-маркет «Зелений сад», «Супер-маркет «Зелений сад» № 2» забезпечують формування мотивів дії у дітей старшого дошкільного віку з об'єктами природи за врахування відтворення дії, а саме ігрової ролі, сприяють вихованню вміння в дітей обирати на себе ролі, як узагальнені соціальні професійні функції дорослих, здійснювати такі функції у своїх діях, будувати відповідні ситуації та сюжет гри, що становить предметний зміст гри, дозволяють педагогу врахувати у кожній ігровій ролі правило дії (дитина проявляє себе відповідно до правил дії, які становлять реальну соціальну функцію дорослого), створюють умови для формування потреби дітей старшого дошкільного віку у дії з ровесниками та(доброзичливий) об'єктами природи, прояву ставлення дітей до(доброзичливий) ровесників під час дії з(доброзичливий)ними та(доброзичливий) об'єктами природи, дають змогу загострити увагу на діях дітей щодо ровесників під час гри через зміст гри, розгорнути соціальні відносини під час гри.

Під час розгортання сюжетно-рольових ігор, визначення їх мети ми орієнтувались на потреби дітей, які маємо задовольнити та сформувати. Образ поведінки, яку програє дитина у ролі, регулює власне поведінку дитини. У самій меті – діяти як мама, продавець, водій, садівник, для дитини є мета – діяти як мама, яка піклується про дитину, звертається увічливо до продавця, дякує за об'єкт природи, який придбала; діяти як бабуся, яка вчить онуків садити цибулинки весняних квітів; діяти як садівник, що доглядає за квітами. За допомоги мовних кліше, з досвіду відвідин магазину дитина відпрацьовує в собі соціально-доцільну поведінку та програє її для отримання соціально-значущого результату. Під час гри створюються умови для формування мотивів для наступних провів соціально-доцільної поведінки. Спочатку ми діємо для задоволення інтересу до процесу, потім задля краси, яку створюємо власними руками для людей. Мотив зробити корисне для людей є суспільним. Іноді можемо спо-



стерігати мотив особистої користі, інтересу до самої предметно-перетворювальної діяльності. Маємо виокремити *особливості мотивів*, які демонстрували діти: дитина діє для себе, для людей, яких знає та яким симпатизує (ровесники, близькі дорослі); зв'язок між мотивом і ціллю максимально близький та очевидний для дитини (дитина може уявити, для чого і для кого вона діє); мотив має наочну форму (дії з реальними об'єктами природи) та зв'язок із метою (посадити цибулинку, щоб виростила квітка); мотиви здебільшого є особистими. Однак у грі спостерігаємо особисті мотиви поряд із мотивами суспільними. Зважаємо на той факт, що дитина має використати результат предметно-перетворювальної діяльності з об'єктом природи – результат дії, яку вона виконала (придбала цибулинку, щоб посадити; виростила квітку, щоб подарувати). Враховуючи, що змістом гри є стосунки між людьми, роль, яку взяла на себе дитина, вона виконує, дотримується правил, виконує їх, що спонукає її програвати ставлення до іншої людини, зрештою, зосереджує увагу на суспільних відносинах між людьми, які вимагають соціально-доцільної поведінки. Педагогу важливо звернути увагу на те, що діти мають бути поінформовані про характерні особливості діяльності, яку виконують дорослі, сприяти тому, щоб ігрові дії дітей відповідали реальним діям та послідовно виконувались, розуміти, що сюжетно-рольова гра є прояв соціально-доцільної поведінки дітей у дії [4].

Ми продовжуємо розгортати предметно-перетворювальну діяльність – дії дитини разом із процесом формування ставлення старшого дошкільника до ровесника, об'єкта природи. До сформованого мотиву діяти та проявляти ставлення з урахуванням потреб дитини, її відповідного досвіду у процесі спілкування з дітьми, уточнюємо загальну, суб'єктивну мету предметно-перетворювальної діяльності, яка дана дитині в об'єктивних умовах під час соціальних ситуацій, що виникли безпосередньо на прогулянці, за опосередкованого втручання педагога. Дитина має усвідомити найближчий результат, досягненню якого сприяє її предметно-перетворювальна діяльність. Для здійснення мети вона має діяти (відтворити квітку). Ця мета має бути даною в об'єктивних умовах (діти побачили зламане листя квітки). Ми зосереджуємо увагу на об'єктивно-предметних умовах для досягнення мети: у процесі ситуації конкретизуємо зі старшими дошкільниками мету (що треба зробити?), виявляємо умови її досягнення, наголошуємо на способах здійснення дій – операціях. Процес конкре-

тизації мети вимагає звернення педагога до дітей (що ми маємо досягти?), що дасть їм змогу усвідомити майбутній результат (в який спосіб це може бути досягнуто?), що визначається об'єктивно-предметними умовами.

Дають змогу продовжити процес формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи дидактичні ігри, які варто проводити після бесід за літературними творами, коли у дітей актуалізовано потреби, розглянуто з ними суспільні вимоги, об'єктивно-предметні умови, дії літературних героїв, мету предметно-перетворювальної діяльності, ставлення літературних героїв один до одного за врахування досвіду дітей. Дидактичні ігри сприяють проявам дітей: ставлення до завдання, до обставин (умов) дії, розуміння та прийняття дії. Залучаючи дітей до дидактичних ігор, ми формуємо у них потребу у знанні, інтерес до нового джерела, яке розширить їх досвід, удосконалюємо пізнавальні вміння та навички. Водночас ми актуалізуємо досвід дитини та вчимо використовувати його під час ігор, формуємо бажання досягти ігрової мети, виграти. Старші дошкільники дотримуються правил гри, що допомагає їм розв'язувати ігрове завдання. Присутні у змісті дидактичних ігор відомі для дітей літературні герої або сюжети сприяють формуванню соціально-доцільної поведінки, уможливають її майбутні прояви щодо об'єктів природи, ровесників.

Рухливі ігри як засіб формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи важливо проводити після вище вказаних форм роботи у зв'язку із тим, що їх зміст дає змогу узагальнити уявлення дітей про суспільні вимоги, об'єктивно-предметні умови, мету предметно-перетворювальної діяльності та вкотре програти на свіжому повітрі кожен крок до досягнення суспільно-значущого результату у команді. Змісто-ве наповнення рухливих ігор має відображати сюжети відомих для дітей літературних творів, поєднуватись із діями героїв, які проявляють ставлення до об'єктів природи.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, дотримання педагогом-практиком педагогічних умов (забезпечення та урізноманітнення форм організації ровесницьких стосунків, насичення середовища, яке орієнтовано на взаємодію між ровесниками, цілеспрямована робота з формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку) сприяє усвідомленим



проявам ставлення дитини до себе, ровесників, об'єктів природи, соціально-доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку, розгортанню предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. Чернівці: Букрек, 2015. 840 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ : Астрель: Люкс, 2005. 671, [1] с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. Узд. Центр ВЛАДОС. 1999. 360 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Полииздат, 1975. 304 с.
6. Психология личности и деятельности дошкольника. / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. Издательство «Просвещение». М.: 1965. 293 с.
7. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. Вінниця: Планер, 2009. 542 с.

УДК 378.147.091.33.–027.44:78

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МУЗИКАНТА

Колоскова Ж.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін
та методики музичного виховання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті порушено проблему пошуку нових засобів формування творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва. Здійснено спробу довести, що цифрові технології, запроваджені в музичну освіту, не тільки значно полегшать засвоєння традиційного матеріалу, залучать до музичної діяльності, а й сприятимуть розвитку творчої особистості. Автор аналізує види музично-комп'ютерних технологій і напрями їх застосування на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, а також умови, за яких це є можливим.

Ключові слова: музична освіта, цифрові технології, комп'ютерна музична творчість, мультимедійні видання, інформаційна компетентність.

В статье затронута проблема поиска новых средств формирования творческой личности будущих учителей музыкального искусства. Сделана попытка доказать, что цифровые технологии, внедренные в музыкальное образование, не только значительно облегчат усвоение традиционного материала, привлекут к музыкальной деятельности, но и будут способствовать развитию творческой личности. Автор анализирует виды музыкально-компьютерных технологий и направления их применения на уроках музыкального искусства в общеобразовательной школе, а также условия, при которых это возможно.

Ключевые слова: музыкальное образование, цифровые технологии, компьютерное музыкальное творчество, мультимедийные издания, информационная компетентность.

Koloskova Zh.V. DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSICAL EDUCATION AS A MEANS OF FORMING THE CREATIVE PERSONALITY OF A FUTURE SPECIALIST-MUSICIAN

The article raises the problem of finding new ways of forming the creative personality of future teachers of musical art. An attempt has been made to prove that digital technologies introduced into musical education will not only greatly facilitate the assimilation of traditional material, but also engage in musical activities, but will also contribute to the development of a creative personality. The author analyzes the types of music-computer technologies and their application at the music art lessons at the secondary school, as well as the conditions in which this is possible.

Key words: musical education, digital technologies, computer musical creativity, multimedia editions, information competence.

Постановка проблеми. Проблема творчості як джерела суспільного розвитку цікавила дослідників у різні часи розвою людства. Фундаментальні зміни в струк-

турі та галузях людської діяльності, пов'язані з поширенням цифрових технологій у всі сфери життя, спонукають до пошуку розв'язання однієї з головних проблем –



виховання творчої особистості, зокрема, майбутнього вчителя, здатного сформува-ти нове креативне конкурентоспроможне покоління. Особливого значення в цьому сенсі набуває вчитель музичного мистецтва, який покликаний розвинути творчий потенціал учнів, закласти основи культури й духовності. Тому формування творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва є необхідною складником його фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що висвітлення проблем і перспектив у галузі запровадження цифрових технологій у процесі вивчення дисципліни «Музичне мистецтво» є актуальним у працях багатьох науковців, серед яких ми можемо відзначити дослідження Н. Белявіної, І. Горбунової, В. Луценка, І. Красильникова, О. Рибнікова, Л. Гаврілової, які наголошують на необхідності інформатизації системи музичної освіти як засобу підвищення ефективності навчального процесу.

На думку А. Растригіної, проблема цифрової компетентності в умовах інформаційного суспільства є чи не однією з найбільш нагальних, а її вирішення тісно пов'язане з національною освітньою політикою [12, с. 33]. На думку І. Красильникова, сучасні підходи до художньої освіти позбавлені важливої складника, а саме формування художньо-практичної компетентності, неможливої без опанування засобами й операціями художньо-творчої діяльності в будь-якому виді мистецтва, що унеможлиблює творчий розвиток учнів, послаблює їхній інтерес до дисциплін художнього циклу та до базової освіти загалом. Вирішення проблеми творчого розвитку учнів на предметах художнього циклу І. Красильников вбачає у зверненні до цифрових технологій, а саме запровадженні їх у процес творчої діяльності, результатом чого є художні твори в цифровій формі [9, с. 115]. О. Рибніков, досліджуючи використання дидактичних можливостей цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті, засвідчує індивідуалізацію навчального процесу, що звільняє учнів від рутинних операцій у процесі вирішення художніх завдань і сприяє розвитку музичної творчості. Як приклад автор наводить методику музичного аранжування «Мій оркестр», що передбачає можливість стильового музичного аранжування з використанням автоматизованого акомпанементу синтезатора, дає учням змогу ознайомитись із різними музичними стилями, а також розширити уявлення про музичну творчість. Разом із тим можливість запису створених музичних

проектів допомагає діагностувати результати художньої діяльності учнів, моделюючи на комп'ютері об'єкти художньої праці, створені з використанням синтезатора. О. Рибніков наголошує, що застосування цифрового музичного інструментарію й технологій на заняттях дає вчителю музики змогу підвищити якість наочності навчального процесу [13, с. 194]. І. Горбунова впевнена, що запровадження в загальноосвітній школі новітніх методик навчання, пов'язаних із цифровими технологіями, дає можливість значно розширити уявлення учнів про сучасну музику й технології її створення, надає більш широкі можливості у визначенні майбутньої професії в музичному бізнесі [4, с. 3].

Постановка завдання. Зважаючи на те, що підвищення інтересу молоді до музичного мистецтва та подальше залучення до різних форм професійної музичної діяльності безпосередньо залежить від педагогічних і методичних можливостей учителя музики, метою статті є дослідження новітніх методик і комп'ютерних музичних програм, які дають змогу майбутнім учителям музичного мистецтва зацікавити учнів і наповнити дисципліну «Музичне мистецтво» новим змістом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні багато учнів у процесі підготовки власних проектів використовують мультимедійні технології. Підвищенню рівня зацікавленості саме таким видом цифрового мистецтва сприяють різноманітні конкурси аматорського документального та ігрового кіно й відеороликів у форматі *avi*. За твердженням А. Чернишева, візуальність ритуального чи концертного виконання, театралізація та медійність завжди супроводжували музику, але зараз вона ввійшла до мультимедійної фази, коли медійні й мультимедійні технології все активніше заповняють музичний світ, тому в професії музиканта відбуваються нові нашарування професійної діяльності, включаючи засвоєння основ відеовиробництва та різноманітної студійної роботи [16]. Зазначене розширення сфери професійних обов'язків музиканта сприяє оновленню навчальних планів музичних відділень вищих навчальних закладів, пов'язаному із застосуванням цифрового мистецтва в музичній освіті. Зокрема, в Інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка дисципліна «Сучасні музично-інформаційні технології» (розробник – К. Салан) є профільною для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», які здобувають додаткову кваліфікацію «Режисура мультимедійних проектів».



медійних проектів». Її метою є формування в студентів означеної спеціальності знання, вміння і навичок, які необхідні майбутнім викладачам музичного мистецтва для використання засобів сучасних музично-інформаційних технологій під час викладання музики, а також для керування навчальним процесом під час його підготовки, супроводу й аналізу в умовах сучасної української школи [14].

На факультеті культури і мистецтв Херсонського державного університету для майбутніх учителів мистецьких дисциплін уведено спецкурс «Інформаційно-комп'ютерні технології в мистецькій освіті» (розробник – Ю. Олійник), у процесі вивчення якого студенти набувають необхідних теоретичних знань, узагальнюючи їх у певні поняття й образи, а також опановують складні фізичні процеси на логіко-понятійному рівні, що сприяє визначенню свого місця та завдань під час застосування цифрових технологій у навчальному процесі [11]. На факультеті мистецтв педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» запроваджено до навчального процесу цілий комплекс комп'ютерних дисциплін, орієнтованих на викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі: «Використання комп'ютерних музичних програм в шкільному пісенному репертуарі», «Використання комп'ютерних технологій на уроках музики», «Прийоми використання синтезатора в аранжуванні музичних творів» (розробник – Л. Варнавська), опанування яких теоретично та практично готує студентів до використання сучасних інформаційних технологій на уроках музики [1]. Особливе місце серед музично-комп'ютерних дисциплін у ВНЗ України посідає спецкурс «Мультимедійні технології в мистецькій освіті» (розробник – Л. Гаврілова), запроваджений до навчального плану факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» спеціалізації «Музика» у 8-му семестрі. У процесі опанування курсу студенти набувають практичних навичок з опрацювання основних програмних пакетів Windows 2007 (Power Point, Movie Maker, Microsoft Paint), добору і створення за допомогою мультимедійних технологій дидактичних засобів для молодших школярів, аналізу мультимедійних продуктів і їх раціонального використання на уроках у початковій школі. Вивчення спецкурсу забезпечене навчально-методичним посібником «Мультимедійні технології у музичній освіті», який для зручності користувачів розміщено на сайті «Мультимедійні технології у музичній освіті» [2, с. 371–376].

Дослідження рівня готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) до використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва, проведене Навчально-методичною лабораторією «Музично-комп'ютерні технології» РДПУ ім. О.І. Герцена, виявило його недостатність, що призводить до виникнення суперечності між затребуваністю вчителів музики, які вільно володіють музичними комп'ютерними технологіями й методикою їх застосування, і гострим дефіцитом викладачів, які володіють такими знаннями та здатні використовувати їх на уроках. І. Горбунова вважає, що причини цього протиріччя мають системний характер і зумовлені цілою низкою обставин, які не дають змоги сформувати адекватний рівень інформаційної компетентності в умовах сучасного музично-педагогічного освітнього процесу: відсутністю необхідного базового рівня знань з інформатики; порушенням безперервності процесу викладання інформаційних дисциплін; відсутністю адаптованих професійно орієнтованих освітніх програм інформаційної підготовки майбутніх учителів музики; порушенням комплексності в організації курсу й недостатньою розробленістю методик викладання інформаційних дисциплін [6, с. 188].

Запровадження цифрових технологій у навчальний процес надає широкий доступ до джерел інформації й разом із тим уможливорює бажання людини стати творцем власної реальності, чому сприяє безліч способів перероблення інформації, які постійно змінюються та вдосконалюються. Цифрові витвори можуть існувати в різних формах. Їх поділяють на інтерактивні (веб-ресурси, мультимедійні презентації та підручники, комп'ютерні ігри, музичні кліпи тощо) й неінтерактивні (мультимедійні інсталяції, соціальні та рекламні ролики тощо) [15]. Завдяки використанню вчителем цифрових технологій на уроках музичного мистецтва стало можливим вводити оновлені творчі завдання: підібрати аудіо- та відеоматеріали до уроку чи розробити мультимедійну презентацію в нескладних програмах. Учитель може й урізноманітнити способи перевірки засвоєних знань: скласти мультимедійні тести чи провести он-лайн тестування, результати якого надходять на його електронну пошту, або розробити тестування в системі дистанційного навчання Moodle. Зрозуміло, використання засобів цифрового мистецтва вимагає опанування низкою програм. Зокрема, для підготовки мультимедійних презентацій необхідні навички роботи в програмах PowerPoint чи ProShow Producer, для реда-



гування та монтування відео з додаванням треків, звукових ефектів, зображень – у відеоредакторах «ВідеоМОНТАЖ» і Windows Movie Maker, Pinnacle Studio 15 тощо, для розроблення інтерактивних комп'ютерних тестів – у програмах ADTester, SunRav TestOfficePro тощо.

На думку І. Горбунової, досвід зіставлення відео, музики, мультиплікації та зображень надзвичайно важливий, оскільки він сприяє формуванню художніх смаків, креативності мислення й розвитку інформаційної освіченості [5]. Безперечно, майбутньому вчителю музичного мистецтва потрібні знання й у роботі з нотними редакторами на зразок програм Finale, Sibelius, Encore, MuseScore тощо, у яких вони набувають навичок роботи правильного оформлення нотного тексту (це може бути власна композиція чи аранжування або партитура для роботи з хором чи ансамблем). Аналізуючи використання цифрових технологій в українській професійній музичній освіті, зокрема, під час аранжування, укладення в єдину збірку та видання творів, опрацьованих студентами КІМ ім. Р.М. Глієра, Г. Юферова виокремлює такі етапи цього проекту: самостійний вибір твору студентом, створення шаблону партитури за допомоги викладача, самостійна робота над текстом, яка включає безпосередньо аранжування, набір тексту в нотному редакторі, переведення файлу з формату *mus* до *pdf*, ілюстративну обробку в програмі Adobe Photoshop, злиття pdf-файлів в один pdf-файл, складання змісту збірки, верстку і друк нотної збірки та її презентацію у формі концерту [17, с. 10].

І. Горбунова, аналізуючи комп'ютерну музичну творчість у системі професійної музичної освіти, вважає наступним кроком роботи з набраною партитурою її переведення у формат MIDI та подальшу роботу в секвенсері (програма на кшталт Band-in-a-Box, Sakewalk чи Cubase), за допомогою якого визначають музичний стиль і драматургічну лінію розвитку твору, гармонію, тембри інструментів, темп, додають звукові ефекти тощо. На її думку, досвід роботи в секвенсерах сприяє розвитку мислення, тембрального слуху та уяви [3, с. 2]. Майбутньому вчителю музики, який часто виконує функції звукорежисера під час проведення концертних заходів у школі, необхідні й знання в галузі музичної акустики та навички роботи зі звукорежисерським пультом, а також запису партій акустичних інструментів і голосового супроводу в цифровому форматі з наступним їх збереженням і обробкою в аудіоредакторах (Audacity, Sound Forge тощо).

Цифрові технології також дають можливість створення комп'ютерної музики. На думку І. Красильникова, використання комп'ютеризованого інструментарію дасть змогу залучити широкі верстви учнів до музичної творчості, зокрема виконавської та слухачької діяльності, а також краще зрозуміти логіку будови музичної думки, яскравіше відчуті її образ. Експонування тембрів, що контрастують у процесі одночасного звучання, підкреслить нашаровування в музиці, а варіювання забарвленням мелодії висвітлить у ній різні образно-змістові грані. Заслуговує на увагу той факт, що учні на базі власних уявлень можуть запропонувати на уроці схему інструментування знайомої п'єси, а вчитель – негайно репрезентувати звуковий результат і пояснити, який із варіантів виконання найбільше підходить до цього твору [8, с. 27–28]. І. Красильников підкреслює виключно позитивний вплив програм – нотних та аудіоредакторів, авто-аранжувальників і MIDI-секвенсерів, які створюють сприятливе середовище для розвитку здатності читати й записувати нотний текст, створювати й аранжувати музичні твори, створювати віртуальні музичні інструменти, сприяють ефективному розвитку композиторських, музично-виконавських і звукорежисерських здібностей студентів, звільнюють від меж тембральної уяви, що загалом забезпечує їхній гармонічний музичний розвиток [7, с. 226–227].

Аналізуючи процес упровадження цифрових технологій у музично-педагогічну освіту на базі вищезгаданих ЗВО, ми дійшли висновку, що реалізація предметів циклу «Цифрові технології в музиці» вимагає створення відповідних умов, за яких є необхідною наявність музично-комп'ютерного класу з робочими місцями викладача, студентів та обладнанням для аудіовізуального супроводу, що дасть викладачу змогу проводити заняття в індивідуально-груповій формі та коректувати дії кожного студента. Окрім персонального комп'ютера, є необхідними MIDI-клавіатура, звукова карта, навушники й динамічний мікрофон. Мінімальне програмне забезпечення для операційної системи Windows має включати пакет Ms Office 2010, XP, програвач аудіо- та відеофайлів Windows Media Player, аудіоредактор Sound Forge, програму-аранжувальник Band-in-a-Box, нотно-видавничий редактор Finale, Nero, звукову монтажну програму Steinberg Nuendo, яка дає змогу імпортувати практично всі сучасні стандартні файли аудіо, відео та MIDI, аудіо-MIDI секвенсер Steinberg Cubase, що



дає можливість опрацювати необроблені MIDI-файли, аудіовідеомонтажну програму ВІДЕОМОНТАЖ тощо.

Стимулювання пізнавального інтересу учнів до навчання може бути реалізоване за рахунок запровадження до навчального процесу мультимедійних видань різного напрямку (навчальні програми, які дають змогу слухати музику чи грати на віртуальній клавіатурі; електронні навчальні посібники, використання яких є ефективним за необхідності унаочнити певні повідомлення, електронні енциклопедії, додаткові відомості, аудіо- та відеоматеріали в складі яких можуть бути корисними в процесі організації дослідницької діяльності школярів. Тому майбутні вчителі музичного мистецтва теж повинні знатися на вищезгаданих програмах. Безперечно, перевагу вони мають надати тим зразкам, які опосередковано навчають учнів елементарно аналізувати музику. Заслугує на увагу, наприклад, педагогічний програмний засіб «Музичне мистецтво, 1–6 класи» розроблений відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика» (1–6 класи) (укладачі О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко), орієнтований на сучасні форми навчання із забезпеченням сумісності з традиційними методами та прийомами навчання. Незважаючи на те, що чинна навчальна програма для учнів 1–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів I–II ступенів, затверджена Наказом МОН від 29.05.2015 № 584 відрізняється від програми, укладеної О. Ростовським та ін., мультимедійний посібник може бути корисним і зараз. Курс для кожного класу складається з 35 уроків, кожен із яких розкриває конкретну тему й супроводжується анімацією, малюнками, аудіо- та відеофрагментами, дикторськими поясненнями й виконанням пісень у режимі караоке. Для перевірки знань учнів авторами посібника розроблені контрольні запитання, тести та завдання. В окремих закладках на допомогу вчителю містяться конспект уроку, глосарій та іменний покажчик. Цінним є те, що у вікні «Примітки до уроку» можна вносити, зберігати власні нотатки й виводити на друк [10].

Також цікавими можуть бути навчальні комп'ютерні програми на зразок «Музичного класу», які в доступній формі розкривають зміст складних понять, дають можливість, граючись, вивчати музичні інструменти й історію їх походження, отримати уявлення про звуковисотність, познайомитися з нотуванням, тривалостями нот, електронною клавіатурою, створювати власні твори і брати участь у віртуальному виконанні. Учні можуть самостійно отрима-

ти знання, перевірити себе та аналізувати власні помилки.

Висновки з проведеного дослідження. З огляду на вищезазначене, можна резюмувати, що майстерне запровадження комп'ютерних технологій на уроках музичного мистецтва у школі зробить заняття більш яскравими, емоційно-насиченими, що сприятиме стимулюванню пізнавального інтересу й гуманізації навчальних дій і підвищить мотивацію учня в засвоєнні культурних надбань людства. Але розгляд цифрових технологій лише як розширення змісту музичної освіти завдяки запровадженню додаткових технічних можливостей, як, наприклад, дистанційне навчання, є помилковим. Ця сфера є продуктом сполучення музичної педагогіки та новітніх засобів навчання, являє собою єдине ціле, значно полегшує засвоєння традиційного матеріалу, залучає до музичної діяльності та сприяє розвитку творчої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варна夫ська Л.І. Формування готовності студентів до використання комп'ютерних технологій на уроках музики. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 38. С. 11–15.
2. Гаврілова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2015. 656 с.
3. Горбунова И.Б. Компьютерное музыкальное творчество в системе начального профессионального музыкального образования. Общество: социология, психология, педагогика. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-muzykalnoe-tvorchestvo-v-sisteme-nachalnogo-professionalnogo-muzykalnogo-obrazovaniya>.
4. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-obrazovanie-v-tsifrovom-prostranstve>.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. Теория и практика общественного развития. 2015. Вып. 19. С. 162–168.
6. Горбунова И., Панкова А. Модель методики преподавания комплекса образовательных дисциплин информационной подготовки педагога-музыканта в условиях педагогического вуза. Теория и практика общественного развития. 2015. Вып. 17. С. 187–192.
7. Красильников И.М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности. Педагогика искусства. 2015. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>.
8. Красильников И.М. Цифровые технологии в музыке: педагогические и творческие перспективы. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?s ubaction=showfull&id=1192628538&archive=1196815384&start_from=&ucat=&



9. Красильников И. Педагогика цифровых искусств – новое направление развития теории и практики художественного образования. Проблемы современного образования. 2011. Вып. 6. С. 111–123.

10. Музичне мистецтво. 1–6 класи: педагогічний програмний засіб освітньої галузі «Мистецтво» (м. Рівне).

11. Олійник Ю.І. Формування творчої особистості майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2010. 21 с.

12. Растрюгіна А.М. Інтеграція цифрових технологій у мистецький освітній простір ВНЗ. Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» / ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Вип. 163. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 32–39.

13. Рибніков О.М. Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті.

URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/rybnikov_o.m._the_usage_of_the_digital_musical_instruments_in_inclusive_education.pdf.

14. Салан К.О. Сучасні музично-інформаційні технології: роб. прог. навч. дисципліни для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво», спеціальності 8.02020401 «Музичне мистецтво», освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ, 2014.

15. Сухорукова Л.А. Засоби художньої виразності в мультимедійному дизайні (на прикладі музичного кліпу з елементами 3D-анімації): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.07 «Дизайн». Харків, 2015.

16. Чернышов А.В. Рафинированная музыка или прогресс? URL: http://vk.com/metod-center?w=wall-89428783_7.

17. Юферова Г.В. Музичні комп'ютерні технології в українській музичній творчості. До проблеми професійної музичної освіти. URL: glierinstitute.org/ukr/digests/046/34.pdf.

УДК 37.091.32:78

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НУШ

Павлова О.С., учитель музичного мистецтва

Херсонська загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів імені Т.Г. Шевченка Херсонської обласної ради

Стаття присвячена естетичному вихованню на уроках музичного мистецтва в новій українській школі. Здійснено спробу встановити специфіку та значення викладання музичного мистецтва в школі. Показано необхідність застосування діалогової стратегії й педагогічної взаємодії, що буде забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, відчуттям успіху, насолодою від творів мистецтва на шляху до пізнання дійсності.

Ключові слова: музичне мистецтво, культура, здібності, ритм, вокально-хорові навички, мислення.

Статья посвящена эстетическому воспитанию на уроках музыкального искусства в новой украинской школе. Предпринята попытка установить специфику и значение преподавания музыкального искусства в школе. Показана необходимость применения диалоговой стратегии педагогического взаимодействия, которая будет окрашена положительными эмоционально-эстетическими переживаниями, ощущением успеха, наслаждением от произведений искусства на пути к познанию действительности.

Ключевые слова: музыкальное искусство, культура, способности, ритм, вокально-хоровые навыки, мышление.

Pavlova O.S. SOME AESTHETIC EDUCATION AT THE LESSONS MUSICAL ART IN NUS

This article is devoted to the aesthetic education at the lessons of musical art in the NUS. An attempt was made to determine the specifics and significance of teaching musical art in school. The necessity of using a dialogue strategy and pedagogical interaction, which will be painted positive emotional and aesthetic experiences, the sense of success, the pleasure from works of art on the way to the knowledge of reality.

Key words: musical art, culture, abilities, rhythm, vocal-choral skills, thinking.

Постановка проблеми. Концепція Нової української школи встановлює перехід від школи, де основу здебільшого становлять тільки теоретичні знання, до школи XXI століття. На відміну від знанневої школи, компетентнісна має дати дитині не лише знання, а й сучасні вміння та навички, а та-

кож цінності, які допоможуть сформувати її ставлення до дійсності в різних ситуаціях. Процес естетичного виховання має свою специфіку, головною метою якої є гармонійний розвиток особистості. Одним із основних завдань учителя на сучасному етапі розвитку естетичного виховання є ство-



рення цілеспрямованої системи навчального процесу. Під системою розуміється живий, цілеспрямований, організований і контрольований процес естетичної освіти, розвитку, виховання дітей, побудований на основі психолого-педагогічних принципів, що забезпечують здійснення у зв'язку з естетичним вихованням особистості, її моральний і духовний розвиток. Важливим фактором управлінської діяльності вчителів щодо естетичного виховання учнів є управління цим процесом, адже саме від якості управління залежить і якість освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання естетичного виховання досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Різні аспекти теорії та методики естетичного виховання в навчальному процесі містяться в роботах таких учених: Н. Миропольської, О. Рудницької, Г. Кутузової, Л. Левчука, Т. Олійник, М. Шевченка, М. Лещенка й ін. Формування розвитку естетичних поглядів учнівської та студентської молоді досліджували І. Бех, В. Бутенко, Н. Бутенко, Г. Падалко, Л. Мартиненко, В. Лебедев, А. Прилуцкий, І. Зязюн, Л. Масол та ін.

Окремі аспекти естетичного виховання висвітлено в працях С. Гармаша, О. Леонтьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Сластьоніна, М. Кагана, Б. Ананьєва, Б. Асаф'єва, Д. Кабалевського та ін.

Необхідність розвивати особистість і її естетичну культуру відзначає багато педагогів і психологів (А. Зись, Н. Киященко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Печко, К. Ушинський, В. Шацька й ін.). Під впливом оточуючих людей формуються в особистості особливі емоційні стани, що викликають безпосередній інтерес до життя, загострюють допитливість, розвивають продуктивне (креативне) мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси. Дослідниками виявлено специфіку впливу різних засобів виховання на розвиток естетичного складника в структурі особистості й формування творчих здібностей у процесі навчання, що є підґрунтям для формування системи компетентностей.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення особливостей і значення естетичного розвитку учнів під час процесу навчання в умовах нової української школи (далі – НУШ).

Виклад основного матеріалу дослідження. У кожного простору свої провідники, зусиллями яких невідоме стає реальним і минуле починає вести діалог із сьогоденням, і саме музична освіта є складником цього простору. Учителю музичного мистецтва як суб'єкт цього простору є провідни-

ком, що встановлює зв'язок між творами мистецтва, композиторами й учнями під час процесу навчання. У свою чергу, вихованці повинні навчитися сприймати, аналізувати та самостійно порівнювати творче надбання митців. Проте, щоб залучити учнів до такого складного процесу, як порівняння, треба знайти зв'язок з учнем, мати уявлення, на якому рівні його культурний розвиток та емоційне сприйняття.

Видатний режисер і педагог К. Станіславський звертав увагу на емоції, тому що вони є частиною людського буття. «Мої поради не нові й полягають у такому: коли внутрішній світ спостережуваної вами людини відкривається через її вчинки, думки, пориви, під впливом пропонованих життєвих обставин, стежте уважно за цими вчинками й вивчайте обставини, порівнюйте ті й інші, запитуйте себе: «Чому людина вчинила так чи інакше, що в неї в думках?» Робіть з усього цього відповідні висновки, визначайте ваше ставлення до спостережуваного об'єкта й за допомогою всієї цієї роботи намагайтеся зрозуміти склад його душі» [1, с. 512].

Доцільно зазначити, що впливати на учня можна лише в той момент, коли його емоційний стан має піднесений характер під час навчальної діяльності. Тут не варто плутати з його поведінкою, бо це може стати перешкодою для засвоєння знань з музичного мистецтва. Учень із задоволенням приходить на урок, коли знаходить у ньому радість, доступність сприйняття матеріалу, що зумовлює його значимість серед однолітків. Кожен урок має свою специфіку. Складовою частиною уроку музичного мистецтва є вивчення пісні. Перше прослуховування налаштовує учнів на характер мелодії, складність виконання. Під час вивчення твору варто звертати увагу на дикцію, ритмічність, постанову голосу, усе це зумовлює формуванню естетичного смаку. Виконання музичних творів вимагає від учнів зосередженості, а репертуар будує академічну основу, що, у свою чергу, є підґрунтям для подальшого розвитку. Національне надбання має багато пісень, що ввійшли до шкільної програми: «Од Києва до Лубен», «Сівав мужик просо», «Вийди, вийди, Іванку», «Грицю, Грицю, до роботи» тощо.

У процесі навчання пріоритетною має стати діалогова стратегія педагогічної взаємодії, що забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням художньою діяльністю, емпатійними почуттями, з домінуванням відчуття успіху, насолоди від мінімальної самостійної участі на шляху до пізнання мистецтва. Під терміном «діалог» мається на увазі не



просто розмова, бесіда, а насамперед ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних спілкувань між педагогом та учнями на основі партнерських стосунків, обміну особистісними духовними цінностями. Комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог із митцем, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «учень – учень» або «вчитель – учні», внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія) [2].

Наш досвід показує, що допитливий і талановитий учитель, працюючи з дітьми ініціативно і творчо, навіть на основі традиційних підходів зможе досягти помітних результатів своєї праці. Проте чи буде цей шлях найдоцільнішим і найефективнішим? Чи стануть при цьому уроки музики уроками формування духовності особистості? Переконали відповідь на ці питання дає шкільна практика: якщо зміст і методи музично-виховної роботи не визначаються передбаченням подальшого розвитку дітей, яким розумінням того, яких якостей вони мають набувати в процесі музичної діяльності, така педагогічна робота виявляється неефективною. Не можна вчити дітей «узагалі», не задумуючись про кінцеву мету виховання, той ідеальний стан, до якого потрібно підвести учня.

Навчально-виховна мета – це той загальний орієнтир, що визначає напрям діяльності вчителя, а не перелік знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень у першому, другому й наступних класах, або встановлений рівень розвитку, якого він має досягти на певному етапі навчання музики. Адже кожна дитина потребує індивідуального підходу в навчанні та вихованні. Утім ще й досі деякі вчителі не усвідомлюють того, що метою музичного навчання є саме розвиток особистості учня, а не набуття знань, умінь і навичок [3, с. 640].

Урок з музичного мистецтва має спрямовувати на загальний орієнтир, тобто дати дитині змогу реалізувати свої здібності. Прикладом цього має бути звістка про майбутній виступ, також учитель повинен оголосити дату й тематику свята. Якщо вивчати пісні відповідно до програми, але не виконувати їх публічно, то це може призвести до того, що в дітей виникає питання щодо їх значимості, зникає почуття активності й цілеспрямованості уроку з музичного мистецтва загалом. Налаштування на майбутнє стимулює дітей до навчання, а позитивна підтримка вчителя знаходить своє віддіння в дитячих серцях.

Науковець О. Гумінська зазначає, що слухання музики є один із головних видів діяльності на уроці музичного мистецтва в

школі, він збагачує учнів новими музичними враженнями, робить урок змістовнішим і цікавішим. Форми спілкування учителя та учнів у процесі знайомства з новим музичним твором можуть бути досить різноманітними: розповідь, пояснення, бесіда, доповіді учнів. Бесіда вимагає від учителя великої майстерності, яка забезпечила б цілковитий контакт із класом, а також певної підготовчої роботи, що включає обдумування й формування запитань, які пропонуються учням, логіки включення їх у драматургію уроку. Бесіда сприяє розвитку мовлення учнів, вмінню розповісти про свої почуття, думки, враження. Також вона може передувати слуханню музики, вестися під час повторного слухання, може мати контрольний-перевірний характер. У її структурі виділяють такі етапи:

1. Якщо бесіда передує слуханню музики, вона мусить зацікавити учнів, підготувати їх до наступного етапу заняття. Її можна будувати на повторенні матеріалу, зіставленні його з новим матеріалом.

2. Перед слуханням музики важливо активізувати мислення учнів. Запитання та завдання мусять бути чітко сформульовані, спиратися на попередні знання учнів, відповідати темі й завданням уроку.

3. Прослуховування музичного твору.

4. Відповіді на поставлені запитання, перевірка завдань.

5. Бесіда для більш детального аналізу музичного твору, поглиблення знань.

6. Іноді використовується повторне слухання, під час якого можна ставити дітям запитання, які б скеровували увагу на конкретні деталі твору [4, с. 27].

Беручи до уваги надбання німецької класичної філософії, зокрема міркування й висновки Й. Фіхте, А. Дістервег увів поняття самодіяльності в педагогіці. Позиція педагога така: природний розвиток здібностей дитини в процесі виховання та навчання пов'язаний передусім із розвитком розумової самостійності, вмінням самостійно міркувати. Теорія виховання, як зазначає А. Дістервег, формується під час вільного та природного розвитку особистості. «Бути людиною – означає бути самостійною в прагненні до розумних цілей», – писав німецький педагог [5, с. 512].

Слідом за Я. Коменським А. Дістервег надавав великого значення принципу природовідповідності, тобто слідуванню природному розвитку людини, врахуванню вікових та індивідуальних особливостей. Педагог наголошував на необхідності досконалого вивчення дитячої уваги, пам'яті, мислення; він убачав у психології основу науки про виховання. Як і педагог Й. Песта-



лощі, А. Дістервег запевняв, що від природи людині властиві індивідуальні задатки, які потребують збудження та спонукання до саморозвитку: «Природа – це сила. Вона одна непереможна на Землі. Без віри в природу неможливе природовідповідне та успішне виховання» [6, с. 200].

Такий природовідповідний підхід до організації освітнього процесу не втрачає актуальності й на сучасному етапі. А. Дістервег наголошував, що виховні впливи мають передусім відповідати вимогам, духу часу, рівневі розвитку культури народу, до якого належить індивід. Отже, педагог, створюючи освітньо-естетичне середовище, спирається на принцип культуровідповідності. Водночас доцільно враховувати те, що виховання відбувається в умовах певного часу й місця, відповідно, особливості стану розвитку сучасної культури та культурних надбань попередніх поколінь у різні історичні епохи. Учений уважав, що історично зумовленими є поняття істини, краси і добра. «Істина, – зазначає А. Дістервег, – знаходиться у вічному русі разом із людським родом». Водночас найвищу мету освіти як історично й соціально зумовленого явища він визначав як «самодіяльність на служінні істині, красі і добру» [7, с. 136–203].

Отже, з огляду на природний розвиток дитини, вчителю потрібно стимулювати, направляти учня, підтримувати його та звертати увагу навіть на незначні досягнення. Під час уроку треба заохочувати активність учня в навчанні, пропонуючи творче завдання у вигляді малюнка, творчого проекту, самостійно складеного вірша чи пісні. Це не тільки допоможе дитині проявити себе, а й дасть учителю певну інформацію про творче мислення учня, розвиваючи при цьому його природні вміння.

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних педагогів про важливість і необхідність раннього й загального музичного виховання. Беручи до уваги систему методів педагога К. Орфа, можемо стверджувати, що вони відповідають природним закономірностям інтелектуального та психологічного розвитку особистості дитини. Головна мета початкового музичного виховання, за Карлом Орфом, – формування творчої особистості дитини. Значна виховна роль у цьому процесі надається народній пісні й танцю, де пріоритетності набуває саме використання фольклору, що створює умови збереження національної народної культури. За твердженням К. Орфа, перші музичні враження дитини зумовлюються ритмами біологічного життя, голосами природи, які лише поступово наближаються до пісні, до музичних композицій. Адже, на думку

педагога, «сходження» до шедеврів музичної культури відбувається через засвоєння музичного фольклору певного історичного шару ранньої словесності.

Науковці, дослідники сучасності й минулого наголошують, що народне мистецтво, пісня, танок незамінні в музично-естетичному розвитку дітей. Збереження «елементарності» та первісності дає змогу дитині не тільки, виконуючи твір, засвоїти певний репертуар, а й відчутти багатство мови свого народу. Використання національного колориту музичного матеріалу підсилює роботу дитячого уявлення, активізує творче сприйняття, потребує власного трактування та смислової інтерпретації пісень.

Уважаємо за доцільне підкреслити, що на створення педагогічної системи німецького композитора й педагога Карла Орфа вплинули ідеї «ритмопластичного виховання» Е. Жак-Далькроза. Формування потреби в емоційності та розвитку справжньої музикальності можливе лише за умови естетичного осягнення музики і її виражальних засобів. Тому педагог прагнув відродити традиції в музичному вихованні та звертав увагу на головну ідею триєдності: музики, слова і жести як засобу формування гармонійно розвиненої особистості. За підходами Е. Жак-Далькроза, музика в поєднанні з рухом становлять основу його методу «евритмії», який у подальшому інтерпретували як ритмічна гімнастика. Ритмічна гімнастика – це поєднання музики з пластикою жестів, переливання звуків у людські рухи, яке мало у своїй основі глибоке переживання й розуміння краси та законів музики [8, с. 248].

Варто зазначити, що ритм розглядався як провідний виховуючий чинник і розумівся в широкому значенні – як часовий та акцентний елемент мелодії, гармонії, фактури, тематизму та інших елементів музичної мови. Завдяки використанню людського тіла як своєрідного музичного інструмента розвиваються ритмічні почуття, рухова координація, закладаються умови для формування інших компонентів музичності [8, с. 248].

В основі такого підходу, на відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої лише метру, в ритмопластичних вправах Е. Жак-Далькроза всі рухи йшли від музики, яка була основним системотвірним елементом музичних занять, і вони мали розкривати її художній та емоційний зміст. Завдання вчителя полягало в тому, щоб навчити дітей виразно передавати рухами характер музики, втілюючи образний зміст музичного твору.

Розроблена й обґрунтована система Е. Жак-Далькроза складалась із трьох частин: ритмічної гімнастики, сольфеджіо й



виховання слуху та музично-пластичних імпровізацій. Вона реалізовувалася на засадах індивідуального підходу, спрямованого на розвиток особистісних якостей кожного учня. Він наскільки глибоко й усебічно знав своїх вихованців, що імпровізував на уроках їхні музичні портрети. Е. Жак Далькроза наголошував на дотриманні до учнів певних правил: ніколи не приходити непідготовленим до уроку; не задавати вправи, які не можуть бути виконаними без помилок; із перших уроків слідкувати за правильною поставою; за перших ознак утоми змінювати завдання; не демонструвати своє роздратування учням, зауваження робити у вигляді жарту; не нав'язувати власний ритм, сприяти пошуку індивідуального ритму учня; не боятись помилятися перед учнями; вірити в себе, в учнів, у силу праці тощо [8, с. 248].

Якщо враховувати досвід педагогічних практик, значних результатів можна досягти розвиваючи в дітей тіло й дух. Рух дає можливість судити про емоційний стан людини. Ритм у музиці та ритм у пластичі поєднані між собою тісними зв'язками. Музика передається не тільки звуками й гармонією, а й рухом і ритмом [8, с. 248].

Вивчення та аналіз наукових розвідок засвідчують, що людська культура в різних проявах настільки інтенсивно втягується в розвиток індивідуума, що стимулює формування нових психічних функцій і пристосувань. Сутність полягає в тому, що кожна форма сприйняття забезпечується функціонуванням цілого комплексу ланок, де рецептор є лише одним із них. Водночас орган слуху входить у систему мовного та музичного слуху, але моторні ланки цих систем різні: у мовному – органи артикуляції мови, у музичному – вокальна моторика (голосові зв'язки). Завдяки цьому один і той самий рецептор входить у різні системи й обслуговує за сумісництвом різні психічні функції та дії [9, с. 384].

Окрім того, завдяки ритмічним рухам діти краще відчують пульсацію мелодії під час розучування музичного твору. Це, у свою чергу, допомагає їм запам'ятати ритмічний малюнок, покращує їхнє самопочуття. Але для оволодіння співацькими навичками треба звернути увагу на розвиток дикції, що, у свою чергу, потребує від учнів зосередженості й дисциплінованості.

Так, хороша вокально-хорова техніка забезпечує досить високий рівень виконання будь-якого хорового твору, що зумовлює важливість розроблення ефективних методик удосконалення вокально-хорових навичок, таких як співоча постава, вокальне дихання, звукоутворення, володіння во-

кальними позиціями, інтонація і стрій, чітка артикуляція й дикція, ансамбль і художня виразність. На уроці музика та слово перебувають у єдиному взаємозв'язку в хорошому мистецтві. Тому робота над дикцією вважається важливим етапом оволодіння шкільним пісенним репертуаром. Разом із тим співацька дикція (від латинського *dictio* – вимовляння) – уміння чітко й виразно вимовляти поетичний текст під час співу. Науковець О. Ростовський визначає співацьку дикцію як «ясність, розбірливість, правильність вимови тексту в співі» [10, с. 472].

Досліджуючи особливості розвитку співацьких навичок і вмій учнів під час естетичного виховання, з'ясували, що якісна співацька дикція сприяє формуванню співацького звука, активізує дихання, допомагає досягненню забарвленого звучання. Тому на характер дикції впливає як зміст музичного твору, так і його характер. У творах маршового характеру текст вимовляється твердо, у спокійних і кантиленних – м'яко, у драматичних – енергійно. Учителю необхідно пояснювати учням, що якість вимовляння залежить також від теситури й сили звука, ритму й темпу, теситури й звуковедення. Систематична робота над навичками словоутворення формує в учнів єдину артикуляцію, яка впливає на якість звукоутворення. Під час роботи над шкільним репертуаром учитель повинен вимагати від учнів активності артикуляційного апарату, пам'ятаючи, що це сприяє виразності виконання. Натомість млявість, пов'язана з нечітким вимовлянням голосних і приголосних, руйнує чистоту інтонування. «Від чіткого вимовляння голосних і приголосних звуків залежить розвиток у голосі дзвінкості й рівності» [13, с. 126].

Отже, крім формування вмій правильно розуміти й оцінювати твори мистецтва, вмійна насолоджуватись ними, варто звернути увагу на важливе завдання естетичної культури, тобто розвиток практичних вмій і навичок у галузі мистецтва. Цей процес не може здійснюватися лише шляхом сприйняття творів мистецтва, необхідна особиста активність, безпосередня участь у певних видах музичної діяльності [11, с. 111]. Водночас музика лише тоді може здійснити свій пізнавальний і виховний вплив, коли діти вмітимуть по-справжньому її слухати і про неї мислити. Правильне сприйняття музики дасть систему ключових знань, відповідно, розвине мислення. Крім того, в процесі навчання формується цілісність, емоційність, свідоме та активне сприйняття, що слугуватиме основою для розвитку наскрізних вмій учнів [12, с. 421].



Висновки з проведеного дослідження. За результатами аналізу психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з проблеми дослідження визначено особливості та значення художньо-естетичного розвитку учнів під час процесу навчання в умовах НУШ, а саме раннє й загальне музичне виховання на основі авторської системи К. Орфа, у якій світовий фольклор з опорою на національний фольклор зумовлює гармонійний розвиток особистості. Провідна роль у цьому процесі належить народній пісні й танцю, де акцент роблять на збереження культури народу.

Визначено, що в процесі навчання саме синтез ритму з усіма елементами музичної мови, структурою й формою твору, виразним характером усіх елементів і співвідношень надає системі цілісності і широти комплексного впливу на особистість. За таких умов актуальності набуває використання ритмопластичних вправ Е. Жак-Далькроза, де всі рухи йдуть від музики, що є основним системотвірним елементом музичних занять, які розкривають художній та емоційний зміст твору.

Під час дослідження встановлено, що музика та слово перебувають у єдиному взаємозв'язку. Тому робота над дикцією вважається важливим етапом оволодіння шкільним пісенним репертуаром.

Межі наукового пошуку не дають змоги розв'язати ще низку проблем, які б допомогли більш широко висвітлити особливості естетичного розвитку особистості. Отже, дослідження потребує подальшого розгляду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука – Агтикус, 2017. 512 с.
2. Художньо-естетичне виховання. URL: <http://schooln2.dnepredu.com/ru/site/khudozhno>.
3. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
4. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 104 с. С. 27.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для пед. учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. Москва: Сфера, 2001. 512 с.
6. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего Средневековья и начала Нового времени (Исследования и материалы): сб. науч. тр. / под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова. Москва: Изд-во АПН СССР, 1990. 200 с.
7. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Уч. пед. гиз., 1956. С. 136–203.
8. Жак-Далькроз Э. Ритм. Москва: Классика-XXI, 2001. 248 с.
9. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 384 с.
10. Черкасов В.Ф. Теорія та методика музичної освіти: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 472 с.
11. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 111 с.
12. Асаф'єв Б.В. Вибрані статті про музичну освіту. Москва – Ленінград, 1965. 421 с.
13. Стулова Г.П. Хоровой класс: (Теория и практика вокальной работы в дет. хоре): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка». Москва: Просвещение, 1988. 126 с.

УДК [37.014(477)(043)]

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Ульянова В.С., д. пед. н., доцент,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У статті на основі аналізу наукових джерел чітко визначено й науково обґрунтовано конкретні педагогічні умови виховання емоційної сфери дітей за допомогою театрального мистецтва, які забезпечують ефективну реалізацію цієї поставленої педагогічної цілі. Зазначено, що театральне мистецтво має значні потенційні можливості у вихованні учнів молодшої школи. Визначені поняття «естетичний смак», «театральний педагог», «емоційна сфера».

Ключові слова: театральне мистецтво, виховання, емоційна сфера, педагогічні умови.

В статті на основі аналізу наукових джерел обґрунтовано конкретні педагогічні умови виховання емоційної сфери молодших школярів з допомогою театрального мистецтва, які забезпечують ефективну реалізацію цієї поставленої педагогічної цілі.



обеспечивают эффективную реализацию поставленной цели. Указано, что театральное искусство имеет существенный потенциал в воспитании учеников младшей школы. Обозначены понятия «эстетический вкус», «театральный педагог», «воспитание», «эмоциональная сфера».

Ключевые слова: воспитание, театральное искусство, эмоциональная сфера, педагогические условия.

Ulianova V.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF EMOTIONAL SPHERE OF STUDENTS THROUGH PERFORMING ART

In article are defined and scientifically explained specific pedagogical conditions of education of emotional sphere of student through performing arts, that are based on analysis of scientific sources, and which ensure effective implementation of this pedagogical aim. It is described that performing art has significant potential opportunities in the education of primary school pupils. Described such terms as “aesthetic taste”, “theater teacher”, “emotional sphere”.

Key words: performing art, emotional sphere, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Як уже вказувалося, театральне мистецтво має значні потенційні можливості у вихованні учнів молодшої школи. Виховання емоційної сфери дітей за допомогою театральних мистецтва передбачає чітке визначення й наукове обґрунтування конкретних педагогічних умов, які забезпечують ефективну реалізацію цієї поставленої педагогічної цілі. У світлі цього важливо зазначити, що є два основні шляхи залучення дитини до світу театру: це організація відвідування театральних вистав різного жанру для дітей, а також безпосереднє залучення молодших школярів до театральної діяльності в ролі акторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід підкреслити, що реалізація зазначених шляхів автоматично не забезпечує ефективний вплив на емоційну сферу дітей. Для визначення педагогічних умов, дотримання яких забезпечує вирішення цього складного завдання, нами було проаналізовано погляди провідних фахівців із цього питання. Так, російська дослідниця, доктор педагогічних наук О. Антонова звертає увагу на те, що у зв'язку зі зростанням ролі театрального мистецтва у вихованні молоді в науковий обіг було введено поняття «шкільна театральна педагогіка». Ця галузь педагогічних знань є складовою частиною театральної педагогіки, але вона переслідує принципово інші цілі. Так, якщо театральна педагогіка пов'язана з професійною підготовкою акторів і режисерів, то шкільна театральна педагогіка спрямована на всебічне виховання школярів і студентів як унікальних особистостей. У світлі цього вона передбачає таке:

- створення спектаклів, але не як самоціль, а як засіб виховання емоційно-почуттєвої сфери його учасників;
- включення уроків театру в навчальний процес школи;
- підготовку спеціалістів для організації театральної діяльності в шкільному закладі;

- навчання студентів педагогічних ВНЗ основам режисерської майстерності;
- навчання шкільних учителів основам цієї майстерності.

Дослідниця звертає увагу на накопичений у Санкт-Петербурзі досвід творчої групи так званого Санкт-Петербурзького Центру, який включає викладачів ВНЗ, керівників шкільних театрів, професійних акторів і режисерів. Цією групою було розроблено проект «Театр і школа», реалізація якого була спрямована на досягнення таких цілей:

- взаємодія театру й школи за допомогою органічного включення театральної діяльності в освітній шкільний процес;
- залучення до творчої діяльності школярів і вчителів, створення шкільних театрів, формування їхнього репертуару з урахуванням вікових особливостей учасників;
- взаємодія професійних театрів зі школами, розроблення театральних абонементів, зорієнтованих на потреби школи [1].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в науковому обґрунтуванні конкретних педагогічних умов виховання емоційної сфери дітей за допомогою театрального мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриваючи перспективи театральної педагогіки, Є. Вохришева зазначає, що сучасний театр є значною мірою умовним, символічним, тому дитина в ролі глядача не завжди може самостійно розібратися в ідеях, закладених режисером і акторами. Тому в багатьох західноєвропейських дитячих театрах уже з'явилася посада театрального педагога. Однією з основних його функцій є залучення дітей учнівського віку до театру через організацію спеціальних занять, тренінгів, консультацій, які проводяться в школах та інших дитячих закладах. На таких заняттях організовується інтерактивне спілкування між педагогом і дітьми, яке допомагає їм краще зрозумі-



ти прийоми театральної гри, глибше вникнути у творчий замисел автора [3, с. 17]. Що стосується забезпечення педагогічного ефекту від відвідування молодшими школярами різножанрових театральних вистав для дітей, то науковцями доведено, що молодші школярі як вікова група дітей 6–10 років мають усі необхідні якості для залучення до театрального дійства, оскільки вони відрізняються безпосередністю та здатністю до сильних емоційних відгуків на красу в усіх її проявах, вони вміють фантазувати та за допомогою творчої уяви домислювати побачене на сцені. Тому цей вік є найсприятливішим для закладення «чуття театру». Професійно проведена театральна вистава має ефект «емоційного зараження», активно залучає дітей у створений нею емоційно-ціннісний простір, сприяє виявленню в кожному з них співчуття, емпатії, співпереживання, готовності встати за захист Добра та Справедливості.

Важливо відзначити, що між рівнем сформованості емоційної сфери людини та відчуттям, проявом людиною психологічних переживань є тісний взаємозв'язок. Тому чим більше розвинений емоційний світ людини, тим сильніше проявляється її емоційний відгук на спектакль. І навпаки, талановита гра акторів театру стимулює прагнення з боку особистості зануритися в чарівний світ театрального дійства, стати його гармонічною «частинкою», а це, безумовно, збагачує її емоційну сферу.

Відвідування молодшими школярами театру сприяє також розвитку в них естетичного смаку, музичного слуху та ритму, а також вихованню кращих особистісних якостей: милосердя, чесності, делікатності, порядності тощо. Результативність цього процесу значною мірою залежить від того, чи вдалося режисеру й акторам створити атмосферу творчого пошуку, емоційно-ціннісної згуртованості як у межах театрального професійного колективу, так і під час взаємодії між акторами та глядачами.

Зрозуміло, що кожен талановитий режисер продумано розбудовує відносини акторів із глядачами. Однак особливо актуальним це питання є для дитячих театрів. У цьому контексті слід відзначити, що в Харкові є багато театрів для дітей, які добре виконують свою основну місію всебічного виховання молоді, залучення її до театрального мистецтва. Так, одним із найвідоміших закладів культури є Харківський театр для дітей і юнацтва (цей театр було створено в 1920 р., і він став першим театром для дітей, що відобразилося в його назві (Перший державний театр для дітей)). Для підвищення ефективності впливу

театрів на дітей молодшого шкільного віку важливо враховувати, які мотиви домінують у них щодо відвідування театрів. Так, за даними проведеного науковцями дослідження, було встановлено, що в молодших школярів у цьому аспекті проявляються такі три основні групи мотивів:

- пізнавальні (учні вказували, що вони пізнають під час перегляду театральної вистави багато нового);

- комунікативні (у театрі грають актори, як говорять діти, «живі люди», які безпосередньо чи опосередковано спілкуються з ними);

- естетичні (учні звертали увагу на красиві декорації, костюми й естетично оформлений реквізит вистави) [3, с. 16].

Приклади підтверджують, що внаслідок підвищеної емоційної вразливості дітей молодшого шкільного віку невдалі театральні походи можуть узагалі відбити в них бажання відвідувати спектаклі. Це може трапитися через різні причини: несумлінне ставлення акторів до своєї роботи, неврахування вікових особливостей учнів, неузгодженість естетичних можливостей сприйняття спектаклю з його змістом тощо. Однак, як цілком слушно зазначає І. Коган, виховна функція театрального мистецтва не «вмикається» автоматично з приходом дітей до театру, адже «дитина може прийти до театру та з театром не зустрітися». Тому важливо, щоб між театром і дітьми діяв «кваліфікований посередник» – учитель, який би не намагався керувати процесом сприйняття вистави, а виконував функцію модератора, за допомогою різних педагогічних засобів роблячи так, щоб «зустріч» дитини й театру пройшла успішно [2, с. 92].

Науковець підкреслює той факт, що звичайно вибір спектаклю залишається за дорослим, що дає змогу захистити дітей від негативного змісту інформації, небажаних естетичних і моральних цінностей. Він також відзначає, що перегляд спектаклю разом із дорослими також має суттєвий педагогічний плюс, оскільки відкриває можливості для подальшого обміну думками та бесід про виставу, адже театральне мистецтво призначене для того, щоб за допомогою розбудови діалогу між артистами та глядачами, який ґрунтується на довірі, розумінні, співчутті та щирості, допомогти останнім зрозуміти себе та навколишній світ. Продовжуючи вищенаведені думки, завідувач лабораторії театру ІХО РАО Л. Некрасова звертає увагу на те, що в синтетичному мистецтві театру відображається, з одного боку, наявна реальність, а з іншого – творчий замисел художника. Тому й сприйняття цього мистецтва глядачем здійснюється



через синтез акту переживання (сприйняття життєвої правди) та акту естетичної насолоди (сприйняття художніх образів). У такому разі глядач відчуває себе й учасником подій, і творцем, який підключається до створення театральної дії.

Синтетична природа театрального мистецтва відзначає багатство його виховних можливостей. Однак, на думку І. Коган, підвищити педагогічну ефективність дії театрального мистецтва можна за допомогою розроблення та впровадження критеріїв як стандартів вікової психології стосовно того, які конкретно спектаклі за своїми художніми достоїнствами та за змістом відповідають віковим особливостям учнів, адже це дозволить значно полегшити вирішення завдання щодо оптимального вибору спектаклів для кожної вікової категорії школярів. Науковець також звертає увагу на те, що в школі необхідно цілеспрямовано проводити роботу з учнями з метою виховання в них глядацької культури. Примусити дитину дивитися спектакль, зміст якого вона не розуміє, – це все рівно, що примусити невідповідну до стрибків людину брати висоту, яка їй абсолютно недоступна. У такому разі, якщо навіть ця людина буде робити вигляд, що вона намагається взяти визначену висоту, насправді для неї буде очевидною безперспективність власних зусиль, тому особливо напружуватися вона не буде. Так і з відвідуванням театру: дитина може сприйняти в спектаклі тільки те, що відповідає її можливостям та інтересам. Це й зумовлює важливість виховання в школярів глядацької культури як необхідної передумови адекватного сприйняття ними театрального дійства [3, с. 92].

Як вважає Т. Баранова, важливим завданням для педагога, який курирує відвідування дітьми театру, є не тільки виховання в дітей любові до театру, але й перетворення його на дієвий засіб самопізнання, самовиховання, естетичної насолоди. А для цього важливо проводити спеціально організовану підготовчу роботу, яка охоплює уроки читання (літератури), відвідування музеїв, виставок тощо. Це сприяє не тільки формуванню в учнів прочуття краси, але й установленню між ними та вчителем довірливих відносин, духовного діалогу, який дозволяє обговорення переглянутих спектаклів перетворити ще на один важливий етап останнього [1, с. 39].

На думку Л. Зоткіної, вихованню глядацької культури дітей сприяє також проведення перед спектаклем бесіди з дітьми та їхніми батьками про те, що відвідування театру є святом, тому й приходиться туди треба, як на справжнє свято: у нарядному

одязі та в доброму настрої. Педагог також вважає за необхідне нагадати школярам, як треба поводитися в залі під час спектаклю та під час антракту, що можна та чого не можна брати із собою на спектакль. Л. Зоткіна зі своєї педагогічної практики наводить приклади, що деякі діти приходили до театру в спортивних костюмах і кросівках, тримаючи в руці стаканчик із насіннячком чи пакетик попкорну. Тому, на думку дослідниці, проведення продуманої попередньої роботи з дітьми та їхніми батьками певним чином сприяє вихованню в них правильного ставлення до театру як до храму мистецтва, дозволяє їм усвідомити, що естетичну насолоду від спектаклю людина може відчути тільки тоді, коли вона буде проявляти активні зусилля щодо залучення до театрального дійства [3, с. 65].

На підставі вищевикладених наукових ідей нами зроблено висновок про те, що першою педагогічною умовою, яка зумовлює ефективне формування емоційної сфери молодших школярів, є забезпечення *підготовки їх до сприйняття театрального мистецтва*. Проведення підготовки учнів молодшої школи до сприйняття театрального мистецтва дозволяє дітям більш повно усвідомлювати зміст спектаклю, відчувати сильні переживання під час його перегляду, причетність до подій, які відбуваються на сцені. Як наслідок, відбувається подальший розвиток емоційної сфери дитини, адже в цьому разі театр як унікальне джерело й засіб духовного збагачення, емоційної розрядки людини, каталізатор її потреб і почуттів зможе оптимальним чином виявити свої виховні можливості [2, с. 10].

Наголосимо також на тому, що виховний ефект має не тільки відвідування молодшими школярами професійних спектаклів, але й театральних студій, у яких грають діти учнівського віку. Наприклад, у м. Харкові діють такі дитячі театри та студії: театр «Каламбур», «Молодий музичний театр-студія Вадима Мулермана», театр при центрі розвитку «Сім Я», театри-студії «Моя мі», «Старт – Арт», «Чудеса в решеті», «Наш дім», «Алігатор», дитячий театр пісні «Натхнення» тощо. Слід зауважити, що підготовка учнів молодшої школи до сприйняття театрального мистецтва має відбуватися не тільки під час перегляду дітьми спектаклів. Не менш важливе місце в цьому процесі займає робота вихователів поза межами театру. Зокрема, ця робота включає бесіди з метою засвоєння дітьми правил поведінки в театрі, читання для них невеличких лекцій з історії створення тих чи інших спектаклів, передісторії створення тих чи інших сюжетів тощо. Багато уваги



в педагогічній роботі з учнями треба також приділяти обговоренню з ними переглянутих спектаклів, яке організовується на виховних годинах у школі після перегляду спектаклів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, на основі врахування рекомендацій науковців [7; 1; 2] ми дійшли висновку, що підготовку учнів молодшої школи до сприйняття театрального мистецтва доцільно реалізовувати через послідовність таких етапів:

1) попередній, спрямований на їх ознайомлення з театром як специфічним видом мистецтва та різними жанрами театрального мистецтва, накопичення ними необхідних художніх знань і вражень, пробудження інтересу до театру;

2) основний, який забезпечує педагогічне стимулювання процесів сприйняття театрального дійства, розуміння, переживання, оцінки зображених у ньому художніх подій і явищ та їхньої суб'єктивної інтерпретації;

3) заключний, котрий зорієнтований на закріплення отриманого педагогічного ефекту від залучення молодших школярів до театрального мистецтва.

Важливо зауважити, що театральне мистецтво може ефективно впливати на виховання емоційної сфери учнів молодшої школи не тільки через перегляд спектаклів, підготовлених професійними акторами, але й через залучення їх самих до театралізованої діяльності. На важливості цього аспекту у вихованні дітей, зокрема у вихованні емоційної сфери особистості, наголошували такі відомі науковці, як Л. Віготський, Б. Теплов, В. Сухомлинський, В. Щацька й інші. Зокрема, ними доведено, що залучення дітей до театралізованої діяльності сприяє розвитку в них загальних і спеціальних здібностей (пам'яті, музичного слуху, ритму, голосу тощо) і вихованню емоційної сфери особистості як цілісного процесу, розкриттю неповторного персонального творчого начала, відпрацюванню життєвих цінностей особистості тощо.

Театралізація охоплює різні види діяльності: власну рольову гру, спілкування, що має відповідати правилам етикету та куль-

тури мовлення, вокальний і хоровий спів, пластику, сценічний рух, ляльководіння, малювання. Отже, театралізована діяльність передбачає використання різних засобів сценічної виразності й забезпечує спільну творчість дітей, спрямовану на їх особистісний розвиток, включаючи емоційну сферу. Цей вид діяльності зумовлює також самоідентифікацію дітей, осмислення ними власних дій, відчуття позитивних переживань. При цьому в деяких випадках театральна й театралізована діяльність можуть збігатися за метою й формами (наприклад, розвиток мовлення дитини відбувається в постановках міні-вистав за чіткими літературними сценаріями).

Важливо також відзначити, що участь молодших школярів у театралізованій діяльності залучає їх до світу краси, пробуджує в них здатність до розуміння емоційного стану іншої людини, виявлення співчуття, виховує їх емоційність, допомагає психологічно адаптуватися в дитячому колективі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Взаимодействие театра и школы в Санкт-Петербурге. Современный театр для детей: диалог театра и школы: матер. театр.-пед. форума (Самара, 9–11 сент. 2008 г.). URL: <http://www.samart.ru/content/?itemid=210>.
2. Баранова Т. Роль учителя-словесника в формировании зрительской культуры. Современный театр для детей: диалог театра и школы: матер. театр.-пед. форума (Самара, 9–11 сент. 2008 г.). URL: <http://www.samart.ru/content/?itemid=210>.
3. Вохришева Е. Перспективы развития театральной педагогики. Современный театр для детей : диалог театра и школы: матер. театр.-пед. форума (Самара, 9–11 сент. 2008 г.). URL: <http://www.samart.ru/content/?itemid=210>.
4. Зоткина Л. Из опыта работы по формированию зрительской культуры учащихся. Современный театр для детей: диалог театра и школы: матер. театр.-пед. форума (Самара, 9–11 сент. 2008 г.). URL: <http://www.samart.ru/content/?itemid=210>.
5. Изотова Е., Никифорова Е. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика: учеб. пособ. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 288 с.
6. Коган И. «Что» и «Чем» воспитывает театр. Современный театр для детей: диалог театра и школы: матер. театр.-пед. форума (Самара, 9–11 сент. 2008 г.). URL: <http://www.samart.ru/content/?itemid=210>.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091313:81

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТА І МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Александров В.М., к. пед. н.,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет

Александрова О.Ф., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізький національний університет

У статті розглянуто можливості вищої школи для впровадження інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning) для підвищення ефективності засвоєння спеціальності та використання іноземної мови як мови навчання предмету. Розкрито суть поняття інтегрованого навчання предмета та іноземної мови, яка полягає у створенні академічної мовної підтримки задля кращого засвоєння змісту предметів (дисциплін) у різних формах організації навчання, наприклад, тандемного навчання мови, програм занурення, двомовної освіти, дистанційних програм інтенсивного навчання. Висвітлено значення постійної взаємодії викладачів дисциплін та викладачів іноземної мови з метою врахування змін, що відбуваються в різних сферах світової економіки та сучасній іноземній мові.

Ключові слова: інтегроване навчання, професійно-орієнтована іноземна мова, комунікативний підхід, спеціалізована модель навчання, віртуальна модель навчання.

В статье рассмотрены возможности высшей школы по внедрению интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning) для повышения эффективности усвоения специальности и использования иностранного языка в качестве языка обучения предмету. Раскрыта суть понятия интегрированного обучения предмету и иностранного языка, которая заключается в создании академической языковой поддержки для лучшего усвоения содержания предметов (дисциплин) в различных формах организации обучения, например, тандемного обучения языку, программ погружения, двуязычного образования, дистанционных программ интенсивного обучения. Показано значение постоянного взаимодействия преподавателей дисциплин и преподавателей иностранного языка с целью учета изменений, происходящих в различных сферах мировой экономики и современном иностранном языке.

Ключевые слова: интегрированное обучение, профессионально-ориентированный иностранный язык, коммуникативный подход, специализированная модель обучения, виртуальная модель обучения.

Aleksandrov V.M., Aleksandrova O.F. IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN HIGH SCHOOL

The article examines the possibilities for introduction of integrated learning methods in high school (Content and Language Integrated Learning) to improve the efficiency of mastering a specialty and a foreign language simultaneously, using the foreign language as a subject teaching language. The content and language integrated learning concept implies the creation of academic language support for better assimilation of the subjects' content (disciplines) in various forms of organization of training, for example, tandem language training, immersion programs, bilingual education, intensive study distance programs. The importance of constant interaction and fruitful cooperation of foreign language teachers and teachers of special disciplines is highlighted with the purpose of improving integrated process efficiency taking into account numerous changes occurring in various spheres of world economy as well as in a professionally oriented foreign language.

Key words: integrated learning, professionally oriented foreign language, communicative approach, specialized learning model, virtual learning model.

Постановка проблеми. У нових умовах діяльності вітчизняних підприємств на сучасному світовому ринку є дефіцит спеціалістів, які володіють професійно-орієнтованою іноземною мовою. Очевидною стає необхідність організації більш ефективного навчання спеціалістів професійно-орієнтованої іноземної мови засобами інтеграції

предмета та мови для удосконалення їхніх іншомовних комунікативних вмінь. Упродовж останніх років потреба у кваліфікованих спеціалістах, які володіють іноземною мовою, неухильно зростає. Володіння іноземною мовою стає обов'язковою вимогою до кандидата на ту чи іншу інженерну чи менеджерську посаду. Нині досить склад-



но уявити управлінця без уміння спілкуватися іноземною мовою із своїми діловими партнерами чи без знання головних культурних, релігійних, політичних, соціальних та інших особливостей відповідної країни [10, с. 95]. Вільне володіння іноземною мовою в межах відповідної галузі сприяє швидкому розумінню новітніх технологій та світових стандартів і, як результат, створює передумови для прискорення темпів розвитку вітчизняної економіки. Проте, за результатами опитування Міжнародної благодійної організації з удосконалення освіти, в Україні 70% роботодавців вважають, що випускникам немовних вищих навчальних закладів бракує вмінь застосовувати іноземну мову для професійного спілкування, і лише 30% роботодавців констатують достатній рівень володіння іноземною мовою своїх молодих інженерів [4, с. 2]. Саме тому питання полягає у тому, яким чином досягти такого рівня іншомовної професійної комунікативної компетенції спеціалістів, який би відповідав комунікативним умовам світового ринку.

Світовий досвід свідчить про те, що вивчення іноземної мови стає більш ефективним тоді, коли мова та предмети інтегровані між собою, ніж у разі ізольованого традиційного вивчення мови. Проте питання, пов'язані з інтегрованим навчанням предмета і мови з урахуванням багатостороннього фокусу специфіки професійної діяльності, досліджувалися досить рідко.

Інтеграція означає відновлення єдності, процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, в результаті чого утворюється нова цілісна система, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи. Ця концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу видається досить цікавою, якщо її спроектувати на сферу освіти.

Поняття інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, скорочено CLIL) передбачає створення академічної мовної підтримки задля кращого засвоєння змісту предмету (дисциплін) у різних формах організації навчання, наприклад, тандемного навчання мови, програм занурення, двомовної освіти, програм інтенсивного навчання, міжнародних центрів тощо [13, с. 10; 14, с. 8]. Причиною поширення інтегрованого навчання CLIL у багатьох країнах світу стала інтернаціоналізація освіти та значна економія навчальних годин для досягнення цілей навчальних програм через інтеграцію предмета та мови. Економічні умови сьогодення перетворюють час на важливий чинник, тому сучасне життя вимагає застосування інтегрованого підхо-

ду до організації навчального процесу саме у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод інтегрованого навчання предмета та мови отримав світове визнання завдяки успіху такої форми занурення в Канаді. Термін запропонував Девід Марш, дослідник у галузі багатомовної освіти, з метою позначення навчання загальноосвітніх предметів іноземною мовою, після чого метод отримав розвиток у багатьох інших країнах (Д. Коїл, Ф. Гуд, М. Раннот, К. Райк). Причиною стала його ефективність та значна економія кількості навчальних годин через інтеграцію предмета та мови. Інтенсивність навчання цільової іноземної мови у разі інтегрованого навчання за методом CLIL може суттєво відрізнятись. Цей метод може бути застосованим як для короткострокового, так і довгострокового інтегрованого навчання, беручи до уваги глобальні, державні або локальні мовні замовлення.

Упродовж останніх десятиліть система підготовки спеціалістів у вищій школі зазнала суттєвих змін, зокрема й у сфері навчання іноземних мов. Дослідження проблем формування вмінь професійного іншомовного спілкування спеціалістів різних сфер проводилися досить активно, зокрема, учителів (Т.О. Вдовіна, Л.В. Гронь, Л.І. Морська, О.В. Пінська), економістів (Є.В. Мірошниченко, Г.С. Скуратівська, О.М. Устименко), юристів (Л.Б. Котлярова, Г.П. Савченко), медиків та фармацевтів (І.Ю. Марковіна, О.П. Петрашук), військових (Р.Г. Зайцева, І.С. Онисіна, Н.І. Угрюмова), фахівців із технічних спеціальностей (І.М. Гришина, І.П. Дроздова, Г.О. Ємельянова, О.Б. Тарнопольський, Н.Л. Тоцька, І.В. Чірва).

У наш час дослідники продовжують займатися проблемами оволодіння іноземною мовою у професійному контексті, а також вивчати можливості інтегрованого професійно-орієнтованого навчання спеціалістів [1, с. 8]. Наприклад, особливого значення у процесі мовної підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі набуває читання. Під зрілим професійно-орієнтованим читанням мають на увазі практичне володіння цим видом мовленнєвої діяльності у межах відповідної галузі. Це означає, що іншомовне читання має бути засобом одержання інформації з метою її подальшого використання у професійній діяльності. Для навчання читання іноземною мовою у ВНЗ використовуються автентичні науково-технічні тексти. Але, як свідчать дослідження вітчизняних і закордонних вчених, автентичні тексти нечасто використовуються для читання в немовних ВНЗ. Перевага



надається підручникам, які містять змодельовані тексти [6, с. 73]. За цих умов виникає необхідність спільної роботи та тісних взаємовідносин викладачів іноземної мови і викладачів дисциплін конкретної спеціальності з метою здійснення інтеграції предмета та мови. Наприклад, створення вторинних текстів іноземною мовою на базі авторського тексту предмета збагачує концептуальну систему студентів. У цьому разі читання трансформується з мети навчання у засіб усвідомлення світу й майбутньої професії.

Необхідність гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвих вмінь майбутніх спеціалістів вимагає інтегрованого підходу до процесу формування навичок та умінь письма, який не має обмежуватись лише нотатками та повідомленнями. Н.В. Зінкова і Г.С. Скуратівська досліджували методи навчання студентів економічних спеціальностей англійської мови професійного письмового спілкування. Визначено методичні основи керівництва навчальною діяльністю студентів, обґрунтовано і практично розроблено методiku навчання написання довідково-інформаційної документації, розроблено словник-мінімум та систему вправ для його засвоєння [8, с. 18; 12, с. 20].

Попри це, проблема ефективної організації інтегрованого професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у вищій школі є практично недослідженою. Окремого вивчення потребують принципи, зміст, форми і методи організації згаданого навчання засобами різних методик, ефективність інтенсивних методів у малих групах студентів, об'єднаних спільною спеціальністю, та цілий комплекс пов'язаних із цим проблем. Отже, актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, необхідністю забезпечення такого рівня іншомовної компетенції спеціалістів, який є достатнім для спілкування (Basic interpersonal communication skills), а з іншого – досягнення вільного володіння мовою на академічному рівні (Cognitive academic language proficiency).

Постановка завдання. Завданням статті є висвітлення можливостей для впровадження інтегрованого навчання предмету та мови в сучасній вищій школі, що означає підвищення ефективності процесу шляхом цілеспрямованого засвоєння майбутніми спеціалістами предмета, мови та навичок навчання одночасно. Гострота проблем сучасної системи освіти спеціалістів пов'язана з її високим потенціалом, особливим значенням для державної політики в умовах сучасних соціально-економічних змін, які безпосередньо стосуються дорослого населення [2, с. 87]. При цьому дуже важли-

вими є наступність і безперервність на усіх етапах освітнього процесу – початкового, середнього, вищого і післядипломного. Інтегроване навчання предмета та іноземної мови є однією з важливих складових частин цього процесу. Курс іноземної мови у ВНЗ, який є етапом у системі «середня школа – вища школа – післядипломна освіта», має бути інтегрованим і професійно-орієнтованим, а його цілі – зумовлюватись комунікативними й професійними потребами майбутніх спеціалістів. Тому головною стратегією підготовки майбутніх спеціалістів для професійної діяльності на світовому ринку праці має стати забезпечення формату інтегрованого навчання предмета та мови, що базується на професійному змісті, комунікативному підході та функціональному вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Очевидно, що майбутні спеціалісти мали б оволодіти професійно-орієнтованою іноземною мовою у вищих навчальних закладах. Проте дедалі більше фахівців у галузі педагогіки вищої школи та філософії освіти, а також керівників вищих навчальних закладів усвідомлюють обмеженість потенціалу сучасної системи професійної підготовки спеціалістів, із точки зору їх забезпечення іншомовною комунікативною компетенцією. Роботодавці зазначають, що типові сучасні випускники вищих закладів освіти не здатні компетентно спілкуватися іноземними мовами у професійних сферах [4, с. 2].

Інтегроване навчання предмета та мови (CLIL) є методикою навчання іноземної мови, яка робить акцент на двох інтегрованих між собою цілях: засвоєння предмета та використання з цією метою іноземної мови як мови навчання [13, с. 9]. Цільова мова є засобом засвоєння навчального матеріалу, проте не самоціллю. Предмет засвоюється на уроках мови, а мова – на уроках предмета; при цьому мова інтегрується з навчальною програмою. Нині базова підготовка спеціалістів з іноземних мов, що здійснюється у вищих навчальних закладах, забезпечує загальнокультурний розвиток спеціалістів та їх професійно-орієнтовану підготовку. Однак швидкі темпи розвитку техніки та інформаційної бази, які забезпечують професійну діяльність сучасних спеціалістів, вимагають від них систематичного підвищення кваліфікації і безперервного удосконалення іншомовної комунікативної компетенції. Враховуючи темпи розвитку сучасних технологій, видається доцільним, аби процес професійно-орієнтованого удосконалення іншомовних умінь спеціалістів у найбільш типових мо-



делях освітніх систем (спеціалізованих, віртуальних і корпоративних) відбувся у контексті безперервного навчання. У реальній практиці згадані моделі існують паралельно і взаємодіють, посилюючи одна одну.

Спеціалізована модель освіти фактично зберігає те спрямування навчання іноземної мови, яке існує на рівні бакалавра, повторюючи його зміст та лише (у кращому разі) поглиблюючи останній замість того, щоб запропонувати якісно новий курс, який би враховував комунікативні потреби кожного конкретного спеціаліста. Підхід базується на контексті: предмет інтегрується на уроці мови, а мова – на предметному уроці з навчальною програмою. Це означає, що інформація передається цільовою мовою у спрощеній і підтримуючій формі. До методичних прийомів, що відповідають ідеї інтегрованого навчання (CLIL), належать використання термінології, графіків, діаграм, малюнків як інтеграції контексту (предмету) та мови (форми).

Як варіант, доцільно розглянути можливість підвищення ефективності навчання в спеціалізованих системах освіти шляхом додаткового введення різноманітних модульних курсів, спрямованих на формування професійно-орієнтованих іншомовних комунікативних вмінь, що не входять до змісту загального курсу на рівні бакалавра. Згадані спеціалізовані курси могли б бути зорієнтованими на конкретні комунікативні потреби спеціалістів, що зумовлюються метою та змістом їхньої професійної діяльності. Але навіть якщо вдасться вирішити численні технічні труднощі, пов'язані із введенням додаткових курсів і можливою незначною кількістю студентів у певних модулях, це спричинить необхідність кардинальної переробки навчальних програм та істотної зміни методики навчання на цьому етапі освіти. За даними деяких досліджень [7, с. 55], такі програми та методики мають, як мінімум, забезпечувати реалізацію чотирьох принципів: самостійності, рефлексивності (усвідомлення власних змін), розвитку освітніх потреб та актуалізації результатів навчання.

Є й інші проблеми, що суттєво впливають на ефективність іншомовної професійно-орієнтованої підготовки у спеціалізованих освітніх системах. Нині, на жаль, вітчизняні технології певним чином відстають від світових новітніх технологій, а це означає, що базова підготовка спеціалістів, наприклад, технічного профілю не може врахувати всіх тих змін, які відбуваються в організації виробничих процесів, обладнанні тощо. Тому зміст навчання у спеціалізованих освітніх системах

не може врахувати новітні розробки, виникнення нових технічних термінів, що позначають відповідні поняття, пов'язані з новими технологіями світової економіки. З іншого боку, намагання передових підприємств вітчизняної економіки крокувати в ногу зі світовим прогресом та пов'язані з цим значні зміни в організації виробництва, разом із глобальним впровадженням нових світових технологій ускладнюють процес формування професійно-орієнтованих іншомовних комунікативних умінь у системі вищої освіти для багатьох спеціальностей. Таке ускладнення, проте, часто навіть не усвідомлюється викладачами спеціальних предметів та більшістю викладачів іноземної мови, які в найтиповіших випадках є випускниками факультетів іноземної філології, не знайомими не тільки з особливостями організації сучасного (а тим більше, конкретного) виробництва, але й із системою загальних технічних понять та термінологією, що їх позначає.

Характерною ознакою інтегрованого навчання CLIL у вищій школі стає інтеграція предметів і мови, базування на змісті, комунікативний підхід і функціональне вивчення мови. Матеріал, що вивчається на спеціальних предметах, використовують на уроках мови. Викладач іноземної мови, який співпрацює з викладачами інших предметів, використовує на своїх заняттях термінологію і тексти з інших дисциплін. Своєю чергою, викладачі, які викладають спеціальні предмети, також можуть у найбільш спрощеному вигляді використовувати на своїх лекціях (семінарах) невеликі фрагменти нескладних статей з іноземних джерел, що, наприклад, підтверджують інновації у розвитку конкретної професії (галузі). Принцип полягає у тому, щоб вивчати, використовуючи, та використовувати, вивчаючи. Автентичність стає важливою ознакою процесу: статті, тексти та завдання справжні, мова пов'язана з реальними професійними ситуаціями і цілями. Доцільно зауважити, що викладачі спеціальних предметів у вищій школі мають володіти певними іншомовними навичками та вміннями, що підтверджується їхніми дипломами та конкретними оцінками (балами) з предмета «Іноземна мова».

З викладеного вище очевидним є висновок, який полягає в тому, що нині перед вищою школою постала необхідність вирішення підвищення ефективності процесу формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Спроба такого вирішення може бути здійснена засобами організації інтегрованого навчання предмета та мови



із застосуванням віртуальної моделі освіти, зміст якої розглядається далі.

Віртуальна модель, що реалізується за допомогою комп'ютерно-інформаційних технологій і максимально враховує особистісні освітні потреби конкретної особи, вважається перспективним способом підвищення ефективності інтегрованого навчання. На відміну від принципу «освіта на все життя» (спеціалізована модель навчання) принцип «освіта через все життя» (віртуальна модель навчання) враховує потреби сучасної людини у поповненні і трансформації власних професійних знань, аби залишатися конкурентоздатним на ринку праці. Сучасна вища школа має усвідомити необхідність вирішення проблеми інтегрованого навчання, а також перенавчання для адаптації до швидкоплинних змін технологій виробництва і відповідних науково-технічних засобів.

Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є дистанційне навчання, популярність якого останніми роками суттєво зростає. У наш час через посередництво відео- і телеконференцій реалізується чимала кількість освітніх програм [11, с. 71].

Головною перевагою дистанційного навчання є те, що учасники не мають обмежень щодо місця і часу навчання. Дистанційне навчання спирається на сучасні інформаційні технології й охоплює усі форми підготовки, в яких під час навчання викладач та слухачі знаходяться в географічно різних місцях (навчання в інтернеті, електронна пошта, традиційні заочні форми та екстерн навчання). Більш ефективними, принаймні теоретично, мають стати форми навчання із застосуванням інтернету, що уможливають доступ до значної кількості віддалених джерел інформації, а також значно розширюють можливості спілкування.

Як відомо, дистанційна модель навчання може реалізовуватися у трьох режимах: асинхронна групова робота, синхронна групова робота, а також дистанційне самонавчання в ритмі, що визначається самим користувачем. Дистанційне навчання має багато переваг, таких як гнучкість, модульність, паралельність, масовість. Цей вид навчання є економічним та технологічним. Крім того, дистанційне навчання забезпечує реалізацію принципів інтегрованого навчання, соціальної рівності в отриманні освіти (незалежно від місця мешкання і стану здоров'я) та інтернаціоналізму (можливість отримувати освіту за кордоном, не залишаючи власної країни).

Як доводять спеціальні дослідження [5, с. 53; 11, с. 76], за належної організації якість дистанційної освіти не поступається

якості традиційної (стаціонарної), завдяки ефективним системам контролю над процесом дистанційного навчання. Практика Українського центру дистанційної освіти свідчить про те, що використання відповідних методик навчання і сучасних навчальних технологій дає високі результати.

З іншого боку, є думка, що технічні засоби навчання лише чудово зберігають інформацію і передають її на будь-яку відстань тим, хто навчається, але жодним чином не впливають на якість навчання [9, с. 37]. На думку прибічників такого погляду, нові освітні технології – це лише форма, яка потенційно здатна сприяти підвищенню ефективності навчання й дає змогу переосмислити концепцію навчального процесу в нових умовах інформаційної цивілізації, проте вона не може і не має підмінювати зміст навчання.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, сучасна вища школа може значно підвищити ефективність підготовки майбутніх спеціалістів засобами методу інтегрованого навчання спеціальних предметів та мови для цілеспрямованого засвоєння предмета, мови та навичок навчання одночасно. При цьому найбільш перспективними стають такі форми організації інтегрованого навчання, що реалізуються через постійну взаємодію і тісну співпрацю викладачів предмета та іноземної мови, а також через впровадження таких комп'ютерно-інформаційних технологій, які максимально враховують професійний контекст та особистісні освітні потреби.

Значним кроком уперед стає використання мультимедійних технологій для інтеграції графіки, аудіо та відео в одному спеціальному навчальному курсі. Програми дистанційного професійно-орієнтованого навчання означають нові можливості для впровадження методу інтегрованого навчання предмета та мови у вищій школі, а саме: прослуховування значної кількості аудіоматеріалів (професійних ситуацій), перегляд професійно-орієнтованих відеофільмів іноземною мовою, самостійна робота з розвитку фонетичних навичок за допомогою озвучених вправ, а також використання величезного словникового ресурсу, системи пошуку професійної лексики та її перекладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александров В.М. Організаційні форми англійської підготовки інженерів засобами інтенсивної методики. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 8–18.



2. Александров В.М. Особенности обучения иностранной речи для профессионального развития в зрелом возрасте. Научный журнал Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова. 2008. № 3. С. 87–90 (Серия 9: Актуальные проблемы современного образования).
3. Борщовецька В.Д. Обучение студентов-экономистов английской фразеологической лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения: германские языки». К., 2004. 20 с.
4. Випускники ВНЗ у реальному бізнесі: яких знань і навичок їм бракує? / В. Яковлева, О. Карпова, С. Леонтєва та ін.; под ред. О. Сидоренко. Вісник консорціуму із удосконалення менеджмент-освіти в Україні. 2004. № 2. С. 2–3 (Інформаційне видання Міжнародної благодійної організації «Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні»).
5. Гришин А. Дистанционный всеобщий / А. Гришин, М. Хохуля. Компаньон. 2002. № 24 (28). С. 53–57.
6. Добровольська Л.В. Читання іншомовної літератури як засіб формування компетенції фахівця. Вісник Одеського державного університету. 1999. Вип. 4. С. 73–77 (Серія: Філологія: мовознавство, літературознавство).
7. Ермолаева М.Г. Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов. Педагогика. 2005. № 7. С. 55–59.
8. Зінуківа Н.В. Обучение студентов-экономистов написанию английской речевой докимо-информационной документации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения: германские языки». К., 2004. 18 с.
9. Коваленко Ю.А. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам. Иноземные языки. 1999. № 4. С. 37–41.
10. Корнеева Л.И. Дополнительное гуманитарное образование менеджеров. Педагогика. 2005. № 2. С. 95–100.
11. Назаренко А.Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества и проблемы / А.Л. Назаренко, В.А. Дугарцыренова. Вестник МГУ. 2005. № 1. С. 71–76 (Серия 19: «Лингвистика и межкультурная коммуникация»).
12. Скуратівська Г.С. Обучение письменного английского профессионального общения студентов финансово-экономических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения: германские языки». К., 2002. 20 с.
13. Интегрированное обучение предмету и языку в подготовке студентов педагогических специальностей / М. Раннунт, К. Райк. Руководство для педагогов вузов. Тарту, 2016. С. 77.
14. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press. 2010. 173 p.

УДК 37.011.3-051

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Анненкова Н.П., в. о. доцент кафедри скрипки
Національна музична академія України імені П.І. Чайковського

Потапчук Т.В., д. пед. н., професор,
професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

У статті, у результаті аналізу та узагальнення головних позицій дослідників компетентного підходу в професійній освіті, професійно-педагогічній (післядипломній освіті та самоосвіті), було з'ясовано, що їх об'єднують такі домінуючі характеристики: суб'єктність позиції фахівця, що визначає здатність до системного, перманентного професійного, особистісного саморозвитку; варіативність; компетентний професіонал спроможний ефективно адаптуватися до умов діяльності, що постійно змінюються.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність педагога, система професійного саморозвитку, безперервна освіта, післядипломна освіта.

В статье, в результате анализа и обобщения главных позиций исследователей компетентного подхода в профессиональном образовании, профессионально-педагогическом (последипломном образовании и самообразовании), было установлено, что их объединяют следующие доминирующие характеристики: субъектность позиции специалиста, который определяет способность к системному, перманентному профессиональному, личностному саморазвитию; вариативность; компетентный профессионал способен эффективно адаптироваться к условиям деятельности, что постоянно меняются.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность педагога, система профессионального саморазвития, непрерывное образование, последипломное образование.



Annenkova N.P., Potapchuk T.V. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN THE PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT SYSTEM

In the article, after analyzing and summarizing the main positions of the researchers of the competence approach in vocational education, vocational and postgraduate education (postgraduate education and self-education), it was ascertained that they are united by the following dominant characteristics: the subject's position of a specialist, which determines the ability to systemic, permanent professional, personal self-development; variability; A competent professional is able to adapt effectively to constantly changing conditions.

Key words: *vocational and pedagogical competence of the teacher; system of professional self-development, continuous education, postgraduate education.*

Постановка проблеми. Стосовно основ розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності педагога науковці, вказуючи на особливості педагогічної професії, акцентують на сутності саме педагогічної компетентності як мобільної системи педагогічних знань та здатності до їх використання в ситуаціях, які постійно змінюються, тобто які щоразу потребують осмисленого та творчого їх практичного використання. Щодо розвитку професійної компетентності сучасного педагога, то варто зазначити, що більшість наукових робіт порушує проблеми підвищення педагогічної компетентності педагога в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а також післядипломної освіти, значно менше – в системі професійного саморозвитку вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку, підвищення професійної компетентності педагога є складною та багатоаспектною, тому різні напрями, форми та методи професійного розвитку особистості були предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Г. Балл, І. Зязюн, Ю. Пелех, В. Семіченко та ін.).

Також варто зазначити, що професійний розвиток вчителя досліджується у контексті: філософії освіти (О. Антонова, І. Зязюн, В. Кремень, О. Отич), професійної освіти (Л. Павленко, С. Сисоєва, І. Якухно) професійно-педагогічного розвитку вчителя (В. Маслов, Л. Сташенко, О. Шевченко).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному обґрунтуванні професійно-педагогічної компетентності педагога в системі професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, академік О. Савченко, досліджуючи проблеми понятійного апарату компетентнісної освіти, вказує на важливість взаємозалежності загальноосвітньої та професійної діяльності компетентнісного рівня, визначаючи їх ключові характеристики. Зокрема, зазначається, що «зростають вимоги до якості освіти і виникає запит на

компетентних учителів і компетентних учнів. Тривалі наукові дискусії дали змогу вченим виокремити чотири базових характеристики поняття «компетентність»: використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації); компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень показує, що саме він уміє, а не розповідає: «Я читав, я писав...»); для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [12, с. 5].

Так, компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток у педагогів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки у ситуаціях професійного зростання. Процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є цілісним і водночас динамічним. Органічною складовою частиною саморозвитку професійної компетентності педагогів є особистісне та практичне спрямування навчання, розвиток власного досвіду професійної діяльності, особистісного самовдосконалення, емоційно-ціннісних ставлень, ціннісно-світоглядної спрямованості, що реалізується на основі «Я-концепції» і за індивідуальною траєкторією.

Таким чином, логіка структурування процесу розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності педагога на етапі переходу до інноваційних освітніх стандартів закономірно має орієнтуватися на позиції, забезпечуючи: інтеграцію професійної та особистісної складових частин у процесі формування та розвитку професійної компетентності вчителя; пріоритетність особистісно орієнтованих освітніх технологій; посилення тенденції до переходу професійного розвитку у саморозвиток; формування концепції та технології професійної діяльності на основі «Я-концепції»; орієнтацію професійного розвитку педагога на критерії якості, що інтеграль-



но визначають рівень сформованості його професійної компетентності, здатність до самоосвітньої діяльності.

Що стосується структурної організації професійної компетентності педагога, визначені компоненти однаковою мірою актуальні для освітньої діяльності, професійного розвитку:

1. Знання – здебільшого логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєні людиною способів і навичок діяльності.

3. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості).

4. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості.

5. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконалення [11, с. 334–335].

М. Лапенко зазначає, що нова модель компетентності педагога – це науково-обґрунтований склад професійних знань, вмінь і навичок, серед яких треба визначити конструктивні та гностичні, аналітичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку [10, с. 134].

Аналіз структури професійно-педагогічної компетентності педагога свідчить про свого роду інтеграцію традиційної та інноваційної освіти, зокрема визначається тенденція до формування знань, які засвоюються не через традиційні форми запам'ятовування та відтворення, а через їх об'єктивацію у свідомості особистості, умінь як психічних утворень, що є реальним надбанням особистості. Тобто знання та вміння формуються через призму базових особистісних утворень, пов'язаних з її індивідуальними, у тому числі і психологічними характеристиками, акмеологічними орієнтирами.

Також порівняльна характеристика підходів науковців до структурування професійно-педагогічної компетентності педагога свідчить про зростання питомої ваги само-

розвивальної діяльності в її структурі. Особливої значущості у цьому контексті набуває концепція спрямованої самоорганізації Г.В. Єльнікової [2, с. 133–139], головними позиціями якої є:

- самоуправління як самостійне спрямування своєї діяльності на досягнення мети;
- самоорганізація як самоупорядкування, при якому відбуваються процеси кооперації, співпраці на основі узгодження різних точок зору, зв'язаних співіснуванням різних систем;

- спрямована самоорганізація як управлінська взаємодія, яка спрямовує діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток у заданому напрямі;

- саморозвиток як довільний розвиток (усвідомлений і спонтанний);

- діалогічна адаптація як взаємоприсотування, реакція системи на підбурюючі фактори середовища шляхом когерентного узгодження дій із подразником;

- ситуації додаткової орієнтації, при якій виконання завдання потребує додаткового вироблення знань.

У цьому процесі важливо усвідомлювати той факт, що головні спонукальні сили до саморозвитку є не ззовні заданими, а містяться у його структурі і посилюються вони по мірі того, наскільки його суб'єкт досягає успіху у цьому процесі, результати якого безпосередньо впливають на ефективність професійної діяльності.

За критеріями результативності педагогічної діяльності вчителя М. Лапенко виділяє п'ять рівнів професійної компетентності педагога: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (найвищий) [10, с. 133].

У системі професійного розвитку та саморозвитку педагога важливо забезпечити, з одного боку, безперервність освіти, з другого – її керованість на основі саморегуляції, самоуправління процесом. Зусилля необхідно сконцентрувати на вирішенні протиріччя між традиційною системою професійного розвитку педагога, в якій учитель є об'єктом системи, що реалізує визначену для нього освітню програму, і інноваційною, заснованою на само регулятивних процесах (самоаналіз, самовизначення, само програмування, саморозвиток, самоуправління, самовиховання та ін.).

Це означає, що вся система післядипломної освіти має модернізуватися на концепції посилення складової частини саморозвитку педагога, підвищення ефективності умов для реалізації індивідуального маршруту та програми професійного, особистісного саморозвитку. Орієнтація на



зазначену ціль зумовлює необхідність приведення у відповідність до неї всієї системи освіти у комплексі її складників: змісту, форм, методів освітньої діяльності, системи діагностики її ефективності та ін.

Зміст та технології післядипломної освіти мають спрямовувати на перманентність саморозвитку педагога, забезпечити переорієнтацію традиційної системи післядипломної педагогічної освіти на формування в її контексті індивідуалізованих програм відповідно до запитів кожного педагога, реального досвіду його професійної діяльності. Суб'єктність позиції та діагностичність процесу мають бути головними ознаками професійного саморозвитку.

Так, психологічні аспекти саморозвитку досліджували І. Бех, В. Боборикін, М. Борисhevський, П. Горностаї, Л. Зязюн, О. Колесник, Л. Павленко та ін. Так, О.П. Колесник визначає сутність саморозвитку як «шлях формування себе як особистості в світі, шлях до переживання дедалі більшої повноти буття у світі [5, с. 391]. Акцентуючи на психологічних аспектах, дослідник асоціює саморозвиток особистості з «прагнення людини до реалізації життєвої енергії, виконання себе у світі як особистості через найбільш повне функціонування наявних та нарощення нових можливостей для породження життєвих актів» [5, с. 46]. Також саморозвиток трактується як найскладніша форма роботи внутрішнього світу людини, в тому числі вироблення власних позицій і переконань, постановка життєвих цілей, пошук шляхів самовизначення в процесі її просування власним шляхом, у межах якої особистість виявляє себе, будує себе, осмислює сенс свого існування. Процесуально саморозвиток визначається як «складна, напружена діяльність, спрямована на позитивну зміну себе, подолання буденності, на опанування вищого сенсу життя» [1, с. 55].

Узагальнюючи позиції науковців, варто, насамперед, звернути увагу на визнання того факту, що саморозвиток є складним і багатогранним процесом, який стосується всіх аспектів внутрішнього світу людини, він виступає іманентним процесом, притаманним особистості, формою її життєвої, психічної активності і тому завдання полягає в тому, щоб допомогти кожній людині відшукати власний алгоритм саморозвитку, самореалізації.

Тому педагогічний ракурс дослідження проблеми пов'язаний із пошуками такої концепції та технології освітньої діяльності, яка була би сприятливою для саморозвитку особистості у контексті, який задається відповідним типом та рівнем навчання.

Професійний саморозвиток О. Пехота тлумачить як самовдосконалення усвідомлене цілеспрямоване самовдосконалення, самозміна з метою досягнення високих результатів у теперішній та майбутній професійній діяльності [9, с. 113]. Феномен «професійного саморозвитку вчителя», як підкреслює Л.А. Павленко, знаходиться в основі самореалізації творчого потенціалу вчителя. Вивчаючи процес саморозвитку, Л.А. Павленко [8, с. 106] вказує на взаємопов'язані форми вираження і реалізації особистості: самоствердження – можливість людини показати себе з найкращого боку та організація своєї діяльності таким чином, щоб в усій красі проявити свої якості, риси тощо; самовдосконалення – можливість особистісного росту людини, набуття та подальше вдосконалення тих рис і якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими для особистості видами діяльності;

Саморозвиток як неперервний процес стає певною формою підвищення професіоналізму під час навчання або трудової діяльності в межах спеціальності і трактується як «інформаційно забезпечувальна діяльність, що здійснюється шляхом опанування, нагромадження, упорядкування, систематизації, оновлення різновидів досвіду з метою задоволення пізнавальних потреб для здійснення різних видів діяльності [3, с. 347].

Змістові особливості тлумачення професійного саморозвитку педагога більшою мірою належать до системи професійної підготовки вчителя, складником якої є професійно-педагогічний саморозвиток. Закономірно, що процес професійного саморозвитку студента (майбутнього педагога) та вчителя мають однакову основу, хіба що різняться умовами, в яких вони реалізуються, зокрема в рамках професійної освіти саморозвиток частіше програмується та оцінюється викладачем, у той час як у рамках професійної діяльності він реалізується на самоуправлінській основі.

Спільними є позиції, які акцентують на необхідності формування педагога як суб'єкта професійного саморозвитку і його спрямування має стосуватися удосконалення особистісних якостей, необхідних для майбутньої професії, зокрема, «формування особистості викладача, орієнтованого на високі професійні досягнення» [15, с. 181]. Також варто зазначити, що однією з головних функцій саморозвитку є спрямованість на творчий рівень професійної діяльності педагога, тому саморозвиток визначається як «постійний процес оволодіння професійно необхідними новими, актуальними знан-



нями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності» [14, с. 21].

Також усі дослідники проблеми саморозвитку педагога єдині у тому, що функціонально саморозвиток сприяє розвитку особистісної орієнтованості, індивідуального стилю педагогічного процесу, формування професіоналізму на основі «Я-концепції», підвищенню рівня усвідомлення процесу саморозвитку як реальної діяльності, самоактуалізації, самоствердженню, самовдосконаленню і самореалізації педагога, розвитку активності, творчості, суб'єктності стосовно формування власного стилю та методики професійної діяльності, гармонізації особистісного, професійного, життєвого просторів студента, вчителя, тобто самостійне створення умов, за яких учитель реалізує себе у професії.

Висновки з проведеного дослідження.

Отож, професійно-педагогічний саморозвиток педагога – це цілеспрямований процес програмування особистісно орієнтованого професійного самовдосконалення відповідно до базових критеріїв якості на основі визначення наявного особистісного потенціалу розвитку, актуальних надбань власної педагогічної практики, а також пошук адекватного змістово-технологічного забезпечення його реалізації.

Представлене розуміння сутності процесу професійно-педагогічного саморозвитку педагога, його функціональних особливостей, структурної організації дав змогу розробити структуру його процесуального забезпечення як поетапного переведення завдань саморозвитку, що стосуються особистісного та професійного, через формування цілісного, концептуального уявлення про саморозвиток як систему, у конкретні результати, які піддаються діагностиці і визначають рівень ефективності процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія. 2008. № 2 (59). С. 49–57.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.

4. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.

5. Колесник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 388 с.

6. Колесник О.П. Ступені духовності та психічні механізми саморозвитку особистості. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: зб. праць. Розділ III. Київ, 1994.

7. Краевский В.В., Хуторской В.В. Предметное и общепредметное образование в образовательных стандартах. Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

8. Лепіхова Л.А. Онтогенетичні етапи саморозвитку особистості. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: зб. праць. Розділ III. Київ, 1994.

10. Павленко Л.А. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. 2008. Вип. 19 (23). 220 с.

11. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. Николаев, 1997. 144 с.

12. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. Київ: Міленіум, 2005. 230 с.

13. Психология и педагогика: учебное пособие; под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.

14. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4.

15. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Житомир, 2010. Вип. 53. С. 183–186.

16. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 246 с.

17. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 245 с.



УДК 378.147. 111.1

РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

Білик О.О., викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

Пуга О.О., викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті визначено роль та значимість використання навчальних інтернет-ресурсів у формуванні англomовної компетентності в аудіюванні студентів технічних ЗВО. Вивчено процес формування англomовної компетентності в аудіюванні в технічних ЗВО. Виявлено та охарактеризовано можливості та характерні ознаки навчальних інтернет-ресурсів, а також виокремлено та проаналізовано сучасні навчальні інтернет-ресурси, які спрямовані на формування англomовної компетентності в аудіюванні.

Ключові слова: навчальні інтернет-ресурси, англomовна компетентність в аудіюванні, технічний ЗВО, аудіювання, аудіо та відеоматеріали.

В статье определены роль и значимость использования интернет-ресурсов в процессе формирования англоязычной компетентности в аудировании студентами технических вузов. Изучен процесс формирования англоязычной компетентности в аудировании в технических вузах. Выявлены и охарактеризованы возможности и характерные особенности учебных интернет-ресурсов, а также выделены и проанализированы современные учебные интернет-ресурсы, направленные на формирование англоязычной компетентности в аудировании.

Ключевые слова: учебные интернет-ресурсы, англоязычная компетентность в аудировании, технический вуз, аудирование, аудио и видеоматериалы.

Bilyk O.O., Puha O.O. THE ROLE OF EDUCATIONAL INTERNET-RESOURCES IN IMPROVING ENGLISH LISTENING COMPETENCE OF STUDENTS IN TECHNICAL HEIS

The article defines the role and significance of using educational Internet resources in improving English listening competence of students studying at technical HEIs. The process of formation and improving English listening competence provided by technical HEIs is studied. The features and characteristics of educational Internet resources were identified and characterized. The authors also define and analyze the modern educational Internet resources used for improving English listening competence.

Key words: educational Internet resources, English listening competence, technical HEI, listening, audio and video materials.

Постановка проблеми. Завдяки формуванню європейського освітнього простору в Україні з відкритими можливостями до студентської мобільності, процесу євроінтеграції, що спричиняє підвищення конкурентоспроможності фахівців і відкриття світових ринків праці, підвищуються роль і значимість знання англійської мови. Нині процес англomовної підготовки студентів технічних ЗВО вимагає модернізації та удосконалення. Навчальні інтернет-ресурси вважаються найбільш доступними технологіями та засобами, які здатні модернізувати, удосконалити, індивідуалізувати та інтенсифікувати процес формування англomовної компетентності загалом та компетентності в аудіюванні зокрема. Акцентується на вивченні англійської мови з використанням навчальних інтернет-ресурсів як у межах аудиторних занять технічних ЗВО, так і в процесі самостійної та індивідуальної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впровадження та доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення та навчання іноземних мов стала об'єктом досліджень багатьох зарубіжних (М. Роджерс (M. Rodgers), Л. Янг, (L. Yang), М. Леві (M. Levy), О. Полат та ін.) та українських науковців (Є. Дмитрієва, О. Кужель, Т. Коваль, О. Палій, О. Пометун, Н. Рожкова та ін.). Науковці вважають, що саме завдяки комп'ютеризованому навчанню створюється комфортне середовище для вивчення іноземних мов, самостійної роботи, індивідуалізації навчального процесу, що позитивно впливає на формування іншомовної компетентності [1–2].

У науково-теоретичних джерелах виявлено багато праць українських науковців (О. Бігич, Н. Бичкова, Р. Вікович, Н. Кардашова, О. Мартиненко, А. Рацул, Л. Шевкопляс), присвячених проблемі застосу-



вання різноманітних методів та технологій у процесі формування іншомовної компетентності в аудіюванні. Методологічні засади та практичні рекомендації із застосування комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів у вивченні іноземних мов виявлено у наукових дослідженнях: В. Бикова, В. Глушкова, І. Грінченко, І. Карпи, Л. Лучко, Л. Нікітюк, Г. Селевко, В. Троцюка, І. Романюка. Встановлено, що вводити інтернет-ресурси у процес практичного заняття треба структурувати і методично обґрунтовано, плануючи їх навчальну, розвиваючу та виховну мету [3, с. 324].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що увага вчених спрямована на вивчення ефективності застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови, визначення переваг та недоліків використання мультимедійного забезпечення для оволодіння іноземними мовами. Однак не виявлено комплексного дослідження, присвяченого проблемі застосування навчальних інтернет-ресурсів для формування англомовної компетентності в аудіюванні в процесі підготовки студентів технічних ЗВО, а також недостатньо проаналізовано навчальні інтернет-ресурси, які спрямовані на формування англомовної компетентності студентів.

Постановка завдання. Таким чином, метою нашого дослідження є визначити роль і значимість використання навчальних інтернет-ресурсів у процесі формування англомовної компетентності в аудіюванні студентів технічних ЗВО. Відповідно до сформульованої мети, визначено такі завдання: 1) вивчити процес формування англомовної компетентності в аудіюванні технічних ЗВО; 2) визначити характерні ознаки навчальних інтернет-ресурсів; 3) виокремити та проаналізувати сучасні навчальні інтернет-ресурси, які здатні забезпечити ефективне формування англомовної компетентності в аудіюванні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій невпинно впливає на процес формування компетентностей, які необхідні студентам у навчальному процесі та для їхнього професійного становлення. Нині студенти технічних ЗВО в процесі вивчення іноземної мови мають набути компетентності рівня B2, що відповідно до Загальноєвропейської Рекомендації з мовної освіти (вивчення, викладання, оцінювання (CEFR)) визначається як «незалежний користувач» [4, с. 24, 27]. Зазначений рівень оволодіння іноземною мовою передбачає розуміння основних ідей складних текстів

конкретної та абстрактної тематики, ведення технічних дискусії відповідно до спеціалізації користувача, а також вільну та спонтанну комунікативну взаємодію з носіями мови.

Новими завданнями, які постають перед вищими технічними закладами, є організувати навчальний процес, розробити робочі програми, оновити навчально-методичне забезпечення з метою інтенсифікації оволодіння іншомовними компетентностями. А вже після вивчення курсу іноземної мови в технічному ЗВО студент має бути готовий до здійснення іншомовного комунікативного акту на теми з особистого життя та професійної сфери, розуміння розгорнутих доповідей і лекцій, складної аргументації, майже всіх новин і репортажів про поточні події, до повної діалогічної взаємодії, соціокультурного пристосування, інтеграції в іншомовне середовище, що, вочевидь, вимагає сформованої компетентності в аудіюванні.

Відомо, що аудіювання виступає не лише самостійним видом іншомовної мовленнєвої діяльності (слухання оголошень, лекцій, доповідей, радіо- і телепередач, співрозмовника по телефону, виступів акторів тощо), але й також входить до складу діалогічного мовлення і є засобом навчання, наприклад, при поясненні нового матеріалу, наданні інструкцій щодо виконання вправ тощо. Тому, за О.Б. Бігич, компетентністю в аудіюванні вважається здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту як в умовах прямого, так і опосередкованого спілкування [5, с. 19]. Серед складників компетентності в аудіювання науковець виокремлює мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння. До мовленнєвих умінь аудіювання належать вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст, вміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні, вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст, вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, не суттєвий для розуміння тощо.

Вважаємо, що процес формування компетентності в аудіюванні в технічних ЗВО, де на вивчення іноземної мови передбачено лише 2–3 семестри з мінімальною кількістю аудиторного навантаження, вимагає комплексного, системного та систематичного підходів, методично-обґрунтованого підбору методів та засобів. Загалом на вибір методів навчання впливає багато чинників, серед яких: цілі навчання, зміст навчального матеріалу, специфіка предметної області, темп та термін процесу навчання,



стиль навчання та рівень педагогічної майстерності викладача, дидактичне та матеріально-технічне забезпечення процесу навчання, рівень підготовки студентів [6, с. 126]. Проте в умовах інтенсифікації вивчення англійської мови необхідно акцентувати на тих методах і засобах, які здатні швидко, якісно та ефективно формувати англомовну компетентність в аудіюванні, оскільки від рівня його сформованості залежить вміння і бачити причинно-наслідкові зв'язки, і критично усвідомлювати й аналізувати отриману інформацію, і здійснювати комунікативний акт.

Аналіз науково-методичних джерел засвідчує, що саме навчальні інтернет-ресурси здатні полегшити і пришвидшити процес формування англомовної компетентності в аудіюванні. Серед основних переваг комп'ютеризованого навчання іноземних мов виокремлюють можливість визначення глибини і послідовності засвоєння вивченого матеріалу, варіативність застосування на різних етапах навчання, полегшення процесу сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу, активізації навчальної діяльності, розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента, формування самооцінки студентів та створення умов для їхньої самостійної та індивідуальної роботи [1, с. 122]. Зокрема, дослідження також доводять, що саме сприйняття і розуміння аудіотекстів у позааудиторних умовах, без зовнішніх перешкод і подразників є комфортнішим і ефективнішим для студентів [7, с. 52].

Оскільки процес формування компетентності в аудіюванні з англійської мови в технічних ЗВО обмежений часом та технічними можливостями, тому важливим завданням є підібрати, методологічно проаналізувати й обґрунтувати ті навчальні інтернет-ресурси, які найбільш доцільно використовувати. Водночас не менш значущими є мотивація та залучення студентів до самостійного використання навчальних інтернет-ресурсів у позааудиторній діяльності з метою удосконалення їхніх умінь з аудіювання.

Проаналізувавши велику кількість навчальних ресурсів, спрямованих на розвиток аудіювання, які доступні в мережі Інтернет, виявлено певні функціональні можливості та методологічні особливості цих ресурсів, на які необхідно звертати увагу. Насамперед, можливість підбору аудіо-відеоматеріалів відповідно до рівня знання мови та поставлених завдань. Доцільно підбирати автентичні аудіо-відеоматеріали (реальна комунікація носії мови), а також напівавтентичні аудіо-відеоматеріали (модифікована чи скорочена реальна

комунікація носії мови адаптована до відповідного рівня та навчальних функцій), які можуть використовуватися для студентів першого курсу навчання із нижчим мовленнєвим рівнем (B1). По-друге, не менш значущим є наявність комплексів вправ, які необхідно використовувати перед, упродовж та після прослуховування аудіоматеріалів. Такі вправи виконуються впродовж трьох етапів формування компетентності в аудіюванні, а саме: підготовчому, основному та підсумковому етапах, на першому з яких активізуються фонові знання та вдосконалюються лексичні, граматичні та фонетичні навички аудіювання; основний етап передбачає розвиток умінь смислової переробки інформації та фіксації сприйнятої інформації на слух, а також виявлення змісту прослуханого (розкриття сюжетної лінії, подій, основної ідеї, емоційного фону); підсумковий етап спрямований на вдосконалення умінь аудіювання у процесі самостійної роботи з одночасним формуванням умінь (само)контролю та рефлексії набутого рівня володіння англомовної компетентності в аудіюванні [8, с. 217]. По-третє, важливо акцентувати на можливостях використання візуальних та вербальних опор, які здатні полегшити процес сприйняття та усвідомлення почутої інформації.

Практичний досвід засвідчує, що доцільно та методично обґрунтованим є використання таких навчальних інтернет-ресурсів як: BBC Learning English (відео- та аудіоматеріали з прикріпленими текстами з транскрипцією та розробленими вправами), Real-english.com (короткі відеоролики до вправ, аудіофайли, а також візуальні матеріали), LinguaLeo (велика бібліотека аудіо та відеоматеріалів, набір тренувальних вправ), Film-english (короткометражні фільми з комплексом вправ для роботи в аудиторії).

Більш детально варто зупинитися на ресурсі Британської Ради, а саме LearnEnglish [9], який розрахований на широку аудиторію і містить різноманітні розділи, спрямовані на формування англомовної компетентності в аудіюванні. Розділ «Вивчай англійську через подкасти» (LearnEnglish Podcasts) дає змогу прослуховувати подкасти на загальну тематику, так і підібрати ті подкасти, які відповідають тематиці навчальних програм технічних ЗВО. Подкасти можна розглядати як джерело країнознавчої, лінгвокраїнознавчої і соціокультурної інформації, які також містять моделі мовленнєвої та невербальної поведінки, регіональні акценти тощо [10, с. 91]. З метою практичного засвоєння та перевірки розуміння почутого запропоновано різні



інтерактивні вправи, які можна виконувати впродовж трьох етапів формування компетентності в аудіюванні. Вважаємо за доцільне використовувати такі вправи: вибір правильного речення, підбір слова з подкасту до певних визначень, співвіднесення слова з його значенням, розставляння слів у правильному порядку, підбір відповідних слів, підбір відповіді до питань. Із метою полегшення сприйняття почутого, особливо в процесі самостійної роботи студентів дається змога переглядати аудіороздруковки, що також сприяє сприйняттю почутого.

Встановлено, що процес формування компетентності в аудіюванні стає більш доступним, цікавим, ефективним та інтенсивним завдяки використанню Randall's ESL Cyber Listening Lab [11]. Цей ресурс пропонує прослуховування різноманітних текстів та діалогів відповідно до трьох розділів: загальне прослуховування, базове прослуховування, прослуховування для академічних цілей, кожен з яких розподілений відповідно до трьох рівнів складності. Загальне прослуховування включає понад 150 різноманітних за своєю тематикою аудіоматеріалів, серед яких є й ті, що безпосередньо відповідають тематиці навчальних програм технічних ЗВО: «Навчання в університеті» (A University Degree, College Majors, College Textbooks, University Programs), «Пошук роботи» (Job Hunting, Career Search), «Співбесіда» (Job Interview) тощо. Окрім цього, до кожного з аудіодіалогів чи текстів розроблено низку вправ, серед яких вправи з множинним вибором відповіді на запитання, а також на закріплення активної лексики.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведений аналіз навчальних інтернет-ресурсів у процесі формування англomовної компетентності в аудіюванні засвідчує доцільність, методологічну обґрунтованість та ефективність їхнього використання у навчальному процесі технічних ЗВО. Зокрема доведено, що зростаюча потреба в інтенсивному вивченні англійської мови, а значить, і набутті компетентності в аудіюванні зумовлюють необхідність у використанні студентами технічних ЗВО навчальних інтернет-ресурсів в умовах самостійної та індивідуальної роботи. Визначено та обґрунтовано функціональні можливості та методологічні особливості навчальних інтернет-ресурсів, спрямованих на формування компетентності в аудіюванні з англійської мови. Вважаємо також, що виокремлені та проаналізовані сучасні навчальні інтернет-ресурси інтенсифікують, удосконалюють та полегшують процес формування англomовної компетентності в аудіюванні.

Здійснене дослідження не претендує на цілісне вирішення означеної проблеми. Вважаємо, що проблема застосування навчальних інтернет-ресурсів для формування іншомовної компетентності як в аудіюванні, так і в мовленні, письмі тощо, може активно вивчатися науковцями з метою удосконалення процесу навчання та вивчення іноземної мови як загального, так і професійного спрямування. Перспективними науковими дослідженнями можуть стати як теоретичні питання, так і навчально-методичні розробки, спрямовані на підвищення англomовної компетентності студентів різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рожкова Н. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як інноваційного методу в навчанні іноземних мов. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 132. Кіровоград: ПВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 121–125.
2. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О.М. Кужель, Т.І. Коваль. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник, вип. 8: Педагогіка / Редкол.: І.І. Мархель (гол.ред.) та ін. Одеса: Друк, 2001. 242 с.
3. Карпа І. Переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення англomовної компетентності студентів. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2016. Вип. 16. С. 322–327.
4. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Unit. 260 p. URL: www.coe.int/lang-CEFR.
5. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. Іноземні мови. 2012. № 2 (70). С. 19–30.
6. Радул А. Застосування технологій навчання іноземним мовам у неможовному вузі. Наукові записки (Серія: Педагогічні науки) / Ред. кол.: В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. Випуск 140. Кіровоград: ПВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 125–129.
7. Мартиненко О.Є. Сучасний стан навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2015. Випуск 24. С. 46–55.
8. Шевкопляс Л.В. Вправи для формування англomовної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 141. С. 216–222.
9. LearnEnglish Podcasts. URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/learnenglish-podcasts>
10. Кардашова Н.В. Навчання англomовного аудіювання студентів молодших курсів мовних вищих навчальних закладів. Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. 2016. Випуск 25. С. 86–95.
11. Randall's ESL Cyber Listening Lab. URL: www.esl-lab.com.



УДК 378.147 [81'243:007]–047.37

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Жигунова В.О., аспірант кафедри
соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті розглядаються етапи проведення експериментального дослідження іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації. Проаналізовано шляхи підвищення рівня сформованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації. Обґрунтовано основи розробки робочої програми інтегрованого курсу «Практикум з іноземної мови для майбутніх фахівців із міжнародної інформації».

Ключові слова: майбутні фахівці з міжнародної інформації, педагогічний експеримент, професійна спрямованість, іншомовна підготовка, компетентнісний підхід.

В статье рассматриваются этапы проведения экспериментального исследования иноязычной подготовки будущих специалистов по международной информации. Проанализированы пути повышения уровня сформированности иноязычной подготовки будущих специалистов по международной информации. Обоснованы основы разработки рабочей программы интегрированного курса «Практикум по иностранному языку для будущих специалистов по международной информации».

Ключевые слова: будущие специалисты по международной информации, педагогический эксперимент, профессиональная направленность, иноязычная подготовка, компетентностный подход.

Zhyhunova V.O. METHODS OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL INFORMATION FOREIGN LANGUAGE TRAINING EXPERIMENTAL STUDY

The article deals with the stages of future specialists in international information foreign language training experimental study conducting. The ways of raising the level of formation of future specialists in international information foreign language training are analyzed. The basis of the integrated course “Foreign Language Practice for Future Specialists in International Information” working program development was substantiated.

Key words: future specialists in international information, pedagogical experiment, professional orientation, foreign language training, competence approach.

Постановка проблеми. У процесі дослідження визначено дисципліни, зміст яких розробляється з урахуванням професійної спрямованості іншомовної підготовки; встановлено шляхи покращення рівня професійної спрямованості та реалізації компетентнісного підходу; визначено оптимальне поєднання професійної спрямованості нормативної та варіативної складової частини професійної підготовки; здійснено відбір та структурування навчального матеріалу на засадах компетентнісного підходу; визначено умови забезпечення професійної спрямованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації; досліджено необхідність викладання окремих дисциплін іноземною мовою та визначено загальний рівень готовності майбутніх фахівців із міжнародної інформації до професійної діяльності в іншомовному середовищі. Робочою гіпотезою цього дослідження є припущення щодо можливості підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації з метою якісного виконання їх професійних завдань. Ос-

новним методом дослідження обрано педагогічний експеримент.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічного експерименту та методики проведення експериментального дослідження знайшло відображення у працях Е. Панасенко, О. Яценко, С. Совгіра, У. Жосан та ін. Авторами розглядаються зміст та структура експерименту як методу педагогічного дослідження, принципи організації та проведення педагогічного експерименту, основні аспекти педагогічного експерименту.

Постановка завдання. Визначено завдання статті:

1) розглянути етапи проведення експериментального дослідження іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації;

2) проаналізувати шляхи підвищення рівня сформованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації;

3) обґрунтувати основи розробки робочої програми інтегрованого курсу «Практикум з іноземної мови для майбутніх фахів-



ців із міжнародної інформації» та вибору контрольної та експериментальної груп.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний експеримент – це комплексний багатокомпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності. З огляду на комплексну природу експерименту, в одному й тому самому педагогічному експерименті реалізуються кілька (або всі) його функцій: перевіряється істинність теоретичних тверджень дослідника, оновлюється зміст педагогічної науки, інакше пізнається сутність взаємозв'язків педагогічних явищ, висуваються нові припущення, з погляду сьогодення тлумачаться факти [1, с. 28–29].

З метою експериментального дослідження професійної спрямованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації на засадах компетентнісного підходу нами було проведено констатувальний, формувальний та контрольний експерименти. Відповідно до нашої проблематики програмою експериментального дослідження передбачалися такі завдання:

1) проаналізувати навчальні плани з дисциплін, що стосуються викладання іноземних мов, для визначення їх професійної спрямованості на іншомовну підготовку;

2) визначити рівень професійної спрямованості викладання фахових дисциплін;

3) дослідити вплив професійної спрямованості підготовки на формування професійних якостей майбутнього фахівця з міжнародної інформації та встановити рівень їх професійної іншомовної компетентності.

Експеримент проводився в природних умовах навчального процесу протягом 2015–2018 рр.

На *першому* етапі (2015 р.) вивчено теоретичний аспект дослідження у філософській, педагогічній, психологічній, навчально-методичній літературі. Висунуто гіпотезу дослідження, сформульовано об'єкт, предмет, мету і завдання, визначено програму подальшої дослідницької роботи.

На *другому* етапі (2016–2017 рр.) здійснювався аналіз сучасного стану іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації у вищих навчальних закладах, оцінювалася її результативність. Проведено констатувальний етап експерименту. Виявлено недоліки наявної системи професійної іншомовної підготовки інформаційних аналітиків-міжнародників;

визначено рівень забезпечення професійної спрямованості викладання іноземної мови.

На *третьому* етапі (2018 р.) проведено формувальний та контрольний експерименти. Уточнено комплекс педагогічних умов, які забезпечують професійну спрямованість навчання іноземної мови. Формувальний експеримент мав на меті вивчення предмету дослідження безпосередньо в процесі спеціально організованого експериментального навчання та активного формування його професійної спрямованості. Мета контрольного експерименту полягала у перевірці висунутої гіпотези. На цьому етапі проводились експериментальні заняття зі студентами факультету міжнародних відносин, що проходять підготовку за спеціалізацією «Міжнародна інформація» Хмельницького національного університету. Проаналізовано та систематизовано отримані результати. На основі запропонованих критеріїв та рівнів оволодіння іноземною мовою професійного спрямування оцінено результати експериментального навчання. Сформульовано висновки. Внесено корективи у формулювання теоретичних понять і положень, систематизовано й узагальнено матеріали дослідження.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у Хмельницькому національному університеті, Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича, Тернопільському національному економічному університеті та Східноєвропейському національному університеті ім. Л. Українки. Участь у ньому брало 54 студенти IV–V курсів та 12 викладачів.

Методами дослідження були анкетування, спостереження, опитування, тестування.

На початковому етапі дослідно-експериментальної роботи було досліджено навчальні плани з дисциплін, що стосуються тематики роботи, проведено тестування з англійської мови, а також анкетування викладачів та студентів. Метою констатувального експерименту було визначення рівня сформованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації в умовах традиційної системи організації навчального процесу, аналіз процесу іншомовної підготовки і визначення основних завдань підвищення її ефективності.

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив припущення про те, що наявна схема навчання іноземної мови професійного спрямування не є досить ефективною. Отримані результати визначили необхідність цілеспрямованої роботи з підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації.



Завданням проведення подальшого дослідження визначено:

- отримання методологічної і теоретичної інформації для організації професійного навчання іноземної мови;
- розробка часткових методик, технологій навчання професійно-орієнтованої іноземної мови;
- практичне використання результатів.

Наступним етапом дослідження був формувальний експеримент, метою якого була розробка дидактичних матеріалів із метою удосконалення системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців із міжнародної інформації.

На основі теоретичних узагальнень та аналізу стану практики нами запропоновано впровадити у навчальний план варіативний курс «Практикум з іноземної мови для майбутніх фахівців з міжнародної інформації», що складається з циклу інтегрованих занять професійно спрямованої іноземної мови (англійської). Кожне заняття запропонованого курсу складається з опрацювання фахової предметної лексики, прослуховування аудіо чи перегляду відеоматеріалів, дискусія та письмовий переклад фахових текстів.

Для розробки навчальної та робочої програм інтегрованого курсу нами здійснено відбір і систематизацію навчальної інформації у такій послідовності:

- 1) визначення вимог до знань та вмінь студентів із кожної теми, які являють собою подальшу конкретизацію освітніх цілей дисципліни;
- 2) визначення системотвірного елементу інтегрованого курсу;
- 3) визначення складу і структури навчальної дисципліни;
- 4) виявлення призначення та цілей вивчення інтегрованого курсу;
- 5) підбір змісту навчального матеріалу з кожної теми із забезпеченням спрямованості на досягнення кінцевого результату;
- 6) планування і підготовка практичних занять (завдання, вправи тощо).

Структурно інтегрований курс складається з двох блоків: основного (змістовно-

го) і процесуального, що забезпечує засвоєння знань, формування умінь та навичок, творчості, світогляду, розвиток і виховання студентів тощо.

Розроблений курс складається з двох кредитів та п'яти змістових модулів. Кожен модуль присвячений одному з аспектів діяльності фахівців із міжнародної інформації. Заняття проводяться у формі лекцій, практичних занять та консультацій.

Для перевірки ефективності психолого-педагогічної програми, в якій реалізована сукупність педагогічних умов, технологій і методів цілеспрямованого поетапного формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців із міжнародної інформації, вона була впроваджена в реальний навчальний процес. Із цією метою після констатувального експерименту було утворено експериментальну (14 осіб) та контрольну (8 осіб) групи. До експериментальної та контрольної груп увійшли студенти I курсу магістратури (5 рік навчання), що здобувають освіту за спеціалізацією «Міжнародна інформація».

У процесі експериментального дослідження було обґрунтовано вибір груп студентів-учасників формувального етапу експерименту. Отриманий розподіл генеральної вибірки дасть нам змогу визначити склад експериментальних та контрольних груп, щоб забезпечити достовірність та валідність експериментальної роботи. Розподіл результатів навчання студентів контрольної та експериментальної груп наведено у таблиці 1.

Для перевірки однорідності контрольної та експериментальної груп доцільно використати кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту парної кореляції Пірсона.

Коефіцієнт парної кореляції Пірсона розраховується за формулою 1:

$$r_{xy} = \frac{\text{cov}(x, y)}{\sigma_x \sigma_y} = \frac{\sum(y_i - \bar{y})(x_i - \bar{x})}{\sqrt{\sum(y_i - \bar{y})^2} \sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2}}, \quad (1)$$

Отже, $r_{xy} = 0,53$.
Висуваємо гіпотези:
H0: розбіжностей між вибірками не існує.
H1: розбіжності між вибірками існують.

Таблиця 1

Розподіл результатів навчання контрольної та експериментальної групи

	Рівень		Високий		Достатній				Середній		Низький	
	Оцінка ECTS		A		B		C		D		E	
	Сума балів		90–100		82–89		74–81		64–73		60–63	
	Студентів		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЕГ	14	2	14,3	4	28,6	3	21,4	3	21,4	2	14,3	
КГ	8	1	12,5	2	25	3	37,5	1	12,5	1	12,5	



Для перевірки рівня значущості коефіцієнта парної кореляції використовуємо t -статистику Стюдента, що розраховується за формулою 2.

$$t_p = |r_{xy}| \cdot \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}} \quad (2)$$

Розрахуємо табличне значення коефіцієнту Стюдента, яке ми отримуємо за допомогою функції $\text{tinv}(\alpha; N-2)$, де α – рівень значущості ($\alpha=p-1$, тут p – рівень надійності 0,95).

Отже, $t_{роз} = 1,78$, а $t_{табл} = 2,3$.

Оскільки $t_{роз} < t_{табл}$, приймаємо H_0 гіпотезу, тобто значних розбіжностей між вибірками для рівня достовірності 0,05 (вірогідність 95%) не існує.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, заключним етапом експеримен-

тального дослідження іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації став формувальний етап експерименту. Нами проаналізовано шляхи підвищення рівня сформованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців із міжнародної інформації, розроблено варіативний курс «Практикум з іноземної мови для майбутніх фахівців із міжнародної інформації, обґрунтовано основи цього курсу та вибір експериментальної і контрольної груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Панасенко Е. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945–1991 рр.). Рідна школа. 2011. № 11 (листопад). С. 28–35.

УДК 75.021.2

СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ КОЛОРИСТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ТА РІШЕНЬ У СТВОРЕННІ СЕРІЇ ПЕЙЗАЖІВ ІЗ ЗДОБУВАЧАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Зуграва С.В., магістр
художньо-графічного факультету
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

У статті розглядається складові частини колористичних завдань та рішень у створенні серії пейзажів здобувачами ХГФ. Теоретично обґрунтовані послідовність побудови пейзажу, закономірності створення загального колориту роботи, а також представлені основні закони поєднання кольору, колірної гармонії.

Ключові слова: пейзаж, композиція, колорит, колір, тон, світлотність, пленер, етюд.

В статье рассматриваются составляющие колористических задач и решений в создании серии пейзажей соискателями ХГФ. Теоретически обоснованы последовательность построения пейзажа, закономерности создания общего колорита работы, а также представлены основные законы сочетания цвета, цветовой гармонии.

Ключевые слова: пейзаж, композиция, колорит, цвет, тон, светлотность, пленэр, этюд.

Zuhrava S.V. THE COMPONENTS OF COLOR CHALLENGES AND DECISIONS IN THE CREATION OF THE SERIES OF LANDSCAPES WITH APPLICANTS OF THE "ART AND GRAPHICS" FACULTY

The article contains the description of the components of color challenges and decisions in the creation of the series of landscapes by HGF applicants, the theoretically grounded sequences of the construction of the landscape, the patterns of creating the overall color of work. And also contains the basic laws of the combination of color, color harmony.

Key words: landscape, composition, color, colority, tone, lightness, open air work, etude.

Постановка проблеми. Формування колористичного бачення – одне з найважливіших завдань при навчання живопису студентів ХГФ і є однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку ви-

щої художньо-педагогічної освіти. Колорит бере головну участь у побудові художнього образу та виступає найбільш виразним емоційним засобом у живописі при написанні пейзажу.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над вивченням колористичного аспекту, гармонії кольору, просторової композиції, сприйняттям кольору працює немало видатних людей: Н.Г. Пахомова-Власова, А.І. Лоза, А. Малік, А.І. Носенко, Д.І. Велічко, Ю.В. Гриценко, В.Л. Баришніков, Т.Л. Журікова, В. Бабські, С.А. Гавріляченко, Б.М. Неменський, І.В. Тіхонов, У. Чанг, А. Бруни, Ф. Карлони, И. Карунакаран та ін. Однак ще не повною мірою висвітлено потенціал колористичного бачення та гармонії кольору.

Постановка завдання. Вивчення колориту здобувачами ХГФ для оволодіння живописною майстерністю з допомогою колористичних завдань, а також виховання особливого бачення навколишнього світу, зв'язаного безпосередньо з кольоровим сприйняттям оточуючої дійсності, колірними уявленнями й естетичним ставленням до зображуваного – головні завдання колористичного бачення. Здатність сприймати колорит зображувального простору розглядається як сукупність процесів відчуття кольору, сприйняття кольору, підпорядкування і взаємозв'язку кольору між собою.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчальній програмі вищого навчального закладу вже на I–II курсах ХГФ важливо передбачати вивчення різних станів природи за допомогою виконання етюдів на пленері. Це необхідно для стабільного зростання професійної майстерності. Особливо це вагомо на перших курсах, де студенти опановують основи образотворчої грамоти.

Завдання з живопису в умовах пленеру спрямовані на розвиток у студентів таких здібностей, як:

- широка просторова орієнтація – здатність сприймати природу в великомасштабному тривимірному просторі, а її зображення – на двомірній площині;
- цілісне сприйняття природи з урахуванням загального тонового і колірного стану освітленості; сприйняття зумовленого кольору, його теплих і холодних відтінків, які залежать від освітлення, середовища, просторового видалення; вміння цілісно сприймати об'єкти на пленері і знаходити в ньому великі колірні відносини;
- здатність застосовувати в етюдах метод роботи відносинами, вміння порівнювати кольори природи за колірним тоном, світлинами і насиченістю, витримувати тональний і колірний масштаб;
- творча уява – здатність створювати виразні композиційно-колірні рішення в етюдах із природи.

Практика передачі різних станів природи за допомогою колористичної побудови в живописі приводить до передачі певного настрою. Намагаючись правдиво зобразити настрій природи, художник-початківець прагне передати образне уявлення, яке завдяки своєму емоціональному впливу на глядача має викликати у нього різні думки. Засвоюючи грамоту пленерного живопису, треба зважати, що робота на природі має принципову відмінність від академічних постановок у майстерні, адже останні завжди містять якусь умовність, викликану спеціальним підбором предметів. Умови роботи на природі мають низку особливостей, що впливає на сам процес виконання етюду: розсіяне освітлення, безліч різних рефлексів і, зрештою, вплив самої природи [3, с. 89].

Перед тим, як почати писати пейзаж, треба зробити низку етюдів, його треба спочатку «написати» в розумі – продумати в загальних рисах його цілі і завдання, відібрати головне. У короткочасних етюдів більш виразно мають бути знайдені композиція, майбутнє колористичне рішення, намічені тонально-колірні відносини неба, землі, а також планів, великих об'єктів пейзажу.

У пленерному живописі дуже важливо вміння висловлювати настрій і стан освітленості в природі. Вивчення тонально-колірних закономірностей, особливостей різних станів природи є однією з найважливіших задач у живописі пейзажу. І тому в порядку обов'язкових завдань навчальної програми з живопису передбачається виконання етюдів пейзажів у різні години дня і за різного стану погоди.

Така методика оволодіння пейзажним живописом допомагає зрозуміти, що собою являє загальний тонально-колірний стан природи і її настроїв. Знання цих закономірностей привчає користуватися різноманітною палітрою фарб, бачити, що не можна писати одними і тими самими кольорами, попереджає одноманітність і манірність.

Виконання етюдів за такою методикою може здійснюватися в такий спосіб. Знайшовши цікавий мотив і визначивши точку зору на природу, треба зробити підготовчий рисунок, потім можна приступати до роботи фарбами. Один етюд треба написати вранці, інший із цього ж мотиву за приготуванням малюнком опівдні, третій – увечері. Також необхідно писати етюди в ясну і хмарну погоду, дощову або туманну, проти сонячного світла (на контражур) і при світлі.

Щоб передати в живописі загальний тонувий і колірний стан, не варто використовувати максимальні можливості палітри. Найсвітлішу і найінтенсивнішу за кольором



пляму в натурі не треба брати на площині аркуша паперу найяснішою і найяскравішою фарбою. З метою досягнення пропорційності тонових і колірних відносин необхідно перш за все вирішити, в який гамі фарб треба будувати колірні відносини – в більш світлій або темнішій і в яких межах інтенсивності кольору. Не можна наносити колір на площину паперу довільно, брати предметні (локальні) кольори, не зрозумівши щось спільне між ними, що робить їх родинними. Успіх у живописі етюдів забезпечується тоді, коли вірно взяті тонові і колірні відносини (наприклад, землі, неба, води).

Бажано, щоб етюди писалися протягом одного короткого сеансу. Якщо ж етюд залишився незакінченим, то треба прийти і продовжити його в такий самий період дня і при аналогічному стані погоди наступного дня. Кожен етюд має відрізнитися за своїм загальним тонально-колірним, колористичним рішенням, настроєм і палітрою використуваних фарб.

При написанні серії пейзажів мають вирішуватись головні питання колориту – гармонічне з'єднання кольорів, передача освітлення та створення емоційного стану в роботі та ін.

Колорит дуже тісно пов'язаний із кольором. Проте сукупність кольорів при написанні пейзажу ще не визначає колорит. Колорит – це цілісна, закономірна, єдина система кольорів. Головна задача – зрозуміти, чим зумовлено кольорова єдність системи і в чому різниця кольору та колориту, взаємозв'язок світла та кольору у живописі.

Засобом зображення в живопису є колір. Колір відіграє найважливішу роль у побудові картини, її композиції [1, с. 7].

Але як правильно з'єднати кольори, щоб вони «звучали» в єдиному ритмі? Проблема кольорової гармонії постає перед кожним художником-початківцем і виступає однією з колористичних задач при написанні серії осінніх пейзажів.

Отже, поняття «гармонія» знаходиться в центрі однієї з найбільших естетичних проблем. Неодмінною ознакою гармонії завжди вважалася наявність таких якостей, як пропорційність, рівновага, співзвуччя. Класичне розуміння гармонії знайшло своє вираження в словах Леонардо да Вінчі, який писав про якісь «гармонійної пропорції – як якщо б багато різних голосів з'єдналися разом в один і той самий час і в результаті цього вийшла б така гармонійна пропорція, яка настільки задовольняє почуття слуху, що слухачі застигнуть, трохи живі від захоплення» [2, с. 91].

У загальному понятті гармонії можливо виділити такі її приватні підрозділи, як гармонія звуків, гармонія форм, гармонія кольору. Зазначені вище ознаки гармонійності залишаються застосовними і для них, але разом із тим тут з'являються певні специфічні особливості, зумовлені особливостями формальної мови цього виду мистецтва. Цей дуже суттєвий момент змушує нас вважати приватні гармонії належними не стільки до компетенції естетики, скільки до теорії цього виду мистецтва.

Терміном «колірна гармонія» часто визначають просто приємне для очей, гарне поєднання кольорів, що припускає певну узгодженість їх між собою, певний порядок у них, певну відповідність і пропорційність. Для кожного видається безсумнівним, що колірна гармонія – не випадкове безладне нагромадження забарвлених плям. Як і співзвуччя тонів і акордів у музиці, ліній і площин в архітектурі, вона має свої внутрішні закономірності і підпорядкована суворому розрахунку. Між окремими колірними плямами картини є тісний взаємозв'язок: кожен окремий колір врівноважує або виявляє інший, а два кольори, взяті разом, впливають на третій. Зміна одного кольору в роботі веде до порушення зв'язку з цим і руйнування гармонії. Таким чином, закономірність служить головною ознакою гармонії, і передбачається, що завдяки цій закономірності ми сприймаємо якість упорядковане поєднання кольорів як естетично позитивну сукупність, а будь-яку випадкову комбінацію характеризуємо як негативну. З цієї причини і впливають всі спроби сформулювати закони колірної гармонії на основі чергування рівноваги, подібності, положення по колірному колу. Однак у цих спробах нерідко ігнорується той факт, що в дійсності колірні поєднання, побудовані за правилами, часто оцінювалися глядачем як недостатньо або взагалі не гармонійні, а випадкові з точки зору тієї чи іншої теорії комбінації, навпаки, визнавалися гармонійними.

Комбінація кольорів сама по собі, що розглядається окремо, може бути і гармонійною, і негармонійною, але в загальній структурі художнього твору це може не помічатися. Крім того, деякі поєднання, які, будучи взятими в ізолюваному вигляді, рішуче оцінюються як негармонійні, у зв'язку з іншими елементами форми і відповідним образним змістом твору можуть видаватися нам цікавими і виразними. Найбільш негармонійний колір або поєднання кольорів у певному контексті інших образотворчих засобів можуть бути охарактеризовані як «гарні» і «приємні».



Теорія колірної гармонії, зрештою, не може бути зведена лише до вирішення питання про те, який колір з яким гармує. Оскільки на естетичну оцінку впливають і форма колірної плями, і її фактура, і просторове положення, і змістовна обґрунтованість, остільки, вочевидь, загальні принципи колірної гармонії не можуть бути визначені без урахування цих чинників [2, с. 92].

Поняття колірної гармонії має бути вилучено з області суб'єктивних почуттів і перенесено в область об'єктивних закономірностей.

Гармонія – це рівновага, симетрія сил. Фізик Румфорд першим опублікував у журналі «Nicolson» гіпотезу про те, що кольори є гармонічними в тому разі, якщо їх суміш дає білий колір. Як фізик він виходив із вивчення спектральних кольорів. У розділі, присвяченому фізику кольору, уже говорилося, що якщо вилучити будь-який спектральний колір, припустимо, червоний, із колірної спектра, а інші пофарбовані світлові промені – жовтий, оранжевий, фіолетовий, синій і зелений – зібрати за допомогою лінзи разом, то сума цих залишкових кольорів буде зеленою, тобто ми отримуємо колір, додатковий до вилученого. За законами фізики, колір, змішаний зі своїм додатковим кольором, утворює загальну суму всіх кольорів, тобто білий, а пігментна ж суміш дасть у цьому разі сіро-чорний колір.

Фізіологу Е. Герінгу належить таке зауваження: «Середньому або нейтральному сірому кольору відповідає той стан оптичної субстанції, в якому дисиміляція – витрата сил, витрачених на сприйняття кольору, і асиміляція – їх відновлення – врівноважені. Це означає, що середній сірий колір створює в очах стан рівноваги».

Герінг довів, що оку і мозку потрібен середній сірий, інакше, за його відсутності, вони втрачають спокій. Якщо ми бачимо білий квадрат на чорному тлі, а потім подивимося в іншу сторону, то у вигляді залишкового зображення побачимо чорний квадрат. Якщо ми будемо дивитися на чорний квадрат на білому тлі, то залишковим зображенням виявиться білий. Ми спостерігаємо в очах прагнення до відновлення стану рівноваги. Але якщо ми будемо дивитися на середньо-сірий квадрат на середньо-сірому тлі, то в очах не з'явиться жодного залишкового зображення, що відрізняється від середньо-сірого кольору. Це означає, що середньо-сірий колір відповідає стану рівноваги, необхідного нашому зору.

Й. Іттен – швейцарський експресіоніст, художник та педагог у книжці «Мистецтво кольору» пише висновок щодо гармонії ко-

льору так «Можна зробити загальний висновок, що всі пари додаткових кольорів, всі сполучення трьох кольорів у колірному колі, які пов'язані один з одним через рівнострій або трикутник, квадрати і прямокутники, є гармонійними» [4, с. 75].

Знання про кольорову гармонію допомагають студентам зорієнтуватись при написанні живописних пейзажів. Використовуючи колористичні особливості повітряного середовища та освітлення за умови вмілого застосування колірних відносин, видатні майстри переконливо передавали самі різні стани природи. Ми знаємо, які різні за колоритом роботи І. Левітана (наприклад «Літній вечір» і «Над вічним спокоем»), В. Поленова («Московський дворик» і «Осінь на Оці»), К. Коровіна («Зима» та «Вечір»), В. Серова («Осінь. Домотканово» і «Зарослий ставок»).

При написанні живописної роботи студенти зазвичай мають вміти використовувати естетичні значення кольорів. Однак провідну роль у процесі живопису відіграє узгодження кольорів, засноване на досягненні закономірностей при спостереженні природи, що представляє більше можливостей для її передачі живописними засобами в тому чи іншому колористичному ключі. Причому колористична єдність не означає, що колірні градації мають належати одному кольоровому тону (наприклад, коли у вечірньому пейзажі будуть лише оранжево-червоні градації). Тут можуть бути і холодні кольори (зелені, сині). Однак при узгодженні з теплими загальний колірний лад буде справляти враження червонуватого за колоритом вечірнього пейзажу. Тільки досвід у живописі дасть змогу у цьому разі гармонійно узгодити кольори, наприклад, відтінки червоного і синього. Цього не можна досягти знову таки за умови, якщо той чи інший колір фарби палітри художник перетворить на потрібний тон, заздалегідь визначивши його роль у мальовничому вирішенні усього зображення.

У серії етюдів і начерків пейзажних мотивів у кольорі треба прагнути до гармонійного поєднання фарб і пластичної виразності форм. Практикуючись у роботі на пленері, необхідно прагнути до вірності передачі певних станів у природі, проявляти в живописі своє ставлення до вибраного мотиву.

Кожен твір пейзажного мистецтва має мати власний композиційно-мальовничий лад, колорит [3, с. 96].

На основі опрацювання методик та завдань колористичного бачення при створенні серії пейзажів на основі викладеного матеріалу було обрано комплекс практич-



них вправ, які максимально повно впливають на формування живописної майстерності здобувачів Художньо-графічного факультету.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, методичні та теоретичні матеріали, виконання колористичних завдань та рішень допомагають здобувачам ХГФ досягти кращої майстерності при виконанні серії живописних пейзажів. Це, насамперед, робота над етюдами, яка вимагає безпосередніх спостережень, вивчення природи, колірних відносин, що характеризують природу в різні пори року, та різних станів природи. Підготовка майбутнього фахівця з обра-

зотворчого мистецтва вимагає відпрацювання теоретичних та практичних завдань із живопису, відпрацювання необхідних навичок володіння технік передачі кольору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.С. О колорите. «Образотворче мистецтво». М., 1974.
2. Зайцев А.С. Наука про колір і живопис. «Мистецтво». М., 1986.
3. Унковський А.А. Живопис. Питання колориту. «Учебный посібник для студентів художньо-графічного факультету». М., 1980.
4. Йоганнес I. Колорит. URL: <https://colorscheme.ru/art-of-color/concord-of-colors.html>.

УДК 373:75

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Івершинь А.Г., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті автор досліджує питання професійної спрямованості особистості майбутніх педагогів-вихователів дітей дошкільного віку. Розкриваючи це поняття, автор доходить висновку про полиаспектний і системоутворюючий характер цього феномена. Аналізуючи структуру професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів, автор акцентує власне на розгляді художньо-творчого аспекту. Виокремлено педагогічні умови формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів у художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: *спрямованість, професійна спрямованість, професійно-педагогічна спрямованість, художньо-творча діяльність.*

В статье автор исследует вопрос профессиональной направленности личности будущих педагогов-воспитателей детей дошкольного возраста. Раскрывая это понятие, автор приходит к выводу о полиаспектном и системообразующем характере этого феномена. Анализируя структуру профессионально-педагогической направленности будущих воспитателей, автор акцентирует внимание на рассмотрении художественно-творческого аспекта. Выделены педагогические условия формирования профессионально-педагогической направленности будущих воспитателей в художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: *направленность, профессиональная направленность, профессионально педагогическая направленность, художественно творческая деятельность.*

Ivershyn A.G. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL DIRECTION OF ARTISTIC PREPARATION OF STUDENTS OF FUTURE READERS

In the article the author considers the issue of the professional direction of future educators of preschool children. Professional direction of personality is a complex concept, which consists of many aspects: needs, interests, motivations, goals, setting.

The author comes to the conclusion that the artistic aspect occupies an important place in the structure of the professional-pedagogical of future educators. The author considers the professional-pedagogical direction of future educators in artistic activity. The author emphasizes the pedagogical conditions for the formation of the professional and pedagogical orientation of future educators in artistic and creative activity.

The article describes the following conditions: conducting classes with students, based on the principles of artistic pedagogy, use of the method of drama, conducting master classes, scientific and practical conferences, seminars; the organization of art competitions of student's works; holding general exhibitions of creative works of students and teachers.

Key words: *orientation, professional direction, professionally pedagogical direction, artistic creative activity.*



Постановка проблеми. Перетворення в суспільстві, які відбуваються останніми роками, вимагають змін у галузі підготовки педагогічних кадрів у сфері вищої професійної освіти. Нині суспільству потрібен педагог-вихователь дітей дошкільного віку, здатний виконувати професійні функції на рівні сучасних вимог, бути компетентною, творчою особистістю, приймати самостійні рішення, активно реагувати на зміну соціальних запитів, гнучко адаптуватися до умов, що змінюються.

Загально визнаним є факт, що для підготовки фахівця необхідно озброїти його уміннями творчо мислити, бути компетентним у своїй галузі, сформуванню професійну спрямованість.

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців закладено у законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2004), «Про дошкільну освіту» (2001; 2012 р.), у «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2012), «Національній доктрині розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки».

Зазначаємо, що за цими законодавчими і нормативними документами має змінитися парадигма освіти, де мистецтво виступає одним із найсуттєвіших чинників особистісного розвитку, передає досягнення культури новому поколінню та формує цілісність, творчу особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язання проблеми готовності майбутніх вихователів істотно залежить від їхньої професійної спрямованості. Аналіз наукових досліджень і публікацій вітчизняних і зарубіжних учених щодо фахової підготовки майбутніх вихователів (Л. Артемова, В. Базелюк, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бондар, Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Кудікіна, Н. Лисенко, А. Люблінська, Т. Поніманська) засвідчує чималий інтерес до цієї проблеми. Питання формування педагогічної спрямованості студентів у системі вищої освіти знайшла своє віддзеркалення в дослідженнях В. Абрамової, Л. Діхтяренко, Б. Белова, Л. Міхаленко, І. Солодухіна, Н. Шабанової.

Проте вимушені констатувати, що наукові дослідження, присвячені специфіці художньої підготовки у процесі формування педагогічної спрямованості вихователів дітей дошкільного віку, украй нечисленні.

Постановка завдання. Завданням статті є висвітлити та теоретично обґрунтувати проблему професійно-педагогічної спрямованості художньої підготовки майбутніх вихователів, розкрити процес її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи поняття «спрямо-

ваність особистості», ми звернулися до праць Л. Божовіч, Б. Додонова, К. Крупнова, К. Платонова, С. Рубінштейна та інших. Так, Л. Божовіч «спрямованість особистості» розуміє як систему домінуючих мотивів, які визначають структуру особистості. У контексті цього підходу особистість організовує свою поведінку в умовах дії кількох мотивів, добирає цілі діяльності і за допомогою мотиваційної сфери регулює свою поведінку. Структуру спрямованості становлять три групи мотивів: гуманістичні, особистісні, ділові [10].

С. Рубінштейн розвинув думку про те, що «спрямованість особистості» включає два взаємопов'язаних компоненти: предметний зміст (змістовний момент), що позначає певний предмет спрямованості і напругу (динамічну тенденцію), яка визначає джерело спрямованості [11]. Б. Додонов під спрямованістю особистості розуміє систему потреб [4]. К. Платонов розглядає це поняття як синтез потягів, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань [10].

В. Рогов розглядає спрямованість у межах ієрархічної структури. У його розумінні спрямованість – це установки, що перетворились на властивості. На його думку, спрямованість може бути представлена такими ієрархічними формами, які є і мотивами діяльності: потяг, бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання [11]. А. Крупнов, досліджуючи спрямованість у межах цілісно-функціонального походу, розуміє її як системоутворюючий чинник особистості [8].

Мотивом поведінки виступає інтерес, який діє через свою усвідомлену значущість і емоційну привабливість. Інтерес – це зосередженість на певному предметі, що викликає прагнення ближче познайомитися з ним, вивчити, не випускати з поля зору. Інтерес до того або іншого предмета спонукає до відповідної діяльності і зумовлює вчинки і дії людини у певних обставинах життя, оскільки в поведінці реалізуються знання і досвід для вирішення життєво важливих завдань.

Таким чином, спрямованість особистості може бути представлена як характеристика різних об'єктивних і суб'єктивних явищ через поняття «мотив», «інтереси», «стосунки».

Із проаналізованих раніше джерел [4; 8; 10–12] робимо висновки, що спрямованість також пов'язана з установкою особистості. Установка – це понад усе фіксована в неусвідомлюваному відношенні емоція до себе, до інших, до життя, домогання, потреби, висновки з попереднього досвіду. За С. Рубінштейном, установка –



це зайнята людиною позиція, яка полягає в певному відношенні до мети і завдань діяльності і виражається у вибірковій готовності, спрямованій на їх здійснення [11].

Д. Узнадзе вказує, що установка є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, який зумовлюється двома чинниками: потребою суб'єкта і відповідною суб'єктивною ситуацією [13].

У результаті аналізу цих визначень дійшли висновку, що спрямованість особистості є системоутворюючою властивістю особистості, що характеризує її індивідуальність, включає мотиви, потреби, інтереси, установки і переконання, які виступають рушійними силами її розвитку.

Професійна спрямованість розглядається як властивість особистості, що характеризує ставлення людини до обраної професії, що впливає на підготовку й успішність професійної діяльності.

Вчені по-різному визначають зміст поняття «професійна спрямованість особистості». Так, Э. Зеєр професійну спрямованість вважає інтеграційною якістю, яка визначає успішність опанування індивіда професією і виступає «системоутворюючим» чинником особистості професіонала [7, с. 84].

Е. Никиреєв визначає професійну спрямованість як «відношення людини до конкретної професії, як сукупність певних дій і необхідних для цього знань і навиків» [9]. А. Колденков розглядає професійну спрямованість як «динамічну властивість особистості, яка характеризує домінуюче, усвідомлюване ставлення даної людини до обраної професії» [13].

Аналізуючи структуру професійної спрямованості, ми з'ясували, що вона складається із сукупності компонентів: мотиваційних, ціннісних, комунікативних, когнітивних і емоційно-вольових. Таким чином, ми можемо констатувати, що професійна спрямованість пов'язана з орієнтацією на професію, сприяє особистісному розвитку при здійсненні професійної діяльності, розуміється як інтегративна якість особистості; до її структури входять мотиви, цілі, потреби і установки;

Зазначаємо, що професійна підготовка майбутнього вихователя набуває особливої актуальності як педагога, зусиллями якого збагачується духовність і закладаються основи художньої культури підростаючого покоління. Вирішення цих проблем пов'язане з дослідженням поняття «художня діяльність».

Спираючись на розроблену О. Леонтьєвим концепцію розвитку психіки, діяльність розглядаємо як форму активної цілеспря-

мованої взаємодії людини з навколишнім світом, яка регулюється певними потребами. Усвідомленість діяльності щодо її суб'єкта передбачає самосвідомість, рефлексію, коли суб'єкт аналізує власні переживання, намагається з'ясувати характер свого «Я».

Аналізуючи специфіку художньої діяльності, М. Каган доходить висновку, що у ній проявляються всі види людської діяльності – пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, перетворювальна, комунікативна. Крім того, «в мистецтві відбувається органічне злиття, повний збіг чотирьох основних видів діяльності, внаслідок чого народжується п'ятий її вид, який є органічною цілісністю» [7].

Проблема художньої діяльності досить розроблена в творчій спадщині педагогів-класиків (В. Сухомлінський, К. Ушинський, Е. Фльорина, Н. Сакуліна, С. Шацький); у сучасних педагогів (В. Горшкова, А. Журкин, Д. Кабалевський, В. Квятковський, Б. Ліхачев, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, Л. Печко) і психологів (Л. Виготський, Б. Теплов, М. Каган і ін.). Дослідники розуміють художню діяльність як таку, що розвиває естетичне сприйняття, сприяє освоєнню художньої дійсності, розвитку художнього мислення, формує ціннісні орієнтації в галузі мистецтва, збагачує емоційну сферу, що виявляє і розвиває творчі здібності особистості.

Поняття «художня діяльність» традиційно пов'язується з поняттям «мистецтво», під яким розуміють художню творчість і її результати (художні цінності), а також художнє сприйняття явищ дійсності і творів мистецтва (духовних цінностей). Художню діяльність розглядаємо як особливий вид людської активності, головним змістом якої є створення, зберігання, функціонування та передача духовних цінностей. Художня діяльність – це вид активності особистості, спрямований на художнє освоєння світу. Особливість художньої діяльності виражається в образному освоєнні дійсності, єдності пізнання, творчості, самовираження, самоактуалізації особистості [7].

У художній діяльності істотне значення мають естетичне сприйняття, уява, судження, враження, поняття, мислення, що забезпечують художньо-образне відтворення дійсності. До особливостей художньо-творчої діяльності належать цілісність сприйняття оточення, глибокі емоційні переживання, процес створення художнього образу і його практична реалізація у певному матеріалі.

У зв'язку з цим важливим є творчий потенціал особистості, її креативність, дивергентність мислення як частини загального



інтелекту; ініціативність, уміння стимулювати творчість в інших. У процесі навчання деяким аспектам і способам креативної поведінки і самовираження, відбувається істотне зростання показників креативного мислення, а також з'являються і посилюються такі якості особистості, як незалежність, відвертість новому досвіду, чутливість до проблем, висока потреба у творчості. Серед умов, що стимулюють розвиток творчого мислення, більшість психологів виділяють такі: ситуації незавершеності або парадоксу, створення і розробка прийомів, стратегій, для пошукової діяльності, формування відповідальності і незалежності, увага творчих проявів суб'єкта, процесу самовираження.

Також специфікою художньо-творчої діяльності є її зв'язок з емоціями. Емоції формуються у процесі людської діяльності; виникаючи у діяльності, емоції чи потреби, пережиті у вигляді емоцій, є разом з тим і спонукальними мотивами до діяльності. Як зазначає Б. Додонов, разом із функцією оцінок, що має лише службову цінність, деякі емоції мають і іншу функцію: вони виступають як позитивні самостійні цінності. Те явище, яке отримало оцінку, тепер виступає як цінність для виконання діяльності [4]. Таким чином, усвідомлення предмету потреби лежить в основі бажання займатися певною діяльністю, а структура емоційних цінностей впливає на вибір тієї чи іншої діяльності. Художні потреби виступають як основа для формування художніх інтересів, вибіркового ставлення до дійсності, що виявляється в прагненні до пізнання певних об'єктів або явищ, опануванні конкретних видів діяльності [4].

Таким чином, ми дійшли висновку: в основі формування художньо-творчої спрямованості особистості вихователя є певна система потреб, бажань, інтересів, цінностей, установок, пов'язаних із художньою діяльністю. У цій системі потреб спрямованість, трансформуючись із зовнішньозначимої мети у внутрішню осмислену необхідність, реалізується за допомогою установки займатися художньою діяльністю, з опорою на цінності художньо-творчої діяльності, інтересу до неї з метою особистісного розвитку і самоудосконалення.

Для вихователя у зв'язку з цим актуальним стає рівень художньої підготовки, який формує художній аспект професійно-педагогічної спрямованості майбутнього фахівця.

Відповідно до вищевикладених поглядів, ми виділяємо у структурі професійно-педагогічної спрямованості особистості вихователя такі компоненти:

- мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви, цілі, установки), що відображає ставлення студента до професійно-педагогічної діяльності, його потреби, мотиви, цілі до постійного підвищення рівня своєї підготовки;

- творчий компонент, який розкриває творчий потенціал (когнітивні здібності: сприйняття, увага, пам'ять, художнє мислення, уява);

- емоційно-ціннісний (емоції, почуття, цінності);

- особистісно-діяльнісний (самоорганізація, самоактуалізація, компетентність, рефлексія), який включає вміння до особистісного розвитку, усвідомлення завдань щодо самоактуалізації, розвитку критичного мислення, визначення особистісного художнього досвіду та шляхів його оптимізації.

У процесі констатувального експерименту зафіксовано, що більшість студентів майбутніх вихователів не усвідомлює важливості художньо-творчої підготовки для себе як для фахівців дошкільної освіти, а також низький рівень сформованості внутрішньої мотивації до вивчення художніх дисциплін.

Для опитування було обрано: «Тест-опитувальник самовідношення особистості» В. Століна, С. Пантелєєва. Для дослідження цінностей професійної сфери використовувалася методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Методи креативності розроблені Дж. Гилфордом і П. Торренсом. Особистісна спрямованість вивчалася за допомогою опитувальника М. Кучера. Дослідження емоційної спрямованості велося з використанням опитувальника Б. Додонова. Діагностика стійкості професійної спрямованості особистості здійснювалася за допомогою методики О. Лопухової; для дослідження рефлексії застосовувалися опитувальник А. Карпова, а також аналіз творчих робіт студентів.

Проведене дослідження зафіксувало три рівні професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вихователя – високий, середній, низький. Низький характеризується слабкою усвідомленістю цілей і мотивів розвитку професійної спрямованості, слабким розумінням законів творчості, несформованістю умінь художньої діяльності, нерозумінням взаємозв'язків художньої і педагогічної діяльності.

Для середнього рівня характерна пошукова спрямованість навчальної діяльності з усвідомленим прагненням особистісного розвитку свого творчого потенціалу, потребою у спілкуванні з мистецтвом, розумінням прийомів художньо-педагогічної



діяльності. Наявність у творчих роботах нестандартних рішень, оригінальності, новизни, прагнення до самовдосконалення у художніх техніках.

Основними характеристиками високого рівня є: усвідомленість цілей і мотивів розвитку професійної спрямованості; гнучкість, винахідливість, нестандартне мислення, творчий пошук, свобода творчої реалізації художнього задуму, продуктивність, опанування методів педагогічного дослідження, формування творчого ставлення до практичної фахової діяльності, бажання до самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення.

Нами зроблено припущення, що ефективність формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів у фаховій художньо-творчій підготовці буде забезпечена за умов усвідомлення професійних мотивів: включення студентів в активну професійно-орієнтовану діяльність, якщо кожне заняття з образотворчого мистецтва проводитиметься у поєднанні ціннісно-орієнтаційної і пізнавальної діяльності; опанування художньо-творчих знань і умінь, необхідних у професійній діяльності, розвиток професійної самосвідомості, прагнення до саморозвитку. Для цього використовувалися такі форми і методи: індивідуальні і групові консультації; проведення занять із малювання, живопису, ліплення, аплікації, конструювання з урахуванням принципів педагогіки співпраці; майстер-класи з організації художньо-мистецької практики, підвищення емоційної сприйнятливості, розвиток естетичних почуттів за допомогою методу художньо-педагогічної драматургії. У позааудиторній, самостійній роботі це проведення екскурсій до художніх музеїв, на виставки, проведення творчих зустрічей із художниками, майстер-класи тощо.

Для формування когнітивної компетентності нами використовувалися інноваційні технології навчання, які дають змогу максимально наблизити умови навчання до майбутньої професійно-педагогічної діяльності: встановлення міжпредметних зв'язків, занурення студентів у художньо-мистецьку і професійно-педагогічну діяльність; особистісно-смісловне включення студента в навчальну діяльність. Характер діяльності був спрямований на розвиток у студентів дослідницьких, естетичних, художніх, артистичних здібностей. Формування установки на художньо-пізнавальну діяльність як внутрішню готовність особистості до здійснення професійної діяльності мало на меті: створення умов для постійного творчого пошуку; проведення науково-практичних конференцій, семінарів; організацію художніх конкурсів студентських робіт; проведення спільних виставок творчих робіт студентів і викладачів.

У процесі експериментальної перевірки зазначено позитивну динаміку розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності. Результати обстеження контрольних та експериментальних груп подано у таблиці 1.

Результати експерименту підтвердили значне зростання показників рівнів розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності. Так, в експериментальних групах високий рівень за мотиваційним критерієм становив 41%, у контрольних – 19%, за творчим в експериментальних групах – 42%, у контрольних групах – 28%; емоційно-ціннісний в експериментальних групах становить 53%, у контрольних групах – 21%, особистісно-діяльнісний в експериментальних групах – 38%, у контрольних групах – 19%.

Таблиця 1

Рівні професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності за результатами формувального експерименту

Констатувальний етап						
Критерії	Експериментальна група			Контрольна група		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
мотиваційний	10%	46%	44%	15%	55%	30%
творчий	15%	57%	28%	16%	49%	35%
емоційно-ціннісний	8%	54%	38%	10%	50%	40%
особистісно-діяльнісний	10%	45%	55%	12%	44%	54%
Контрольний етап						
мотиваційний	41%	44%	15%	19%	58%	33%
творчий	42%	46%	12%	28%	42%	30%
емоційно-ціннісний	53%	35%	12%	17%	53%	30%
особистісно-діяльнісний	38%	46%	16%	19%	35%	56%



В експериментальних групах зменшилася кількість студентів із низьким рівнем мотивації – із 44 до 15%; за особистісно-діяльним критерієм – із 55 до 16%; за творчим – із 28 до 12%. Результати за емоційно-ціннісним критерієм становлять 12% (було 38%). Особистісно-діяльній на контрольному етапі становить 16% (був 55%).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз результатів проведеної роботи засвідчив позитивні зміни професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів. Результатами були: ускладнення, збагачення художньої діяльності студентів, зацікавленість у створенні виразних художніх образів, синтез педагогічної і художньої діяльності, активізація художньої складової професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності, потяг до саморозвитку у художньо-творчій сфері.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы. Уч. зап. Ленингр. гос. ун-та. Вып 16. «Психология». 1959. № 265. С. 41–60.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Издание 2-е, стереотипное. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Изд. дом «Питер». М. Харьков. Минск, 2002. 512 с.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
5. Долгих Н.Н. Компетентность как результат художественного образования // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 332. С. 158-162.
6. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 256 с.
7. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Л.: «Искусство». 1972. 440 с.
8. Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности. Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 1. С. 28–37.
9. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д. Глоточкин. М.: Изд. Наука, 1986. 241 с.
11. Рогов В.И. Психология становления профессионализма (в социномических профессиях). Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. 338 с.
12. Спиридонова Н.Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2011. 28 с.
13. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 96 с.



УДК 327:[37.014.5.091.2-057.86(438)]:061.1ЄС(094)

ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ЕТАПІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ПОЛЬЩІ

Когут С.Я., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки
ВНЗ «Український католицький університет»

У статті розглянуто головні ідеї основних міжнародних і європейських документів, які визначили стратегічні завдання розвитку освіти й професійної підготовки в країнах Європейського Союзу та мали вплив на формування освітньої політики Польщі вже на етапі активізації євроінтеграційного процесу. Для аналізу умовно виділено дві підгрупи документів. До першої віднесено документи, що визначали та мали вплив на формування загалом освітньої політики Європейського Союзу, а до другої – внутрішні документи Польщі та ратифіковані нею, які визначали стратегічну політику в галузі освіти й професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: освіта, освітня політика, професійна підготовка, євроінтеграція, Республіка Польща.

В статье рассмотрены главные идеи ключевых международных и европейских документов, которые определили стратегические задачи развития образования и профессиональной подготовки в странах Европейского Союза и имели влияние на формирование образовательной политики Польши уже на этапе активизации евроинтеграционного процесса. Для анализа условно выделены две подгруппы документов. К первой отнесены документы, которые определили и повлияли на формирование в целом образовательной политики Европейского Союза, а ко второй – внутренние документы Польши и ратифицированные ею, определявшие стратегическую политику в области образования и профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: образование, образовательная политика, профессиональная подготовка, евроинтеграция, Республика Польша.

Kohut S.Ya. EUROPEAN UNION POLICIES IN EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN POLAND DURING THE PERIOD OF ACTIVIZING THE PROCESS OF EUROINTEGRATION

The article explores main ideas of key international and European documents which formulated strategic tasks for developing the system of education and professional training in the European Union states and influenced formation of Polish educational policies already at the stage of activizing the Eurointegration process. The author conditionally defined two subgroups of documents for the analysis: 1) documents which determined and influenced formation of European Union educational policies in general, and 2) domestic documents and those ratified by Poland which were determining strategic policies in the area of education and professional training of specialists.

Key words: education, educational policies, professional training, Eurointegration, Republic of Poland.

Постановка проблеми. Освіта та професійна підготовка є одним зі стратегічних напрямів співпраці країн – членів Європейського Союзу (далі – ЄС) у розвитку суспільства й економіки. Польща як країна, що почала процес інтеграції до ЄС, працюючи над власним законотворенням, повинна брати до уваги документи міжнародних спільнот та організацій, зокрема Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, Міжнародної організація праці, Ради Європи, Європейського Союзу, а також звіти Національного комітету прогнозування «Польща в ХХІ столітті», напрацьовані Президією Польської академії наук у Варшаві.

До 1989 р. система освіти Польщі виконувала ідеологічне замовлення, спрямоване на виховання людини, яка сповідувала б комуністичні цінності. Проте з розпадом

комуністичної системи в Центрально-Східній Європі утворився певний вакуум. Щоб його заповнити, Польща та інші країни Центрально-Східної Європи ухвалили знову «повернутися в Європу», тобто інтегруватися в Європейське співтовариство. Спочатку мало відбутися повернення до демократії, а згодом – до ринкової економіки [1, с. 195]. Для освіти Польщі постало завдання відійти від комуністичної ідеології та орієнтуватися на інші цінності, засновані на демократизмі, гуманізмі і взаємоповазі. Це було наслідком суттєвих змін у політичному устрої держави, а також нових викликів польському суспільству наприкінці 1980-х рр. [2, с. 8]. Серед цих викликів визначали такі:

– цивілізаційний (зміна сучасного світу, глобалізація культури, освіти й науки,



взаємовплив культур, народів і систем цінностей, а також необхідність прийняття міжнародних норм, орієнтації на сучасні проблеми світу та їх розуміння);

– кризу в польській системі освіти (фінансові проблеми, необхідність застосування новітніх педагогічних досягнень у навчанні);

– євроінтеграцію, яка ставила перед країнами-кандидатами конкретні завдання, насамперед реформу професійних шкіл, охоплення 80% суспільства середньою освітою та збільшення до 30% кількості людей, які здобули вищу освіту (на ці показники Польща вийшла на початку 2000-х рр.) [3, с. 3].

З політико-економічної позиції процес інтеграції Польщі до Європейського Союзу умовно поділяють на чотири етапи:

1) 1989–1991 рр.: нижня межа – підписання Договору про торговельну та економічну співпрацю між Польщею і Європейською економічною спільнотою, а верхня – підписання угод про асоційоване членство країни в Співтоваристві. Для цього етапу характерний початок діалогу та введення Польщі в простір економічної політики Європейської економічної спільноти;

2) 1991–1998 рр.: у цей час сторони вже чітко визначають цілі й завдання на шляху до більш глибокої інтеграції;

3) 1998–2002 рр.: проводяться офіційні переговори щодо членства Польщі в ЄС;

4) 2002 р. – 1 травня 2004 р.: період ратифікації досягнутих домовленостей, що завершується набуттям країною повноправного членства в ЄС [4, с. 53].

Ця періодизація слугуватиме в роботі часовою межею для послідовного аналізу політики в галузі освіти та професійної підготовки фахівців на етапі процесу інтеграції Польщі до Європейського Союзу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання освіти й професійної підготовки фахівців у контексті інтенсифікації процесу євроінтеграції Польщі вивчали провідні фахівці педагогіки праці, зокрема А. Богай, С. Квятковський, М. Шиманський, Ф. Шльосек та інші. Вагомими для цієї розвідки вважаємо дослідження в напрямі політики Європейського Союзу щодо освіти й професійної підготовки також українських учених, зокрема Л. Пуховської, Н. Антоюка, М. Микієвича, В. Кучера, О. Краєвської та інших.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз вибраних міжнародних і європейських документів, які визначили стратегічні завдання розвитку освіти й професійної підготовки в країнах ЄС та мали вплив на формування освітньої політики Польщі на етапі євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що освітня політика ЄС належить до базових горизонтальних політик ЄС та формується відповідно до регулятивного методу, про що свідчать давня історія й рівень залучення інституцій до особливостей формування та реалізації освітньої політики ЄС. Освітня політика ЄС формується відповідно до принципу субсидіарності, який означає, що кожна країна ЄС несе цілковиту відповідальність за організацію своєї системи освіти, професійної підготовки та змісти навчання. Роль ЄС полягає в сприянні розвитку якісної освіти шляхом заохочення держав-членів до співпраці, а також у підтримці й доповненні їх діяльності за потреби. Тому відповідно до наведених положень ЄС має у своєму розпорядженні низку специфічних засобів заохочення співпраці в цій галузі та підтримки національних освітніх політик ЄС [5, с. 56].

Розглянемо головні ідеї основних міжнародних і європейських документів, які визначили стратегічні завдання розвитку освіти й професійної підготовки в країнах ЄС та вплинули на формування освітньої політики Польщі вже на етапі активізації євроінтеграційного процесу.

Умовно виділяємо для аналізу дві підгрупи документів. До першої групи відносимо документи, що визначали та мали вплив на формування освітньої політики ЄС загалом, а до другої – внутрішні документи Польщі та ратифіковані нею, що визначали стратегічні напрями політики в галузі освіти й професійної підготовки фахівців.

Документи, що визначали освітню політику Європейського Союзу

У Договорі про створення Європейської економічної спільноти (European Economic Community, далі – ЕЕС), наступником якої вважають Європейський Союз, підписаному в Римі 25 березня 1957 р., не було порушено питань освіти. У ньому визначено лише засади спільного ринку. Однак у ст. ст. 118 і 128 Римського договору окреслено дії, що стосувалися професійної підготовки фахівців та підвищення їх кваліфікації. Водночас було вирішено, що із цієї метою влада європейської спільноти діятиме в тісній співпраці з країнами-членами та з огляду на громадську думку. Планували також спільні консультації для обговорення внутрішніх проблем окремих країн у сфері професійної підготовки й підвищення кваліфікації, які цікавитимуть міжнародні організації. Вирішено, що загальні засади втілення в життя спільної політики країн – членів ЕЕС у галузі освіти та професійної підготовки будуть окреслюватися Європейською Радою. Варто зауважити, що зацікавлення



освітою було зумовлене економічними потребами, які є рушійною силою інтеграційних процесів для багатьох інших сфер. Однак Римський договір не розглядав освіту як такий пріоритетний напрям, якими були сільське господарство, фінанси чи митна політика. Упродовж 1957–1992 рр. ЄЕС постійно намагалася врегулювати питання освітньої політики через низку правових актів і спільних дій [6, с. 238–242].

В освіті країн ЄС експерти знаходять чимало суперечностей, що пов'язані з особливостями суспільного розвитку цього регіону, орієнтованого на формування відкритого суспільства, яке спрямовує свій розвиток на посилення інтеграційних процесів у всіх сферах суспільного життя, зокрема й освіти. Цими суперечностями є такі явища:

- глобальні потреби європейського суспільства в об'єднанні та локальні потреби кожної національної культури;

- необхідність оновлення якості освіти відповідно до потреб відкритого європейського суспільства та традиційні підходи до цієї проблеми в системах освіти європейських країн;

- значний потенціал освіти щодо формування готовності громадян Європи до міжкультурної взаємодії та часткове використання цього потенціалу в окремих країнах;

- зростаючі можливості міжкультурної взаємодії, зумовлені розвитком політики ЄС у галузі освіти та неготовністю фахівців (політиків освіти, адміністративного персоналу, викладачів, учителів та інших) до її здійснення;

- посилення виховної функції сучасної освіти й не досить адекватна діяльність педагогів щодо підготовки в умовах національної системи освіти громадянина Європи, який, зберігаючи свою національно-культурну ідентичність, водночас готовий до життя й діяльності у відкритому суспільстві на різних рівнях – локальному, регіональному, національному, загальноєвропейському, світовому [7, с. 20].

Зазначимо, що в державах – членах ЄС системи й підходи до розуміння освіти та професійної підготовки фахівців дуже різні. Це зумовлено значною кількістю чинників, зокрема такими: традиціями країн-учасниць, структурою системи освіти (зв'язки між загальним і професійним навчанням, початок спеціалізації (у якому віці, вузька), зв'язок навчання між рівнем середньої та вищої школи (дорожні карти, різноманітність освітніх траєкторій), між навчанням молоді в межах формальної шкільної освіти та впродовж усього життя). Також майже кожна країна має інший віковий поріг, за

досягнення якого учні завершують навчання в загальних школах та переходять на навчання до диференційованих середніх шкіл (наприклад, в Австрії та Німеччині – 10 років, у Данії, Фінляндії, Швеції, Норвегії – 16 років, в інших країнах – між 12 та 15 роками) [8, с. 298–299]. Для формування єдиного освітнього простору та європейського ринку праці вивчення систем освіти мало вагоме значення.

На підставі аналізу даних, опрацьованих Організацією економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, далі – ОЕСР) [9], виокремлюють декілька моделей доступу до освіти та професійної підготовки (International Standard Classification of Education – Міжнародна стандартна класифікація освіти). Ці моделі відрізняються з огляду на наявний розподіл кількості учнів, які здобувають базову середню освіту. Експерти виокремлюють такі з них: програми підготовки, що є основою для навчання у вищих академічних навчальних закладах (ISCED 3A); програми, що готують до продовження навчання у вищих професійних школах (ISCED 3B); програми, що готують до безпосереднього виходу на ринок праці завдяки здобуттю конкретних кваліфікацій (ISCED 3C – випускник такої програми не має можливості продовжити навчання на вищому рівні).

Польща разом із Фінляндією, Японією, Мексикою, Португалією, Словаччиною, Сполученими Штатами Америки, Швецією, Туреччиною, Угорщиною та Італією належить до групи країн, у яких понад 3/4 випускників середніх шкіл можуть вступити до вищого навчального закладу (університету). Цілковито інша ситуація в Австралії, Ісландії, Норвегії, Великобританії, Данії, де майже половина випускників середніх шкіл здобувають кваліфікації, що дають їм змогу після закінчення школи розпочати працю.

В основі першої моделі доступу до професійної підготовки лежить загальна середня освіта та пізня професійна спеціалізація згодом. Це, на переконання експертів, дає змогу уникнути помилкового вибору та дороговартісної перекваліфікації в подальшому [10, с. 18].

В основі другої моделі лежить критерій розподілу кількості учнів між загальноосвітніми школами та середніми професійними (профільними) навчальними закладами. Це дає можливість виокремити середню освіту як стандарт у країнах ОЕСР, зумовлений, з одного боку, зростаючими освітніми й професійними прагненнями молодих людей та їхніх батьків, а з іншого – постійно зростаючими вимогами ринку праці. Зна-



чна кількість учнів у середніх професійних школах навчаються в таких країнах, як Австрія, Чехія, Німеччина, Швейцарія, Словаччина, у яких функціонує так звана дуальна система навчання, тобто тісне поєднання навчання в загальноосвітній школі з навчанням у професійній школі з розбудованою професійною практикою на виробництві. Структурно дуальна система навчання утворена поєднанням двох навчально-виробничих середовищ, які є самостійними в організаційному й правовому відношенні та діють згідно із чинним законодавством, маючи спільну мету – підготовку молоді до професійної діяльності.

Зазначимо, що країни, у яких функціонують профільні програми професійного навчання в тісному зв'язку з практикою на підприємствах, мають низький відсоток безробіття серед молоді. Однак у цих моделях простежується рання та виражена селекція учнів. У країнах, які мають тривалу традицію дуальної системи (наприклад, в Австрії, Німеччині та Швейцарії), багато учнів охоплені програмою ЗВ, тобто випускники готові до продовження навчання у вищих професійних (неакадемічних) школах із метою здобуття вищого рівня кваліфікації. У зазначених країнах системи освіти забезпечують наступність між окремими сходами освітніх програм, а також можливість «горизонтального переходу» між програмами [10, с. 19].

Немає однієї моделі ефективного професійного навчання. Тому й прийняття конкретних системних рішень для країн – учасниць ЄС вимагає цілісного підходу, оцінки потреб ринку праці (динаміки змін, попиту на кваліфікації), традицій країн, зв'язків і наступності між окремими етапами шкільної освіти, рівня освіченості суспільства, способів фінансування.

17 січня 1990 р. голова комісії ЄЕС Жак Делор (J. Delors) запропонував країнам Центральної та Східної Європи укласти зі Співтовариствами договори про асоціації, які давали б змогу створити інституційні межі для справжнього діалогу, спільних дій у галузі політики й економіки, розширення технічної, культурної, наукової, торговельної та фінансової співпраці. Це стало поштовхом до започаткування переговорів, що привели 1 грудня 1991 р. до підписання Європейського договору між Польщею і ЄЕС. Договір створив міжнародно-правову базу для подальшої політичної й економічної інтеграції країн до ЄС. Ця подія започаткувала політичний діалог між Польщею та Співтовариством, а також створила умови поступової лібералізації торгівлі. У договорі подано низку статей, що стосуються

проблем співпраці в галузі політики, науки й культури, а також необхідності пристосування правової системи асоційованої країни до норм ЄС [4, с. 50].

1992 р. вважають переломним у формуванні європейської освітньої політики, коли в Маастрихтському договорі (Договір про утворення ЄС) освітній сектор на законодавчому рівні було введено до спільної стратегії, спрямованої на підготовку молоді до дорослого життя в країнах ЄС. Затверджена стратегія в галузі освіти характеризується відмовою від уніфікації освітньої політики кожної з країн-членів. Згідно із законодавством ЄС організація та зміст освіти є власною прерогативою країн-членів. Відповідно до «принципу доповнюваності» ЄС може лише підтримувати й доповнювати діяльність країн-членів в окремих галузях освіти для підсилення «духу європейства». До таких сфер, згідно із законодавством, віднесено також освіту [5, с. 57]. Зокрема, розділ 3 (ст. ст. 149 і 150) договору, що був парафований 1997 р., присвячено розвитку якісної освіти та професійній підготовці й перепідготовці. Так, у ст. 150 зазначено спільні напрями діяльності Спільноти ЄС [11]:

- сприяти адаптації до індустріальних змін засобами професійної підготовки та перепідготовки, удосконалювати рівень початкової й базової професійної підготовки задля полегшення професійної інтеграції та реінтеграції на ринок праці;
- сприяти доступу до професійного навчання, заохочуючи викладачів/тренерів і студентів/слухачів до мобільності;
- сприяти співпраці для навчання між освітніми інституціями та закладами праці;
- розвивати обмін інформацією й досвідом із питань систем освіти, що поширені в країнах ЄС.

У 1993 р. Європейська комісія розробила документ «Зелена книга. Про європейський вимір освіти», у якому зазначено, що основними напрямками для формування єдиної європейської освітньої політики мають стати впровадження європейського виміру в змісті середньої освіти, удосконалення професійної підготовки вчителів, активізація мовної політики в Європі, розвиток дистанційного навчання, створення інноваційних європейських шкіл мультикультурного середовища [12].

Згодом, у 1997 р., Європейська комісія підготувала документ «Біла книга навчання і вдосконалення. Навчання та учіння: назустріч суспільству, що навчається», у якому були зазначені три чинники соціальних та освітніх змін:

- а) розвиток інформаційного суспільства: інформаційні технології переходять у площину



щину масового застосування як у виробництві, так і в освіті;

б) глобалізаційні процеси: глобалізація економіки була виражена у вільному переміщенні капіталу, товарів і послуг;

в) науково-технічне перетворення цивілізації: твориться нова модель отримання знання та винаходів на підставі поєднання високих технологій і креативності. Питання щодо цілей та завдань освіти, напрямів майбутнього розвитку виходять за межі звичного середовища, суспільства, країни [13, с. 21–25].

Для реалізації моделі суспільства, що навчається впродовж життя, «Біла книга» пропонує два шляхи досягнення – концентрацію на загальній культурі й розвитку придатності для працевлаштування та концентрацію на розвитку здібностей для економічної діяльності [13, с. 26–41]. Реалізація таких пропозицій можлива на основі розроблення країнами – учасницями ЄС відповідної освітньої політики щодо функціонування системи освіти, зокрема вищої, на засадах ідей безперервного навчання.

З прийняттям Радою ЄС Лісабонської стратегії в березні 2000 р., реалізація якої була розрахована на десятиріччя, проблематика професійної освіти й навчання активізувалася та набула вагомого значення в діяльності ЄС. Метою стратегії було створення у світі конкурентоспроможної та динамічної економіки, що базується на знаннях і здатна до стійкого економічного зростання за збільшення кількості й поліпшення якості робочих місць, а також забезпечення більшої соціальної згуртованості. Досягнення цієї мети передбачало загальну стратегію, спрямовану насамперед на перехід до економіки й суспільства, що базуються на знаннях, за допомогою поліпшення політики інформатизації та політики в галузі досліджень і розробок, а також шляхом активізації процесу структурних реформ у напрямі конкурентоспроможності та інновацій [14, с. 471]. Реалізація Лісабонської стратегії відбувалася за такими кроками:

– прийняття плану дій щодо розвитку мобільності й умінь (Ніцца, грудень 2000 р.) та Рекомендації Європейського парламенту і Ради (червень 2001 р.);

– затвердження доповіді «Конкретні завдання для систем професійної освіти і навчання майбутнього» (березень 2001 р.), проведення конференції в Брюгге (жовтень 2001 р.), спрямованої на ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти й підготовки тощо [7, с. 22].

Згодом, у листопаді 2002 р., Європейська комісія та міністри освіти країн ЄС на

засіданні в Копенгагені ухвалили декларацію, що визначала напрями розвитку систем професійної підготовки й навчання та міжнародного співробітництва в цій галузі, які прийнято переглядати кожні два роки (так званий копенгагенський процес). Декларація націлювала Європейську Спільноту на вирішення таких завдань:

– створення єдиного європейського простору в галузі освіти й професійної підготовки, забезпечення прозорості кваліфікацій;

– вирішення проблеми визнання компетенцій і кваліфікацій;

– збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій на секторному рівні;

– розроблення спільних принципів визнання неформального, інформального (спонтанного) навчання;

– сприяння співробітництву щодо оцінки якості з акцентом на обміні моделями та методами, а також загальними критеріями й принципами оцінювання якості професійної освіти та навчання;

– надання уваги навчальним потребам викладачів і майстрів у межах усіх форм професійної освіти й навчання.

Ключове поняття Копенгагенського процесу – забезпечення якості професійної освіти й навчання (англ. vocational education and training, пол. kształcenie i szkolenie zawodowe). Більш конкретно це завдання було сформульоване як «розвиток співробітництва у сфері забезпечення якості з наголосом на обміні моделями й методами, а також виробленні загальних критеріїв та принципів якості для професійної освіти й навчання» [7, с. 22].

Пріоритетними завданнями для спільних дій країни ЄС визначили прозорість і визнання кваліфікацій, здобутих за кордоном; створення умов для мобільності, яку розглядали як спосіб нівелювання бар'єрів, що ускладнював переміщення трудових ресурсів, полегшення міжнародного обміну в процесі освіти й навчання; поширення професійної інформації, консультування задля планування професійної кар'єри на європейському ринку праці до 2010 р.

Вагомість положень Копенгагенського процесу для професійної освіти експерти визначають як аналогічну тим, що були започатковані Болонським процесом для вищої освіти. Йшлося про визнання термінів навчання, вартості курсів (аналогічно до системи кредитів у вищій освіті), здобутих кваліфікацій, свідоцтв і дипломів, що не лише могло слугувати освітньому обміну завдяки продовженню навчання на іншому рівні або здобуттю професійної підготовки



в іншій країні, а й полегшувало безперешкодний рух робочої сили між країнами ЄС (як складник творення європейського ринку праці) [10, с. 19].

У грудні 2004 р. на конференції в Маастрихті відповідальні за професійну освіту та навчання представники країн ЄС прийняли комюніке, яке визначало подальші кроки реалізації Лісабонської стратегії та впровадження постанов Копенгагенської декларації. У документі зазначено позитивні кроки Копенгагенського процесу щодо вагомості й підвищення ролі питань професійної освіти та навчання на європейському рівні. Водночас уперше деталізовано пріоритети до дій у напрямі освіти й професійної підготовки на національних рівнях, зокрема:

- застосування спільних інструментів для реформування й розвитку систем і практик освіти та професійної підготовки;

- збільшення державного та приватного інвестування в освіту, професійну підготовку й навчання;

- пошук отримання грантів із європейських фондів (наприклад, Європейського соціального фонду, Європейського фонду регіонального розвитку) для розвитку освіти та професійної підготовки;

- розвиток систем освіти й професійної підготовки для вирішення потреб найменш захищених категорій населення;

- розроблення методики прозорих підходів до організації навчання задля можливості мобільності між різними рівнями й контекстами освіти;

- підвищення якості освіти та професійної підготовки в співпраці з іншими зацікавленими сторонами;

- розвиток середовища, що спонукає до навчання та освіти у навчальних закладах і в закладах праці;

- сприяння постійному розвитку компетенцій працівників освіти й професійної підготовки [15].

У 2006 р. в наступному документі про оцінку Копенгагенського процесу та перегляд пріоритетів Лісабонської стратегії зазначено значний поступ у розробленні й запровадженні інструментів і механізмів для професійної освіти та навчання в європейському просторі. Зокрема, прийнято EUROPASS як прозору форму представлення професійних навичок, компетентностей і кваліфікацій, зрозумілу в країнах ЄС, а також почалася інтенсивна робота над розробленням Європейської рамки кваліфікацій (EFQ), Європейської системи трансферу кредитів у ділянці професійної освіти й навчання (ECVET), Європейської рамки гарантування якості професійної освіти (EQAVET). Вказано на інтенсивність дії

в таких пріоритетних напрямках: піднесення іміджу, статусу, привабливості і якості професійної освіти й навчання; створення, тестування та впровадження спільних європейських інструментів професійної освіти й навчання з доступом від 2010 р.; прийняття системного підходу до взаємного навчання та співпраці, зокрема, шляхом використання послідовних і порівняльних даних та індикаторів; залучення до Копенгагенського процесу всіх зацікавлених сторін [16].

Документи Польщі, які визначали стратегію розвитку освіти й професійної підготовки

Польща як країна, що ступила на шлях інтегрування до ЄС, мала подвійне завдання: з одного боку, системою освіти й професійної підготовки відповідати на виклики внутрішньої системи зайнятості та ринку праці, що зазнавали суттєвих змін під тиском соціально-економічної кризи, а з іншого – здійснити глибинний аналіз власної системи освіти та професійної підготовки задля пошуку шляхів гармонізації з головними тенденціями розвитку освіти й науки в європейському просторі.

Кожний із цих викликів вимагав кардинальних змін у тогочасній системі освіти та професійній підготовці. Реалізовані зміни відбулися в два часові проміжки. Перший (1989–1999 рр.) характеризується розробленням нової національної освітньої програми, децентралізацією системи освіти (передача інститутів освіти під повноваження гмін), становленням нових типів шкіл, а також змінами в екзаменаційній системі. Другий період (1999–2004 рр.) – змістовий, що пов'язаний переважно зі змінами в змісті освіти [17, с. 10].

У час діяльності уряду за прем'єра Тадеуша Мазовецького (1989–1990 рр.) у Польщі змін зазнали майже всі сфери суспільно-економічного життя, зокрема й освіта. Було визнано потребу в поступовому переході від централізації до децентралізації в управлінні освітою, від бюрократичного авторитаризму до усупільнення школи, від політичного й ідеологічного монізму до плюралізму, від підпорядкування шкільної справи економічним чинникам до значного послаблення ролі цих чинників (завдяки цьому відбувається зростання індивідуальних цінностей інституціоналізованого навчання). Визнано, що пріоритети освіти та вищої освіти повинні стосуватися таких питань:

- демонополізації шкільної справи, зокрема, завдяки створенню можливості для діяльності приватних навчальних закладів;

- адаптації освіти до потреб демократичного, ринкового суспільства та міжна-



родного співробітництва через заміщення доктрини «інформаційного» навчання доктриною навчання «партнерського й активізуючого»;

– побудови сучасної системи навчання та професійного вдосконалення вчителів [18, с. 121–122].

Важливим політичним документом ЄС, що ратифікований Польщею, є Хартія про основні соціальні права працівників, прийнята в Страсбурзі 1989 р. Цим документом визначено основні права працівників і регулювання важливих питань щодо зайнятості, винагороди та охорони праці й життя. Зокрема, у його п. 15 зазначено, що кожен працівник ЄС повинен мати можливість доступу до професійного навчання та користування таким навчанням упродовж усього періоду своєї трудової діяльності. В умовах, що регулюють доступ до такого навчання, не може існувати жодної дискримінації на підставі громадянства. Компетентні державні органи, підприємства та два соціальні партнери (кожний у межах своєї сфери компетенції) мають запровадити безперервні й постійні системи навчання, які дають можливість кожній особі пройти повторне навчання, особливо за допомогою надання відпустки для навчання, з метою поліпшення її професійних навичок або набуття нових, зокрема, щодо розвитку технологій.

Цей документ також захищає дітей і підлітків шляхом визначення вікового обмеження початку трудової діяльності, що не перевищує вік закінчення обов'язкового навчання, або ж вік не може бути меншим за 15 років (п. 20). Натомість молодим працівникам потрібно забезпечити умови підготовки до праці (через професійне навчання) і доступу до професійної зайнятості. У п. 23 вказано, що після завершення обов'язкової освіти молоді люди повинні мати право отримати початкове професійне навчання достатньої тривалості з метою дати їм змогу адаптуватися до вимог їхнього майбутнього трудового життя; для молодих працівників таке навчання має проводитися в робочий час [19].

У 1997 р. уряд Польщі ввів у дію положення Конвенції Міжнародної організації праці № 142 про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів, що була ухвалена ще 1975 р. та ратифікована Польщею в 1979 р. Країни, які ратифікували її, були зобов'язані поступово розширювати, адаптувати та гармонізувати різні системи професійного навчання для задоволення потреб неповнолітніх і дорослих упродовж цілого життя в усіх галузях економіки, в усіх сферах еко-

номічної діяльності та на всіх рівнях професійних кваліфікацій і посад [20].

Важливим міжнародним документом, який у 1997 р. було ратифіковано урядом Польщі, є Європейська соціальна хартія (прийнята 1961 р. та переглянута 1996 р.) [21]. Це основоположний міжнародно-правовий акт, на основі якого заснована й діє Європейська регіональна система захисту соціальних та економічних прав людини й основних свобод. Зокрема, у ньому врегульовано питання про право на працю, справедливі умови праці, безпечні й здорові умови праці, захист від бідності та соціального виключення тощо. Звернемо увагу на те, що в ст. ст. 9 і 10 є заклик до професійної орієнтації та професійної підготовки. Зокрема, у ст. 9 «Право на професійну орієнтацію» зазначено, що з метою забезпечення ефективного здійснення права на професійну орієнтацію сторони зобов'язуються в разі необхідності створити службу або сприяти діяльності служби, яка допомагатиме всім особам, охоплюючи осіб з інвалідністю, у вирішенні проблем, пов'язаних із вибором професії та набуттям професійних навичок, з належним урахуванням здібностей кожної особи й потреби в них на ринку праці. Така допомога повинна надаватися безкоштовно як підліткам, зокрема школярам, так і повнолітнім особам. Стаття 10 «Право на професійну підготовку» зобов'язує сторін до такого:

1) у разі необхідності, консультуючись з організаціями роботодавців і працівників, започаткувати професійно-технічну підготовку або сприяти професійно-технічній підготовці всіх осіб, зокрема інвалідів, а також створити умови для доступу до вищої технічної й університетської освіти винятково на основі особистих здібностей;

2) започаткувати систему виробничого навчання та інші регулярні програми професійної підготовки підлітків (хлопців і дівчат) з їхніх різних професій або сприяти функціонуванню такої системи;

– започаткувати або заохочувати (у разі необхідності) належні й легкодоступні програми професійної підготовки повнолітніх працівників, спеціальні програми перепідготовки повнолітніх працівників, необхідність у яких виникає внаслідок технологічного прогресу або нових тенденцій у сфері зайнятості;

3) започаткувати або заохочувати в разі необхідності спеціальні програми перепідготовки та реінтеграції осіб, які є безробітними протягом тривалого часу;

4) заохочувати повне використання існуючих програм шляхом вжиття таких заходів:



– зменшення чи скасування будь-яких внесків або зборів;

– надання у відповідних випадках фінансової допомоги;

– зарахування до нормованих робочих годин часу, витраченого працівником на додаткову професійну підготовку на вимогу його роботодавця без відриву від виробництва;

– забезпечення шляхом адекватного контролю (після консультацій з організаціями роботодавців і працівників) ефективності виробничого навчання та інших програм професійної підготовки молодих працівників, а також загальної належного захисту молодих працівників [22].

Як зазначає Ф. Шльосек, трансформації, започатковані в 1989 р., мали характер не просто соціально-економічних, а переважно цивілізаційних і культурних змін, які фактично починають руйнувати систему навчальних пріоритетів, сформованих упродовж століть. Традиційні відносини, тісно пов'язані з гуманістичною моделлю поведінки, замінюються іншими ставленнями та поведінкою, що характерні для соціально-економічної моделі людського розвитку й поведінки. Порівняно повільно, проте систематично зростає кількість людей (і не лише молоді), які усвідомлюють, що без добре організованої системи підготовки фахівців немає сильної національної економіки. Отже, дедалі актуальнішим стає питання про необхідність модернізації польської системи освіти та професійної підготовки, яка була б спрямована на потреби ринку праці [23, с. 37].

Висновки з проведеного дослідження. На підставі аналізу вибраних документів, що презентують політику Європейського Союзу в галузі освіти та професійної підготовки на етапі активізації співробітництва Польщі з ЄС (1990-ті рр. – 2004 р.), можемо зробити певні висновки.

Питання освіти й професійної підготовки набуває вагомого дискурсу в законодавчих документах Європейського Союзу в 1980–1990-х рр., що пов'язано зі зростанням кількості знань, швидким доступом до інформації, мобільністю трудових ресурсів і формуванням європейського ринку праці; до того часу пріоритетними були політичні та економічні питання співпраці.

Освіта й професійна підготовка в країнах Європейського Союзу презентовані різними моделями підготовки, такими як програми підготовки, що є основою для навчання у вищих академічних навчальних закладах; програми, що готують до продовження навчання у вищих професійних школах; програми, що готують до безпо-

середнього виходу на ринок праці завдяки здобуттю конкретних кваліфікацій. Акцентується на дотриманні гнучкості в побудові програм професійної підготовки з огляду на потреби економіки країн, а також на сприянні формуванню спільного ринку праці та спільному ринку надання освітніх послуг.

Для освіти й професійної підготовки фахівців Польщі вагомими стали ратифіковані міжнародні документи, які зобов'язували країну дотримуватися соціальних та економічних прав людини, зокрема права на професійну орієнтацію та права на професійну підготовку й навчання, вагомих питань щодо зайнятості, винагороди й охорони праці впродовж усього періоду власної трудової активності. Дотримання зазначених прав сприяло гнучкому використанню (відповідно до потреб економіки) людського капіталу, мінімізації явища соціального виключення, створенню умов для рівності освітніх шансів громадян країн.

На подальше вивчення заслуговують особливості професійної підготовки фахівців Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції з огляду як на позитивні складники цього процесу, так і на можливі труднощі й ризики в процесі створення якісних програм професійної підготовки майбутніх фахівців, готових працювати на європейському ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кучер В. Використання досвіду Польщі в процесі інтеграції України в Європейський Союз. Дух і Літера. Польські студії. Спецвипуск. К., 2008. № 20. С. 194–228.
2. Edukacja w procesie przemian społecznych / pod. red. A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański. Warszawa, 1998. 219 s.
3. Bogaj A. Realia i perspektywy reform oświatowych. Warszawa, 1997. 290 s.
4. Ложечкін В. Етапи європейської інтеграції Республіки Польща (1989–2004 рр.). Наука. Релігія. Суспільство. 2009. № 2. С. 49–53.
5. Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу: становлення та механізми реалізації. Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини». 2011. Вип. 28. С. 53–65.
6. Європейський Союз: політика, економіка, право: навч. посібник / за ред. Н. Антонюк, М. Микієвича. Львів, 2005. 532 с.
7. Пуховська Л. Співробітництво в сфері професійно-технічної освіти в Європі: політика, інструменти інтеграції, перспективні шляхи. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Серія «Професійна педагогіка». 2013. № 6. С. 19–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2013_6_5.
8. Key data on education in Europe 2005 / European Commission; Eurydice; Eurostat. Luxembourg: Office



for Official Publications of the European Communities, 2005. 390 p.

9. Education at a Glance 2006 Highlights / Organisation For Economic Co-Operation And Development. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>.

10. Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007. 216 s.

11. Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską (wersja skonsolidowana 1997). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:11997E/TXT>.

12. Green Paper. On the European Dimension of Education / Commission of the European Communities. URL: http://aei.pitt.edu/936/1/education_gp_COM_93_457.pdf.

13. Cresson E., Flynn P. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1997. 200 s.

14. Колядич О., Погорелов С. Європейські орієнтири розвитку сфери зайнятості та боротьби з бідністю у стратегії «Європа – 2020». Соціально-трудова відносина: теорія та практика. 2014. № 2. С. 470–478. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stvtpp_2014_2_71.

15. Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (2004, 14 December). URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy.

16. Komunikat Helsiński w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_pl.pdf.

17. Reforma systemu edukacji: projekt Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydaw. Szkoła i pedagogika, 1998. 228 s.

18. Chwalba A. III Rzeczpospolita – raport specjalny. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005. 307 s.

19. Хартія Співтовариства про основні соціальні права працівників ЄС: міжнародний документ від 9 грудня 1989 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_044; Karta Socjalna Wspólnoty Europejskiej. URL: http://www.ptps.org.pl/old_site.

20. Konwencje i zalecenia Międzynarodowej Organizacji Pracy 1919–1994 / kom. red.: R. Henczel, R. Lemieszewska, M. Stefańska; Międzynarodowa Organizacja Pracy (Genewa); Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996. T. 2: 1967–1994. 200 s.

21. Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) (Strasburg, 3 Maja 1996). URL: <https://rm.coe.int/168047e175>.

22. Європейська соціальна хартія (переглянута): міжнародний документ від 3 травня 1996 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_062/page.

23. Szlosek F. Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku. URL: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3380>.

УДК 378.635.174-057.87(477)(043.5)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ

Кудрявцева Г.І., аспірант
кафедри педагогіки та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ,

старший слідчий слідчого відділення

Сумський відділ поліції

Головного управління Національної поліції України в Сумській області

У статті порушено проблему формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції. Проаналізовано історичний аспект дослідження «відповідальності» як наукової категорії. Розглянуто зміст та особливості трактування поняття «відповідальність» у контексті професії поліцейського. Виокремлено зовнішню і внутрішню сторони відповідальності, які властиві професійній відповідальності. Виділено види відповідальності поліцейського: особистісну, соціальну, професійну; надано їх характеристику. Визначено сутність поняття «професійна відповідальність» офіцера поліції як особистісної якості фахівця.

Ключові слова: відповідальність, професійна відповідальність, професійні обов'язки, офіцери поліції.

В статті затронута проблема формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції. Проаналізовано історичний аспект дослідження «відповідальності» як наукової категорії. Розглянуто зміст та особливості трактування поняття «відповідальність» у контексті професії поліцейського. Виокремлено зовнішню і внутрішню сторони відповідальності, які властиві професійній відповідальності. Виділено види відповідальності поліцейського: особистісну, соціальну, професійну; надано їх характеристику. Визначено сутність поняття «професійна відповідальність» офіцера поліції як особистісної якості фахівця.



личностная, социальная, профессиональная; дана их характеристика. Определена сущность понятия «профессиональная ответственность» офицера полиции как личностного качества специалиста.

Ключевые слова: ответственность, профессиональная ответственность, профессиональные обязанности, офицеры полиции.

Kudriavtseva H.I. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF NATIONAL POLICE OFFICIALS AS A PERSONALITY TRAIT

The article deals with the issue of formation of the professional responsibility of future police officers. There has been analyzed the historical aspect of the study of 'responsibility' as a scientific category. There have been reviewed the content and peculiarities of interpretation of the concept of 'responsibility' in the context of the profession of a police officer. There have been outlined the external and internal sides of responsibility that are peculiar to the professional responsibility. There have been determined the types of responsibility of a police officer: personal, social, and professional. There has been defined the essence of the concept of 'professional responsibility' of a police officer.

Key words: responsibility, professional responsibility, professional duties, police officers.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глобальними інтеграційними змінами в економічній, соціокультурній, інформаційній взаємодії, що відіграє значну роль у реформуванні освітньої галузі. Відомча система підготовки кадрів для поліції не є винятком і вдосконалюється в межах вітчизняної освіти на тлі активного реформування самого Міністерства внутрішніх справ. На сучасному етапі розвитку професійної освіти у сфері підготовки майбутніх офіцерів Національної поліції особливе місце посідає проблема формування їхньої професійної відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз даних соціологічних досліджень свідчить про недостатній рівень професійної відповідальності багатьох працівників правоохоронних органів. Наслідком цього є низький рівень довіри громадян України як до інститутів державної влади загалом, так і до колишньої міліції (органів внутрішніх справ) зокрема, що і стало передумовою створення Національної поліції.

Дослідження проблеми відповідальності пов'язане з аналізом широкого кола наукових проблем. Вагомий внесок у створення методологічних засад наукової розробки питання щодо формування відповідальності зробили дослідження В. Андрущенка, І. Бега, І. Бойченка, Т. Веретенко, Л. Губерського, Н. Огренич, В. Савченко, Т. Ящука й інших.

Аналіз сучасної педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про посилену увагу науковців до проблеми формування професійних якостей майбутніх правоохоронців та особового складу інших силових структур. Зокрема, окремі аспекти формування професійної відповідальності працівників силових структур вивчали Я. Зорія, А. Комишан, Т. Ісаєнко, І. Новак, В. Рижиков, Ю. Сердюк, Д. Тауман, О. Тогочинський, М. Шик, В. Ягупов та інші. Але

в зазначених роботах проблема формування професійної відповідальності розглядається не окремо, а в контексті формування всього комплексу професійних якостей фахівців.

Різні аспекти проблеми вдосконалення підготовки майбутніх правоохоронців до професійної діяльності розглядали В. Авдеев, В. Андросюк, М. Ануфрієв, В. Вдовюк, О. В'юшин, О. Бандурка, А. Басов, О. Безсмертний, В. Венедиктов, Ю. Дубко, В. Дяченко, Я. Кондратьєв, Л. Криворучко, А. Кучерявий, А. Лігоцький, В. Лукашевич, В. Маріщук, Н. Матюхіна, О. Столяренко, О. Федоренко, Г. Юхновець, Г. Яворська та інші.

Правові аспекти професійної відповідальності досліджували такі вчені, як А. Адаєв, А. Андрунік, О. Бандурка, Н. Бондаренко, Л. Луцька, В. Марков, О. Синявська, Г. Яхнін. Психолого-педагогічні особливості професійної відповідальності працівників силових структур вивчали Я. Зорія, А. Комишан, Т. Ісаєнко, І. Новак, В. Рижиков, Д. Тауман, О. Тогочинський, М. Шик, В. Ягупов.

Вирішення проблеми формування професійної відповідальності курсантів, як майбутніх офіцерів Національної поліції в процесі фахової підготовки дасть змогу подолати суперечності між сучасними вимогами держави до особистості працівників Національної поліції та загальним станом сформованості в них професійної відповідальності; необхідністю формування професійної відповідальності курсантів як майбутніх офіцерів поліції й недостатньою розробленістю змісту, форм і методів такої діяльності, недостатнім рівнем сформованості професійної відповідальності в курсантів як майбутніх офіцерів поліції та вимогами відповідних нормативних документів МВС України.

Проведений огляд наукових досліджень дає змогу стверджувати, що, незважаючи



на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, проблема формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції в процесі фахової підготовки залишається недостатньо дослідженою. На сучасному етапі залишається невизначеною структура професійної відповідальності офіцера національної поліції, недостатньо мірою окреслені шляхи формування професійної відповідальності фахівця, що враховують як змістову, так і процесуальну сторону його професійної діяльності.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути особливості професійної відповідальності офіцерів поліції та визначити її сутність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Служба в правоохоронних органах є відповідальною справою в суспільстві, яка вимагає не лише контролю за дотриманням правопорядку, а й чесності, справедливості, надійності, відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків працівниками поліції. Варто зазначити, що поліцейський повинен бути взірцем правової культури й відповідально ставитися до служіння суспільству «шляхом забезпечення охорони прав та свобод людини, протидії злочинності, підтримання публічної безпеки і порядку ...» [4]. Отже, однією з професійно важливих і провідних психологічних характеристик поліцейського є відповідальність.

Згідно з результатами досліджень науковців (В. Канке, Б. Назаров, О. Плахотний та інші), термін «відповідальність» уперше розглядався в юриспруденції в другій половині XV ст. й інтерпретувався як обов'язок. Поняття «відповідальність» як психологічну категорію досліджував англійський філософ А. Бен у книзі «Емоції і воля» (1865), який розглядав її в розумінні обвинувачення, засудження та покарання. Інший англійський філософ XIX століття – Д. Міль – детермінував її як «підзвітність» певній соціальній ролі, вираження свободи й необхідності.

Великий тлумачний словник української мови трактує термін «відповідальність» як покладений на когось або взятий на себе обов'язок за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова [1, с. 84].

Академічний тлумачний словник української мови роз'яснює поняття «відповідальність» як покладений на когось або взятий на себе обов'язок за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова [6, с. 134]. Філософський енциклопедичний словник указує на той факт, що термін «відповідальність» характеризує міру відповідності поведінки особи наявним вимо-

гам, чинним суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам [7, с. 93].

Аналіз різних наукових досліджень дає змогу зазначити, що термін «відповідальність» учені трактують по-різному. Існують такі тлумачення поняття «відповідальність»: об'єктивно необхідні міжособистісні, колективні й суспільні відносини, урахування історично конкретного характеру їхніх взаємних обов'язків, які реалізуються у свідомій вольовій поведінці та діяльності (Н. Мінкіна); це якість, яка пов'язана зі здатністю людини відповідати за власні дії, вчинки з усвідомленням наслідків власних дій і вчинків (К. Муздибаєв, В. Семенов); передбачає визнання людиною єдиної активної причетності до соціального і природного світу, що є не стільки результатом оцінювання особистості оточуючими, скільки її власним переконанням, моральним принципом, підсумком самоусвідомлення (І. Бех); є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення (саморегулювання) у межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей і засобів життєдіяльності (М. Савчин); є не лише усвідомленням індивідом усіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене, тобто «здатність людини детермінувати події, учинки на момент їх здійснення й у процесі виконання аж до радикальної зміни всього життя» (С. Рубінштейн); це здатність особистості самостійно формувати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку й самоконтроль (В. Сухомлинський); передбачає свободу прийняття рішень, вибору цілей і способів, методів і стилів їх досягнення (В. Татенко).

Отже, аналіз наведених тлумачень поняття «відповідальність» охоплює три аспекти: 1) об'єктивний, що існує незалежно від конкретного суб'єкта й може бути покладений на будь-яку людину; 2) суб'єктивний, що залежить від суб'єкта, який може приймати рішення, й або брати на себе зобов'язання, або їх не брати; 3) емоційний: сумніви, переживання, почуття відповідальності, обов'язку, совісті, провини за характер і результат своєї діяльності й можливі наслідки взятих зобов'язань чи прийнятих рішень.

У контексті дослідження саме формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції в умовах закладу вищої освіти відіграє особливу роль у процесі розвитку цього переходу від зовнішнього аспекту відповідальності до внутрішнього – особисто усвідомленої відповідальності. Отже, загальний аналіз наукових джерел демонструє, що, незважаючи на певні роз-



біжності в наукових підходах до визначення сутності поняття «відповідальність», їх об'єднує загальний компонент – усвідомлення результату своїх дій і їх наслідки.

У наукових працях багато уваги приділяють соціальній, юридичній, моральній, педагогічній відповідальності. Однак психологічні особливості відповідальності як провідної професійно важливої характеристики поліцейського науковці не розглядали.

Потрібно зазначити, що відповідальність у ролі соціально-психологічної категорії розглядають із двох сторін. У соціальній психології розрізняють зовнішні форми саморегуляції, які забезпечують покладання відповідальності (підзвітність, караність тощо), і внутрішні (почуття відповідальності й обов'язку, відповідальне ставлення тощо). З одного боку, відповідальність може мати зовнішній характер у вигляді санкцій (керівництва, соціуму, суспільства тощо) за дії, учинки, діяльність (бездіяльність) поліцейського, що накладається груповими, корпоративними, службовими, професійними обов'язками. Незалежно від займаної посади працівник Національної поліції несе відповідальність за власні дії (бездіяльність), накази й розпорядження, які надає.

Тобто в разі вчинення протиправних діянь поліцейський несе «кримінальну, адміністративну, цивільно-правову та дисциплінарну відповідальність», що передбачено п. 1 ст. 19 Закону України «Про Національну поліцію» від 2 липня 2015 р. № 580-VIII.

З іншого боку, відповідальність можна визначити як внутрішню категорію, тобто професійно важливу моральну характеристику особистості поліцейського, що детермінована самостійно прийнятим рішенням щодо особистого, соціального та професійного боргу, обов'язку. Отже, відповідальність може мати видиму (зовнішню) та невидиму (внутрішню) сфери прояву, де 1) зовнішня визначає те, як позиціонує себе поліцейський перед іншими людьми, колегами, суспільством загалом, і реалізовується завдяки підзвітності особи, застосуванню заохочень і санкцій за результати його соціальної взаємодії, діяльності; 2) внутрішня визначає внутрішні переконання, переживання, оцінки стосовно власних дій, діяльності (бездіяльності), учинків і відбувається завдяки особистісному самоконтролю, почуттю обов'язку, боргу, а також рівню сумління [2].

Внутрішніми регуляторами діяльності й поведінки поліцейського є соціальні та професійні вимоги, моральні приписи й готовність свідомо нести відповідальність за власні дії, учинки, вибір, діяльність (без-

діяльність) і за їх результати й наслідки. Здатність поліцейського усвідомлювати, оцінювати та нести відповідальність за власні дії, учинки, діяльність (бездіяльність) є інтегральним психологічним утворенням.

З одного боку, воно має виявлятися в особистісному почутті «відповідальності» поліцейського за когось або щось, а з іншого – у відповідальному ставленні до власних обов'язків і зобов'язань, а також у професійно важливій моральній якості «відповідальності». Не варто плутати терміни «почуття відповідальності», «відповідальне ставлення» і таку професійно важливу якість поліцейського, як «відповідальність».

Отже, ми вважаємо, що «почуття відповідальності» поліцейського – це емоційний процес, який відображає суб'єктивне оцінне ставлення до власних дій, учинків, діяльності (бездіяльності) та їх результатів і наслідків. Почуття відповідальності – це відчуття категорії «Я повинен» і «Я можу» виконати свої зобов'язання в комплексі з внутрішнім обов'язком відповісти за наслідки власних дій, учинків, діяльності (бездіяльності).

Відповідальне ставлення поліцейського до виконання професійної діяльності полягає в тому, що він має певний набір особистісних соціально-діяльнісних установок, спрямованих на досягнення певної правоохоронної мети або розв'язання певного професійного завдання. Це складна інтеграційна характеристика поліцейського, яка виражає здатність особистості до контролю, саморегуляції своєї самостійної професійної діяльності й поведінки, сумлінного виконання норм, професійних обов'язків і зобов'язань.

Сутність відповідального ставлення поліцейських до професійної діяльності виявляється через усвідомлення соціальної значущості й важливості власної професії; наявність стійких професійних інтересів; любов до власної професії; почуття гордості й глибокої поваги до правоохоронної діяльності; здатність до емоційно-вольової саморегуляції; усвідомлене прагнення особистості до ефективного здійснення професійних функцій.

Також можна виділити види відповідальності поліцейського: 1) особистісна – здатність здійснювати оцінювання та самоконтроль власних дій, учинків, діяльності (бездіяльності), усвідомлювати й відповідати за їх результати та наслідки; 2) соціальна – здатність старанно і своєчасно виконувати обов'язки, зобов'язання й обіцянки, усвідомлюючи наслідки власних дій, учинків, діяльності (бездіяльності) для інших і відпо-



відати за них; 3) професійна – здатність старанно, своєчасно та правомірно досягати мети правоохоронної діяльності, передбачити й усвідомлювати результати та наслідки власних дій, учинків, діяльності (бездіяльності), а також відповідати за них [3].

Професійна відповідальність майбутнього офіцера Національної поліції пов'язана з наявністю соціальних цінностей і специфічних професійних норм і правил, що детерміновані умовами професійної діяльності. Поліцейський є представником виконавчої влади, тому суспільство висуває до нього особливі вимоги в усіх сферах його життєдіяльності (особистій, соціальній і професійній).

М. Семененко виділяє основні показники професійної відповідальності: ступінь обґрунтованості прийнятого рішення у сфері професійної діяльності; емоційна стабільність і наполегливість щодо його реалізації; сумлінність у виконанні своїх функціональних обов'язків; готовність відповідати за результати й наслідки своєї діяльності [5].

Отже, людину можна вважати відповідальною, якщо вона сумлінно ставиться до власних зобов'язань, обов'язків та обіцянок, а також несе відповідальність за те, що відбувається за її безпосереднього чи опосередкованого втручання в минулому, зараз чи буде відбуватись надалі.

Відповідальність має певні рівні сформованості, а саме: низький рівень (безвідповідальна, ненадійна особа); середній рівень (особа, яка виявляє відповідальність залежно від ситуації, умов життєдіяльності й певних чинників); високий рівень (відповідальна, надійна особа в усіх сферах життєдіяльності, яка може нести відповідальність не лише за наслідки власних дій, учинків, діяльності (бездіяльності), а й інших) [3].

Отже, працівник Національної поліції несе повну відповідальність за результати й наслідки власних бажань, дій, учинків, діяльності (бездіяльності), незалежно від умов їх протікання.

Підсумовуючи усе вищевказане, необхідно наголосити на необхідності підвищення якості професійно психологічного відбору до лав правоохоронних органів України. Ми вважаємо, що обов'язково необхідно здійснювати діагностику розвитку професійної, соціальної та особистісної відповідальності кандидата на службу до органів Національної поліції. Суб'єкти, які здійснюють професійно-психологічний відбір кандидата на службу, повинні поглиблено, різнобічно й ретельно вивчати здатність кандидата бути відповідальним. Вони мають застосовувати не лише психодіагностичні, а й методи спеціальних доручень і спостереження.

Отже, професійна відповідальність є професійною важливою характеристикою фахівця будь-якої професії, яка пов'язана із взаємодією з іншими людьми, зокрема й офіцера поліції. Варто наголосити, що професійна відповідальність офіцерів органів національної поліції передбачає стягнення дисциплінарного характеру в разі неправомірного виконання професійних обов'язків.

Професійна відповідальність формується в процесі фахової освіти як результат зовнішніх вимог до майбутнього офіцера органів Національної поліції. Розуміння професійної відповідальності офіцерів Національної поліції пов'язане з готовністю курсантів вищих навчальних закладів усвідомлювати необхідність виконання вимог професійних норм і відповідати за свої дії.

Отже, професійну відповідальність офіцера Національної поліції ми визначаємо як інтегративну якість особистості, яка є результатом відображення ставлення до поставлених обов'язків і пов'язана з чітко закріпленими нормами професійної діяльності, що забезпечує її ефективне виконання й виявляється в здатності приймати обґрунтовані рішення у сфері своєї професійної діяльності, проявляти наполегливість і сумлінність у їх реалізації та готовності відповідати за їх результати й наслідки.

Висновки з проведеного дослідження. Формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів Національної поліції доцільно розпочинати на етапі відбору на службу й цілеспрямовано продовжувати під час їхньої професійної підготовки, зокрема під час навчання в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Із цією метою необхідно розробити і створити певні педагогічні умови, спрямовані на формування професійної відповідальності як особистісної якості фахівця.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є виокремлення й обґрунтування відповідних педагогічних умов і їх подальше запровадження в освітній процес закладу вищої освіти МВС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник української мови / упорядник Т.В. Ковальова. Харків: Фоліо, 2005. 767 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В.Е. Семенова. Ленинград: Наука, 1983. 340 с.
3. Пономарьов О.С., Серeda Н.В., Чеботарьов М.К. Відповідальність як педагогічна категорія: підручник. Харків: НТУ «ХП», 2013. 360 с.



4. Про Національну поліцію: Закон України від 02.07.2015 № 580-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2015. № 40–41. С. 1970. Ст. 37.

5. Семененко Н.Н. Становление профессиональной ответственности у курсантов военных училищ сухопутных войск: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.14 «Психология труда в особых условиях». Москва, 1998. 20 с.

6. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 1. С. 84.

7. Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди; гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

УДК 378:004

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Любарець В.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій
соціокультурної діяльності

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті порушено проблему практичної реалізації ідеї створення електронних підручників в інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу. Означено пріоритети створення електронних підручників на платформі Універсального освітнього простору ACCENT. Визначено перспективи подальшого дослідження: наукове обґрунтування психолого-педагогічних засад формування структури електронних підручників і їх використання в освітньому процесі ВНЗ.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище (ІОС), електронні освітні ресурси (ЕОР), електронний підручник (ЕП), вищий навчальний заклад (ВНЗ).

В статье затронута проблема практической реализации идеи создания электронных учебников в информационно-образовательной среде вуза. Обозначены приоритеты создания электронных учебников на платформе Универсального образовательного пространства ACCENT. Определены перспективы дальнейшего исследования: научное обоснование психолого-педагогических основ формирования структуры электронных учебников и их использования в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда (ИОС), электронные образовательные ресурсы (ЭОР), электронный учебник (ЭУ), высшее учебное заведение (вуз).

Liubarets V.V. PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF CREATION OF ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article addresses the problem of practical implementation of the idea of creating electronic textbooks in the information and educational environment of the higher educational institution. The priorities of the creation of electronic textbooks on the platform of the ACCENT Universal Education Space are identified. The prospects for further research: the scientific substantiation of psychological and pedagogical principles of the formation of the structure of electronic textbooks and their use in the educational process of higher educational institutions are determined.

Key words: information and educational environment (IEE), electronic educational resources (EER), electronic textbook (ET), higher educational institution (University).

Постановка проблеми. Випереджальний розвиток освіти в Україні, спрямованої на максимальне забезпечення освітніх потреб особистості, відповідності рівня і якості підготовки студент вимогам сучасного суспільства, вбачається можливим за умови найбільшої відповідності компонентів системи освіти соціальним, науковим і технологічним цілям, умовам розвитку суспільства й потребам системи освіти загалом.

Останніми роками в усіх країнах світу класичні форми організації навчання та засоби, які використовуються, переживають кризу – формується потреба в їх неперервному оновленні та оновленні їх сутності. Адже якість освіти й навчання загалом і зокрема покращується за умови використання високоякісних методичних і навчальних матеріалів.

Одним із найбільш перспективних шляхів розвитку сучасної освіти є використання по-



ряд із традиційними засобами електронних освітніх ресурсів (далі – ЕОР) – посібників, підручників, довідників тощо. Актуальність розв’язання анонсованої проблеми пов’язана з вимогами Кабінету Міністрів України щодо розвитку освіти. Передбачається впровадження інформаційних технологій (далі – ІТ) у навчальний процес освітніх закладів шляхом оснащення комп’ютерними комплексами та розроблення електронних освітніх засобів. Їх функціонування безпосередньо пов’язане з розробленням і формування електронних бібліотек, що, у свою чергу, потребує зробити важливий крок до вирішення проблеми створення електронних підручників (далі – ЕП).

Нова освітня парадигма формує глибинні й об’єктивні процеси формування єдиного відкритого інформаційно-освітнього простору, тому сучасна освіта зорієнтована на використання різноманітних, у тому числі й інноваційних, засобів організації навчального процесу – ЕОР. Ключовими чинниками вилу цього процесу стали низький рівень адаптивності системи освіти в умовах інформатизації суспільства; розрив між змістом навчально-методичного забезпечення та рівнем розвитку науки й техніки; територіальна обмеженість – неспроможність забезпечення професійною освітою всіх претендентів окремого регіону; розрив між змістом традиційних засобів навчання та інноваційністю тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Особливості використання в різних аспектах електронних підручників досліджували В. Биков, В. Заболотний, О. Шестопал, М. Шишкіна, М. Шут. Проблемою створення електронних підручників і програмних засобів займалися А. Гуржій, М. Жалдак, Л. Карташова, Є. Коваль, В. Лапінський, В. Мадзігон.

Постановка завдання. Метою статті є практична реалізація ідеї створення електронних підручників в інформаційно-освітньому середовищі вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ).

Актуальність дослідження зумовлюється соціальною та освітньою значущістю проблеми створення ЕП у ВНЗ для індивідуалізації освітнього процесу, реалізація якого можлива за застосовування діючої моделі електронної освітньої платформи в Україні – Універсального освітнього простору ACCENT (ACCENT).

Виклад основного матеріалу дослідження. ЕОР, відповідно до Положення про електронні освітні ресурси, є «складовою частиною навчально-виховного процесу, має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення

навчальної діяльності вихованців, учнів, студентів і вважається одним з головних елементів інформаційно-освітнього середовища. Метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій» [3].

У кінці 1990-х років за ініціативою Масачусетського технологічного інституту (Massachusetts Institute on Technology) відчували динаміку активного піднесення та використання Open Educational Resources – відкритих освітніх ресурсів (далі – ВОР) [4], що, у свою чергу, привернуло увагу до доступності освітнього професійного середовища. Так, у 2000–2001 роках Масачусетський технологічний інститут показав результат, видавши Open Course Ware.

ЮНЕСКО, усвідомивши важливість цього підходу, запропонувало дефініцію: «Відкритими освітніми ресурсами, як правило, називаються цифрові освітні ресурси (курси, підручники, відео, завдання тощо), які абсолютно безкоштовно є загальнодоступними для всіх суб’єктів освітнього процесу. Ці ресурси можна використовувати згідно з потребами суб’єктів освітнього процесу, їх наповнення може змінюватися, доповнюватися, бути осучасненим або адаптивним до вимог та умов освітнього середовища» [5]. Із тих пір ЮНЕСКО активно поширює ВОР по всьому світу на основі власної платформи UNESCO Open Educational Resource Platform (www.oerplatform.org).

У 2007 році Інститут відкритого суспільства та Фонд Шаттлворт зібралися в Кейптауні як зацікавлені в розвитку відкритих освітніх ресурсів з метою започаткування цього руху. Нарешті вийшла у світ у Кейптауні Декларація відкритої освіти, що приблизно можна порівняти з Берлінською декларацією про відкритий доступ. ЮНЕСКО закликає своїх держав-членів до активної участі в проекті ЕОР [5]. Дебати навколо ЕОР набирають обертів у Німеччині, як це показано на конференції, що відбулася в Берліні у вересні 2013 року під егідою ЮНЕСКО. Велика потенційна сила закладена в ЕОР, проте якщо цей напрям зміцнюється в Німеччині, то в плані динамічного розвитку освіти такі тенденції можуть означати остаточний відступ від традиційних структур виробництва і продажу підручників.

Останніми роками розробниками ІТ пропонується широкий спектр інструментарію, призначеного для створення відкритих



ЕОР, яке у своїй більшості є пріоритетним. Розповсюдження мобільних телефонів, смартфонів, комп'ютерів планшетів надає широке поле використання будь-якого електронного контенту, а саме ЕП, в будь-яких місцях без обмеження в часі.

Створення й упровадження конкурентних ЕП нового покоління сприяє поліпшенню та допомозі результативному донесенню освітнього продукту до студента, зорієнтує на можливість використання в їх розробленні Web-технологій.

Такий вибір можна пояснити наявністю особливих задумів Web-технологій: розподілу контенту на окремі сторінки (поіменовані як окремі розділи); гіпертекстового зв'язку сторінок і розділів ЕОР через контекстні гіперпосилання; багатократного редагування контенту за допомогою вбудованого редактора; використання вбудованої мови розмітки, яка дає змогу розмічати в тексті структурні елементи й гіперпосилання; форматування й оформлення окремих елементів контенту з урахуванням змін (версій) сторінок; зіставлення редакційних версій контенту та поновлення попередніх варіантів; включання мультимедіа тощо.

Варто зазначити, що не існує єдиного програмного забезпечення для створення ЕП. Нині розробка ЕП ведеться за допомогою стандартних програмних додатків і/або безпосередньо мов програмування й різноманітних HTML-редакторів, призначених для створення систем дистанційного навчання та Web-сайтів. Останнім часом динамічні технологічні трансформації справдили зміну парадигми ставлення споживачів освітнього середовища до ЕП.

А саме on-line доступ до електронних навчальних матеріалів для студентів стає простішим, ніж використання традиційних друкованих (паперових) підручників. Студенти мають можливість отримувати доступ до електронних підручників і PDF-версій, on-line уроків і відеолекцій.

Досвід американських навчальних закладів демонструє, що в цій країні все більше авторів комерційних видань популяризують уживання їхніх підручників без ліцензії. Компанії-розробники підручників заохочують освітні заклади до використання ЕП з додатками, що мають бути виконані на WEB-сайті видавництва. Тому, якщо студент придбав підручник для користування, він повинен увести код реєстрації на сайті, що знаходиться в підручнику. Студент може отримати дозвіл на використання книги, якщо оплатив видавництву й отримав доступ до WEB-сайту.

Найновіший тренд в ЕП – це «відкриті» підручники – безкоштовні, які пропонують-

ся для читання on-line. Згідно з PIRG, певна кількість підручників уже розроблена, вони використовуються в таких школах, як Масачусетський технологічний інститут і Гарвард, і є на 80% більш економічними, ніж традиційні підручники.

У зв'язку з безперечною актуальністю створення ІОС з нетрадиційними освітніми системами й технологіями спільнотою науковців України на чолі з професором Л. Карташовою пропонується діюча модель електронної освітньої платформи – потужного, динамічного, відкритого, гнучкого інноваційного е-механізму для підвищення якості освіти в Україні – Універсальний освітній простір ACCENT (ACCENT) [2, с. 59–60].

Цей простір спрямований на досягнення навчальних цілей усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; створення електронної бібліотеки з відкритими кодами доступу відкритих ЕОР; формування особистого поля розвитку педагога у форматі електронного навчального кабінету (е-НК) з інструментальним наповненням, який зрозумілий на підсвідомому рівні; формування мережі електронних середовищ (е-середовищ), об'єднаних в інтегровану інформаційну систему; створення інформаційного поля розвитку та співпраці між освітою і її координаторами; започаткування єдиного електронного центру моніторингу й аналітики навчально-виховного процесу.

Функції цього ІОС: інтеграція електронних освітніх ресурсів, їх розподіл за рівнями освіти та компонування в окремі електронні вузли – віртуальні середовища; підтримка організації різних форм освітнього процесу; забезпечення й супровід дистанційної освіти; якісний доступ суб'єктів освітнього процесу до навчально-методичних матеріалів; взаємообмін професійно-освітньою та науковою інформацією; безперервне наповнення середовища електронних ресурсів освітнього призначення; створення умов мотивації до самоосвіти; підвищення рівня мобільності учасників освітнього середовища й конкурентоспроможності на ринку праці.

ACCENT відрізняється від більшості систем управління навчанням тим, що забезпечує функціонування як єдиної інтегрованої системи: репозиторію електронних освітніх ресурсів (ЕОР) – Web-бібліотеки – у формі підручників, посібників, словників, довідників, презентацій, методичних розробок для підтримки уроків і позакласних заходів тощо; е-середовища навчального закладу, яке забезпечує підтримку основних функцій управління навчально-виховним процесом за умов різних організаційних форм його проведення: класно-урочної, дистан-



ційної, груп-проектної діяльності; мережі е-НК; мережі е-середовищ навчальних закладів; електронних засобів для створення й підтримки соціальної мережі освітян, призначеної для їхнього спілкування й організації роботи над груповими проектами [1, с. 85–86].

Особливістю цього ресурсу є використання повністю вітчизняного програмного продукту, який не вимагає для свого використання жодних специфічних ресурсів, які належать нерезидентам України (на які можуть поширюватися будь-які права, що обмежують або зможуть у майбутньому обмежувати їх використання).

Користувачеві надаються засоби створення ЕОР і їх бібліотека (репозиторій), до наповнення якої залучаються викладачі ВНЗ і вчителі всієї України, тобто контентом бібліотеки стають як сертифіковані (грифовані в установленому порядку й розміщені з дотриманням авторських прав) матеріали освітнього призначення (підручники, посібники, навчальні моделі й середовища навчання), так й авторські розробки, оцінені та рекомендовані до локального використання експертним середовищем, яке створюється засобами ACCENT.

Ієрархічна структура як самої системи, так і хмарних сховищ даних (центрального як сховища корпоративної хмари системи й локального як сховища корпоративної хмари навчального закладу) повністю забезпечує її функціонування на рівні навчального закладу навіть за відмови центрального сервера або відсутності зв'язку з ним.

ЕОР пропонуються для вільного й відкритого використання педагогами та студентами в навчанні, самостійній роботі, під час проходження виробничої практики та проведення досліджень.

Науковцями Універсального освітнього простору ACCENT здійснено ретельний аналіз і відбір інструментарію, призначеного для розроблення й підтримки функціонування інноваційних (електронних) підручників. З'ясовано, що нині розроблено й запропоновано до використання значний обсяг відповідних платформ і систем. У результаті перевагу надано таким:

- системі управління навчанням Moodle, яка серед інших вирізнялась для користувачів та адміністрації безкоштовністю; відкритістю (Open Source) та зорієнтованістю на організацію традиційних дистанційних курсів, підтримку очного навчання й організації взаємодії між викладачем та учнями;

- системі керування вмістом для публікації інформації в Internet Joomla! (Джу□мла), що вирізнялась для користувачів та адміністрації такими якостями: універсальністю,

відкритістю, стабільністю системи, безпекою, адаптацією під пошукові системи, власною системою редагування текстів, зручністю, зрозумілістю й особливостями (гнучкі інструменти управління обліковими записами; інтерфейс для управління медіа-файлами; підтримка створення багатомовних варіантів сторінок; система управління рекламними кампаніями; адресна книга користувачів, голосування, вбудований пошук, функції категоризації посилань та обліку кліків тощо).

У процесі створення ЕП для ВНЗ враховано дотримання відповідності високому науково-методичному рівню, наявності необхідного довідкового апарату; доступність форми викладення навчального матеріалу, який має бути пов'язаний із практичними завданнями, дотримання тісних міжпредметних зв'язків. Структура ЕП включає зміст (перелік розділів); вступ (або передмову); основний текст; блок питань чи тестів для самоконтролю; обов'язкові та додаткові задачі, приклади; довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо); апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики) (<http://www.profua.info/>).

Розроблені ЕП реалізують дидактичні можливості ІТ, які дають змогу в процесі освітньої діяльності реалізувати такі форми інформаційної взаємодії: взаємодію віддалених учасників процесу навчання між собою (викладача – студента, студента – студента, студента – групи); взаємодію учасників освітнього процесу (викладача, студента, керівника виробництва) з віддаленими джерелами інформації, наприклад, під час здійснення пошуку та систематизації інформації, переміщення (навігації) гіпертекстовими ресурсами глобальної мережі. Соціальний ефект використання ЕП в системі ВНЗ: підвищення якості навчання та ефективності професійної освіти.

У розробленні контенту ІОС вишу відштовхуватися необхідно від дидактичних і пізнавальних цілей і завдань, від якості й повноти підготовлених дидактичних матеріалів для електронних навчальних посібників, так як засоби інформаційних технологій – лише засіб реалізації дидактичних завдань.

ЕП повинен містити матеріал для самостійного навчання, також блок практичних робіт і тестових завдань для модульного контролю знань. Завдання ЕП забезпечувати більш деталізовану структуру інформації; інтерактивність (зручність навігації) – можливість трансформації матеріалів залежно від індивідуальності дій студента, а також можливість зміни траєкторії ос-



Готельний бізнес: теорія та практика (2012)

Марта Мальська, Ігор Пандяк

Вища освіта

У підручнику систематизовано виклад організаційних, управлінських та технологічних засад вивчення готельної сфери як навчальної дисципліни теоретико-методологічного та прикладного спрямування. Послідовно розкрито питання еволюції сфери гостинності, проаналізовано проблему типології та класифікації готельних підприємств, організації та управління, технології обслуговування, архітектурно-планувальні особливості споруд готельних підприємств. Підручник пропонується для студентів ВНЗ, які готуються працювати у сфері туризму, викладачів вищих навчальних закладів, працівників готельної та туристичної сфери, усіх, хто цікавиться розвитком сфери гостинності.

Рис. 1. Приклад ЕП «Готельний бізнес: теорія та практика» [6]

вітньої діяльності; гіпертекстову структуру теоретичного матеріалу в понятійній частині курсу (посилання на визначення), а також у логічній побудові викладу (систематичність, взаємовідношення фрагментів); застосування потужних ілюстративних матеріалів – креслень і зображень, анімації та інших мультимедійних додатків; використання багатоманітних завдань для закріплення знань, самоконтролю, контролю й оцінювання отриманих знань, убудованих в ЕП (тести, ситуаційні, творчі вправи, індивідуальні та групові завдання тощо); наявність системи перехресних посилань (гіперпосилань) на літературні й наукові джерела, електронні бібліотеки та інші освітні й наукові ресурси (депозитарії), розміщені в мережі Інтернет.

ЕП повинен включати комплекс різноманітних освітніх ресурсів (навчальних, навчально-методичних і допоміжних інформаційно-довідкових матеріалів, представлених у різних формах), має бути зорієнтований передусім на самостійне вивчення та відрізнитися особливим способом подачі матеріалу (діалогова інтерактивна форма з достатньою кількістю питань і завдань для самоконтролю розуміння матеріалу й рефлексії).

За авторською технологією ТОВ «ACCENT» розробляє ЕП з різних дисциплін для ВНЗ, які зберігаються у Web-бібліотеці [6]. На рис. 1 показано зразок обкладинки підручника з короткою анотацією.

Кожен окремих електронний ресурс, відповідно до чинної навчальної програми, розробляється один раз. Надалі за потреби й необхідності його контент може бути збережений у кількох версіях та оновлений, наприклад, відповідно до змін у навчальній програмі, що потребує надзвичайно низьких матеріальних затрат.

Підручники, розроблені за пропонуваною технологією:

- доступні на різних операційних системах і їх різних версіях для всіх і кожного;
- інтуїтивно зрозумілі;
- адаптивні до технічного та програмного забезпечення різних версій пристрою користувача (комп'ютер, планшет, ноутбук тощо) будь-якої конфігурації, незалежно від марки та моделі;
- динамічні – можуть підлягати адміністративному коригуванню;
- привабливі, так як мають однотипний, простий, зрозумілий інтерфейс – це дає можливість користувачам із різним рівнем підготовленості до використання інформаційних технологій;
- не потребують проходження спеціальних курсів навчання користувача;
- відкриті й особистісно спрямовані за своїм дидактичним та організаційним наповненням;
- містять упроваджені інформаційні технології (відео, аудіо, мультимедіа, презентації тощо).

Висновки з проведеного дослідження. Освіта України потребує «живих» ЕП, найбільш гострою є потреба в таких ресурсах у ВНЗ. Очевидні переваги створення ЕП на платформі Універсального освітнього простору ACCENT:

- відповідно до потреби (зміна навчальної програми тощо) контент підручника змінюється, однак можна зберігати всі версії одного підручника;
- можна розробити диференційований або інтегрований підручник (із профільним спрямуванням, інклюзивне навчання тощо).
- розроблені ЕП є мультимедійними, містять «живі» складники: відео, аудіо, презентації, анімацію, зображення, кросворд, глосарій тощо;



- зміст ЕП є динамічним, може містити гіперпосилання та перехресні посилання;

- ЕП піддається редагуванню й може бути збережений у кількох версіях (залежно від призначення, навчальної програми тощо);

- контент ЕП є функціонально простим для розроблення інтегрованих занять тощо.

Отже, одним із найбільш перспективних шляхів модернізації вищої професійної освіти є використання поряд із традиційними засобами підручників нового формату (електронного підручника), який відповідає вимогам інформатизації суспільства, освіти, навчальних закладів.

Якісно підготовлений дидактичний матеріал для ЕП повинен викликати в студентів відповідний інтерес, мотивацію до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, формувати потребу в оволодінні знаннями, активізувати їхню психічну діяльність: посилювати концентрацію й інтенсивність уваги, загострювати чутливість і спостережливість, забезпечувати легкість протікання розумових процесів для сприйняття змісту навчальної дисципліни

У подальшому назріла проблема розроблення науково обґрунтованих пси-

холого-педагогічних засад формування структури електронних підручників і їх використання в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карташова Л.А. Єдиний відкритий мережевий ресурс: можливість для організації та підтримки навчання. Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. Черкаси, 2015. 274 с.

2. Любарець В.В. Створення електронної освітньої платформи ACCENT – шлях до якісної освіти. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. Київ: Педагогічна преса, 2016. № 3 (62). С. 58–63

3. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: Наказ. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.

4. Open educational resources in higher education. A guide to online resources. URL: <http://crln.acrl.org/content/73/6/334.full>.

5. Open Educational Resources/ The Federal Institute for Vocational Education and Training is an independent federal institution established under public law. URL: <http://www.bibb.de/en/22627.php>.

6. Універсальний освітній простір ACCENT. URL: <http://ac-cent.com/ua/>.

УДК 378.371.4

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНЖЕНЕРНА ГРАФІКА»

Мельниченко Н.П., к. т. н., доцент,
доцент кафедри прикладної механіки та загальноінженерних дисциплін
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

У статті порушено проблему активізації навчального процесу під час вивчення дисципліни «Інженерна графіка». Мета статті – запросити до дискусії щодо активізації навчального процесу в період перебудови сучасної освіти.

Для досягнення поставленої мети використовувалися методи аналізу теорії та практики відомих теоретичних досягнень із цього питання. Виконано аналіз результатів анкетування студентів перших і других курсів. Проаналізовано, як впливає рівень шкільної підготовки з дисципліни «Креслення» на подальшу якість навчання у вищому навчальному закладі. Наукова новизна роботи полягає в дослідженні взаємозв'язку дисциплін, які викладаються у школі, з дисциплінами, які будують фундамент інженерної підготовки сучасних фахівців, і їх впливу на якість освіти на прикладі дисциплін «Нарисна геометрія» й «Інженерна графіка».

Проаналізовано, як саме можна активізувати навчальний процес у період скорочення аудиторного часу навчального процесу. Запропоновано змінити методику проведення аудиторних занять за допомогою інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, інженерна графіка, просторове мислення, навчальний процес, наука, реформа.

В статті поднята проблема активізації учебного процесса при изучении дисциплины «Инженерная графика». Цель статьи – пригласить к дискуссии по поводу активізації учебного процесса в период перестройки современного образования.



Для достижения поставленной цели использовались методы анализа теории и практики известных теоретических достижений по данному вопросу. Выполнен анализ результатов анкетирования студентов первых и вторых курсов. Проанализировано, как влияет уровень школьной подготовки по дисциплине «Черчение» на дальнейшее качество обучения в высшем учебном заведении. Научная новизна работы заключается в исследовании взаимосвязи дисциплин, преподаваемых в школе, с дисциплинами, которые строят фундамент инженерной подготовки современных специалистов, и их влияния на качество образования на примере дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика».

Проанализировано, каким образом можно активизировать учебный процесс в период сокращения аудиторного времени учебного процесса. Предложено изменить методику проведения аудиторных занятий с помощью интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, инженерная графика, пространственное мышление, учебный процесс, наука, реформа.

Melnychenko N.P. ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN THE STUDY OF DISCIPLINE “ENGINEERING GRAPHICS”

The article is devoted to the problem of activating the educational process during the study of the discipline “Engineering Graphics”. The purpose of the article is to discuss the revitalization of the educational process in modernizing modern education.

To achieve this goal methods of analyzing the theory and practice of known theoretical achievements on this issue were used. The results of the survey of students of the first and second year are analyzed.

The article analyzes how the level of preparation at school affects the quality of knowledge in a higher educational institution.

The scientific novelty of the work consists in studying the relationship between the teaching disciplines being taught at the school and the disciplines underlying the training of modern specialists and their impact on the quality of education on the example of the disciplines “Design of geometry and engineering graphics”.

It is analyzed how it is possible to activate the educational process in the period of reduction of time in the educational process. It is proposed to change the methodology of conducting classroom classes with the help of interactive teaching methods.

Key words: interactive teaching methods, engineering graphics, spatial thinking, educational process, science, reform.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває відповідність змісту освіти вимогам часу, тим змінам, що відбуваються в економічному та культурному житті країни.

Щоб дипломи громадян України відповідали загальноєвропейським стандартам і мали вагу в Європі, необхідно вже сьогодні зробити низку вирішальних кроків, серед них – провести докорінну реформу середньої освіти; здійснити важливу роботу зі створення та наближення навчальних планів і робочих програм усіх ключових для конкретної спеціалізації дисциплін відповідно до вимог провідних університетів. Адже освіта формує особистість у всій її багатомірності, а не просто дає знання і професію [1].

Сьогодні перед нашою вищою школою постали нові проблеми. У нових умовах ми повинні вчити студентів вирішувати прикладні задачі, базуючись на знаннях із загальноінженерних і фундаментальних дисциплін.

Науковцями і практиками визнано, що набуття знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей, набуття певних компетентностей особистості є найефективнішими, якщо в освітньому процесі використовують інтерактивні фор-

ми й методи. За допомогою інтерактивних технологій у закладах вищої світи студенти отримують досвід, як аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, й так зробити засвоєння знань доступнішими. Вони можуть навчитися формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну позицію, аргументувати й дискутувати. Під час дискусій та обговорення проблеми студенти повинні навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, а також моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід і навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт через включення в різні життєві ситуації, їх моделювання. Важливе значення також має отримання досвіду будувати конструктивні стосунки в групі, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу та консенсусу [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980-х роках, показують нам, що інтерактивне навчання уможливорює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю. Найменших результатів можна досягти за умов пасив-



ного (лекція – 5%, читання – 10%, зорове і слухове сприймання – 20%, демонстрація – 30%), а найбільших – інтерактивного (групова дискусія – 50%, практичні вправи – 75%, навчання інших або негайне застосування знань – 90%) навчання. Це середньостатистичні дані, тому в конкретних випадках результати можуть різнитися, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог. Бразильський педагог Пауло Фрейре [2] вважає, що доцільно замінити традиційну «накопичувальну» освіту на освіту «проблемно-визначальну». У книзі «Педагогіка пригноблених» П. Фрейре назвав «банківською освітою», коли студенти розцінюють як «банк», а викладачів – як вкладників, які сподіваються отримати дивіденди в майбутньому. При «банківській освіті» студенти є пасивними отримувачами певного обсягу знань, які вони доволі часто вважають не своїми, не інтерпретують їх, не розуміють значення й, найголовніше, забувають більшу частину після отримання оцінки. За умов проблемно-визначальної освіти студенти займаються реальними проблемами, запозиченими із життя. Навчання, вважає педагог, відбуватиметься набагато успішніше, якщо учні самостійно формулюватимуть завдання й, виходячи з власного життєвого досвіду, виконуватимуть їх.

Для вирішення величезної кількості завдань з тих, що ставить перед нами наша цивілізація, необхідний особливий вид розумової діяльності – просторове мислення. За допомогою просторового мислення можна проводити маніпуляції з просторовими структурами – справжніми або уявними, аналізувати просторові властивості й відносини, трансформувати вихідні структури і створювати нові.

Тобто просторове мислення – це такий вид розумової діяльності, який забезпечує створення просторових образів та оперування ними в процесі вирішення практичних і теоретичних завдань. Основне призначення курсу «Нарисна геометрія» у вищому технічному навчальному закладі – це не тільки розвинути просторове мислення в студентів, а й сформулювати системно-просторове мислення в студентів, яке й послугує надійною базою для вивчення всіх наступних дисциплін за програмами спеціалітету або бакалаврату. Разом із тим варто зазначити таке. У психології сприйняття давно вже відомо, що спочатку зачатками просторового мислення володіє всього кілька відсотків населення [1].

Цілеспрямований відбір за ознакою наявності просторового мислення в абітурієнтів основних технічних спеціальностей і

напрямів не ведеться. Отже, у більшій частині студентів просто відсутнє те, що передбачається розвивати. Спроба ж розвинути просторове мислення «на порожньому місці» в купі з відсутністю чіткого уявлення про те, навіщо це все потрібно, і призводить до такого стану, коли нарисна геометрія потрапляє в розряд «важких» курсів. У зв'язку з цим така дисципліна, як нарисна геометрія, вважається непротим предметом для вивчення не тільки для студентів технічних спеціальностей, а й інших, нехай і побічно, з ними.

Загалом спроба розвинути просторове мислення в усіх студентів ні до чого не призводить. Для успішного вирішення цього завдання необхідно вже в школі знайомити учнів з певним колом елементарних відомостей, що становлять геометричну основу знань.

Випускник школи повинен бути готовий до сприйняття нарисної геометрії, але все одно на стартовому етапі навчання нарисної геометрії необхідно проводити такі роботи з узагальнення та «вирівнювання» знань про геометричні тіла й фігури; навчання аналізу геометричної форми об'єкта як основи розуміння його конструкції та вміння читати креслення [6]. Студент-першокурсник, що приступає до систематичного вивчення нарисної геометрії, потребує розвитку його просторових уявлень, просторової уяви й особливо системно-просторового мислення. У цей час у першокурсників виникають певні труднощі, що зумовлені зміною форми навчання. Навчання у вищих закладах має більш самостійну форму, ніж у середній школі. Студенти під час навчання мають робити набагато більше, ніж просто слухати й фіксувати готові думки викладача. Вони повинні продумувати інформацію, самостійно визначати та обговорювати проблеми, знаходити шляхи їх розв'язання, спостерігати і планувати. Вони повинні мати змогу застосовувати нові знання й навички на практиці, створювати зворотні зв'язки. На допомогу студенту мають прийти інтерактивні методи навчання. Інтерактивне навчання допомагає створити умови навчання, за яких кожен студент відчуває свої успішність і спроможність. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всього колективу [6]. Відбувається колективне, групове індивідуальне навчання, коли всі члени колективу – рівноправні суб'єкти навчання. Це особливо важливо для адаптації до трудової діяльності майбутніх фахівців. Варто відзначити, що інтерактивне заняття характеризується тим, що заздалегідь передба-



часться виділення не менше ніж двох ролей і враховується взаємодія учасників ділових ігор у процес імітації колективної трудової діяльності [3, с. 10].

Термін «просторова уява» позначає людську здатність чітко уявляти тривимірні об'єкти в деталях і колірному виконанні. Просторове мислення – це специфічний вид розумової діяльності, яка має місце у вирішенні завдань, що вимагають орієнтації в практичному й теоретичному просторі (як видимому, так й уявному) [5].

У своїх найбільш розвинених формах це мислення є зразками, в яких фіксуються просторові властивості та відносини. Оперуючи вихідними образами, створеними на різній наочній основі, мислення забезпечує їх видозміну, трансформацію і створення нових образів, відмінних від вихідних. Системне мислення – це вибудовування об'єктів і їх взаємовідносин у мережеву (окремих випадок – ієрархічну) модель, а далі вже переміщення фокусу уваги за рівнями і зв'язками цієї моделі.

Постановка завдання. Основу курсу «Інженерна графіка» становить нарисна геометрія. Нарисна геометрія – одна з основних загальнотехнічних дисциплін, що становлять основу інженерної освіти. Французький учений Гаспар Монж (1746–1818), якого по праву вважають засновником нарисної геометрії, визначив цілі й завдання цієї науки. Ця наука має дві головні мети. Перша – точне зображення на кресленнику, що має тільки два виміри, об'єктів тривимірних, які можуть бути точно задані. Із цього погляду це мова, необхідна інженеру, який створює який-небудь проєкт, а також усім тим, хто повинен керувати його здійсненням, і, нарешті, майстрам, які мають самі виготовляти різні частини. Друга мета нарисної геометрії – виводити з точного опису поверхонь усе те, що неминуче випливає з їх форми і взаємного розташування. У цьому сенсі – це засіб шукати істину; вона дає нескінченні приклади переходу від невідомого до відомого; оскільки вона завжди має справу з предметами, яким властива найбільша ясність, необхідно ввести її в план народної освіти. Вона придатна не тільки для того, щоб розвивати інтелектуальні здібності молоді й тим самим сприятиме вдосконаленню роду людського, але вона необхідна для робітників, мета яких надавати тілу певні форми; і саме тому, що методи цього мистецтва до сих пір були мало поширені або навіть зовсім не користувалися увагою, розвиток промисловості йшов так повільно. Крім цього, нарисна геометрія розвиває здатність абстрактно мислити, розвиває просторові уявлення –

якості, вкрай необхідні для інженерної практики, для вирішення прикладних завдань. Будучи теоретичною основою інженерної графіки, нарисна геометрія має на меті:

- ознайомити тих, хто вивчає її, з методами побудови зображень просторових форм на площині, тобто навчити складати кресленики;

- розвинути здатність уявного відтворення просторового вигляду зображеного на кресленнику предмета, тобто навчити читати кресленик;

- дати знання й необхідні навички для графічного вирішення завдань, пов'язаних із просторовими формами, тобто навчити графічно вирішувати завдання з нарисної геометрії.

Основу нарисної геометрії повинна надати шкільна освіта на уроках креслення.

Із самого початку вивчення креслення потрібно вчити школярів бачити в предметах, що їх оточують, форму геометричного тіла, вчити впізнавати геометричні форми в тих предметах, які їм потрапляють на очі мало не щодня. Ця здатність бачити геометрію навколо себе є найціннішою властивістю, яка призводить до утворення абстрактних понять геометричних фігур, таких як прямокутник, коло, призма, циліндр тощо.

Основна мета вивчення дисципліни «Інженерна графіка» – набувати форми предмета, а також розвивати просторове мислення, розвивати творчі здібності, формувати геометричні уявлення [4].

На жаль, в одних школах уроки креслення проводяться формально, а в деяких відсутні зовсім. Це призводить до складності сприйняття матеріалу на заняттях у вищому навчальному закладі, де останнім часом відбувається скорочення аудиторного часу вивчення. Тому виникає потреба в пошуках нових форм навчання, за яких за той самий час можна досягти більшого результату.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ДВНЗ «Криворізький національний університет» проведено анкетування 300 студентів. Результати анкетування показали, що сутність обраної професії розуміють 76,1%, не розуміють – 8,9%, не визначилися або не відповіли на це запитання – 16,2% (40 осіб опитаної сукупності). Більшість студентів свідомо вибрала майбутню професію. Частка студентів, які вступили до університету за власним бажанням, становить 65,2%, за рекомендацією друзів і батьків – 15,4%, решта – 19,4% – не відповіли на це запитання.

Цікаво, що більше ніж половина (51,8%) сукупності опитаних студентів вважають, що їхня шкільна підготовка недостатня для



розуміння й освоєння загальноінженерних дисциплін, 16,6% не дали відповіді, тільки 31,6% вважають, що їхня шкільна підготовка достатня для подальшого вивчення зазначених дисциплін. Випускники загальноосвітніх шкіл становлять 51,4% студентів, ліцеїв, коледжів і технікумів – 30%, не відповіли на запитання – 18,6%.

Предмет «Креслення» у школах вивчали 32,1%, в тому числі як окремих предмет – 14,2%, факультативно – 4,5%; 33,2% вивчали в професійних коледжах і технікумах, а 34,7% не дали відповіді. Близько 51,8% студентів назвали складними для розуміння навчальні дисципліни – нарисну геометрію та інженерну графіку, 12,6% – вищу математику, 5,7% – хімію, 4,5% – фізику. Не дали відповіді на це питання 25,4% опитаних.

Із дисциплін, що викладаються у ВНЗ, сприймають найкраще інженерну графіку 11,7% опитаних, вищу математику – 9,3%, фізику – 5,7% студентів, ніякі дисципліни – 11,7%, не дали відповіді – 61,6%. Ще одне анкетування проведено в кінці семестру. Результати показали збільшення студентів, які найкраще сприймають інженерну графіку, вдвічі. Це свідчить про те, що складність у сприйнятті матеріалу викликана відсутністю початкових знань, що мала забезпечити школа.

Останні цифри дають змогу стверджувати, що успішність студентів залежить від рівня шкільної підготовки. Це підтверджується великою кількістю незадовільних оцінок, отриманих студентами за результатами екзаменів і заліків з нарисної геометрії й технічного креслення, як у минулі, так і в останні роки особливо.

Аналіз отриманих результатів допомагає зрозуміти причину труднощів, що виникають у першокурсників, і побачити проблеми, на які необхідно звернути увагу. Серед цих проблем особливе місце посідають питання організації самостійної роботи студентів, отримання навичок роботи з довідковою літературою, уміння висловлювати свою думку та аналізувати висловлювання оточуючих. Допомогти у вирішенні таких проблем мають нові методи навчання, які будуть спонукати шукати розв'язування поставленої задачі в літературних джерелах, у співбесіді з оточенням студентів і під час консультацій із викладачем.

Інженерна графіка вкладається, як правило, на першому курсі. Тому використання активних та інтерактивних методів навчання створить фундамент для засвоєння професійних знань на старших курсах.

Висновки з проведеного дослідження. У зв'язку зі зростанням складності й масш-

табів завдань, які поставлені суспільством, виникає потреба розвитку людини творчої, передбачливої, здатної протистояти обставинам і швидко й ефективно розв'язувати виробничі та особисті проблеми.

Необхідність використання в сучасній освіті такої дисципліни, як «Інженерна графіка», не визиває сумніву. Але в період реорганізації освіти для вивчення цієї дисципліни необґрунтовано зменшена кількість часу.

Особливість дисципліни «Інженерна графіка» полягає в тому, що її освоєння потребує певної послідовності й часу на осмислення. На жаль, згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України про скорочення кількості дисциплін, які вивчаються протягом семестру, деякі кафедри звели вивчення курсу в один семестр. Дисципліна, яка має навчити складання алгоритму, навчити логічно та послідовно виконувати інженерну роботу, сама стала непослідовною.

Для вдосконалення навчального процесу й надання досвіду ведення дискусії доцільно було б використовувати в навчанні дискусійні заняття з постановкою проблеми та її обговорення. Такий спосіб навчання добре зарекомендував себе у провідних вищих навчальних закладах світу. Використання заняття з постановкою проблеми вчить майбутнього фахівця обґрунтовувати свою думку, приймати рішення, працювати з довідковою літературою, що дасть змогу спростити адаптацію молодого фахівця на початку своєї професійної діяльності. Тому сьогодні всі зусилля викладачів мають бути спрямовані на розроблення нових завдань, що допоможуть підготувати випускників нової формації, які мають гарну кваліфікаційну підготовку, здатні самостійно розв'язувати виробничі завдання й самостійно приймати рішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мартиненко М.А., Мартиненко В.П., Ткачук А.М. Роль фундаментальних наук в сучасній інженерній освіті України. Збірник науково-методичних робіт. Вип. 7. Донецьк: ДонНТУ, 2011. С. 218–222.
2. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. Київ, 2003. 168 с.
3. Литвиненко Е.А., Рибальченко В.А. Игровые занятия в строительном вузе. Киев: Вища школа. Головное изд-во, 1985. 303 с.
4. Використання інтерактивних методів навчання / О.М. Ковальова, Н.А. Сафаргаліна-Корнілова, Н.М. Герасимчук, О.А. Кочубей. URL: <http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o->
5. Мельниченко Н.П. Геометризация или гуманизация? Что поможет экономике выйти из кризиса? Геометрическое моделирование и компьютерные



технологи: теория, практика, образование: материалы VI Международной научно-практической конференции. Харьков, 2009. С. 269–275.

6. Резник Т.І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 1. С. 1–32.

7. Бохонкова Ю.О. Социально-психологическая адаптация студенчества в условиях вуза. Теоретич-

ні і прикладні проблеми психології. 2004. № 2 (7). С. 138–149.

8. Инженерна графіка: креслення, комп'ютерна графіка / А.П. Верхола, Б.Д. Коваленко та ін. Київ: Каравела, 2006. 304 с.

9. Михайленко В.Є., Ванін В.В., Ковальов С.М. Инженерна графіка. Київ: 2002. 332 с.

УДК 373.3/.5.091.12:005.963](474.2):37.013.74

ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЕСТОНІЇ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Носкова М.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті здійснено хронологічний аналіз діяльності естонського фонду «Стрибок тигра» – організації, що поєднала фінансові можливості держави, бізнесу та приватних осіб, у реалізації суспільних потреб цифрового реформування держави. Реформа, зокрема, реалізована завдяки освітнім проектам і програмам з питань інформатизації освітніх закладів і професійного розвитку педагогів шкіл у галузі інформаційних технологій, що об'єднані однією назвою «Стрибок тигра». Виокремлено ключові цілі навчальних програм професійного розвитку педагогів за програмами «Стрибок тигра», які вдалось досягнути, окрім формування інформаційної грамотності вчителя. Наголошено на змінах у системі освіти, які стали можливими завдяки реалізації освітніх програм «Стрибок тигра».

Ключові слова: комп'ютеризація, інформатизація, професійний розвиток учителів Естонії, освітні програми та проекти «Стрибок тигра» (Tiigrihüppe).

В статье представлен хронологический анализ деятельности эстонского фонда «Прыжок тигра» – организации, которая объединила финансовые возможности государства с финансами частного бизнеса и частных особ с целью реализации цифрового реформирования государства. Реформа, в частности, достигнута благодаря успешной реализации образовательных проектов и программ по информатизации и профессиональному развитию педагогов школ в сфере информационных технологий, которые проводились фондом и были объединены единым названием «Прыжок тигра». Выделены ключевые цели учебных программ профессионального развития учителей по программам «Прыжок тигра», которые удалось достичь, кроме формирования информационной грамотности учителя. Акцентировано на изменениях в системе образования, которые стали возможны благодаря реализации образовательных программ «Прыжок тигра».

Ключевые слова: компьютеризация, информатизация, профессиональное развитие учителей Эстонии, образовательные проекты и программы «Прыжок тигра» (Tiigrihüppe).

Noskova M.V. ORGANIZATION OF DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF ESTONIAN TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article presents a chronological analysis of the activities of the Estonian Foundation “Tiger’s Leap” as an organization which combines the state’s financial capabilities, business and individuals in realizing the public needs of the digital reform of the state. The reform, in particular, was realized through educational projects and programs on informatization of educational institutions and professional development of teachers of schools in the field of information technologies, which were united under the name “Tiger’s Leap”. Were identified the main key goals of the educational programs for professional development of teachers under the programs “Tiger’s Leap”, which were achieved, in addition to forming the teacher’s information literacy. Emphasized about the changes in the system of education, which became possible due to the implementation of educational programs “Tiger’s Leap”.

Key words: computerization, informatization, professional development of teachers of Estonia, educational programs and projects “Tiger’s Leap” (Tiigrihüppe).

Постановка проблеми. Стан інформатизації країни в наш час є показником її успішності на світовому ринку серед ін-

ших країн і визначає шанси країни на подальший швидкий розвиток і конкурентоспроможність у майбутньому. Незважаючи



на те що Закон України «Про Національну програму інформатизації України» прийнятий ще в 1998 році, ми досі не здійснили настільки серйозного прориву в цій сфері, щоб можна було стверджувати про досягнення «межі неповернення» й остаточний практичний вибір цифрового майбутнього. Процес інформатизації українського суспільства тривалістю у 20 років швидше продемонстрував суттєві проблеми, ніж вагомі досягнення в цій сфері особливо в порівнянні з іншими державами колишнього Радянського Союзу, які розпочали аналогічний процес одночасно або майже одночасно з Україною, однак досягли значно більших успіхів і результатів.

Проблема формування та розвитку інформаційної грамотності, компетентності й культури в педагогів України є однією з актуальних і таких, що активно дискутується у вітчизняних наукових колах останніми десятиліттями. Варто зазначити, що її актуальність залишається високою й тепер передусім через досі не вирішені питання як на рівні вітчизняного законодавства у сфері освіти – створення підзаконних актів і нормативних документів, що регламентують механізми реалізації задекларованих у відповідних Законах України положень і норм, пов'язаних із питаннями розвитку інформаційних процесів в освіті, так і на рівні наукового обґрунтування термінів і трактувань базових понять інформаційної грамотності, компетентності й культури педагога.

Проблема професійного розвитку педагогів тривалий час залишається актуальною та активно дискутується в наукових колах. Особливо гостро проблема формування інформаційної грамотності й компетентності педагогів у процесі їхнього професійного розвитку в розвинутих країнах постала ще наприкінці ХХ століття, коли комп'ютер почав активно використовуватись у навчальному процесі шкіл та університетів. У вітчизняній науці проблема також активно обговорювалась, а її практичне вирішення стало можливим лише на початку ХХІ століття, коли провідні комп'ютерні фірми Intel і Microsoft у 2003 та 2006 роках, відповідно, підписали угоди з Міністерством освіти і науки України про спільні дії щодо формування комп'ютерної грамотності в українських педагогів і розпочалась активна реалізація спільних освітніх проектів «Intel. Навчання для майбутнього» та «Microsoft. Партнерство в навчанні». Саме завдяки цим освітнім проектам у вітчизняних школах почали масово й активно впроваджувати інформаційні технології як освітню інновацію, розширились інструментальні можливості вчителя, уроки стали більш цікавими та різ-

номанітними. Згодом наприкінці 2000-х років на початку 2010-х років в Україні ініціювали й розпочали реалізацію Державної програми «100%» і національний проект «Відкритий світ», що покликані остаточно завершити процес забезпечення освітніх закладів комп'ютерною технікою та підключення до Інтернету, а також формування інформаційної грамотності педагогів принаймні закладів загальної середньої освіти. Однак через певні фінансові й політичні проблеми в Україні не вдалось повною мірою використати можливості міжнародних компаній і внутрішній потенціал і досягти 100% інформаційної грамотності педагогів шкіл, а також забезпечити освітні заклади необхідною технікою та інтернет-зв'язком. Проблема професійного розвитку педагога з інформаційних технологій залишається надалі однією з найгостріших і найактуальніших, потребує нагального вирішення, особливо зважаючи на впроваджені реформи та запуск Нової української школи.

З огляду на зазначене, цікавим і корисним для нас є вивчення досвіду європейських країн, які змогли вирішити цю проблему та позитивні практики яких можуть бути адаптовані й використані у вітчизняному освітньому просторі. Найбільш успішний досвід у питанні інформатизації серед країн Європи зараз має Естонія, яка вирішувати проблему формування інформаційної грамотності педагогів і масового оснащення естонських шкіл комп'ютерною технікою розпочала практично одночасно з Україною, ще в 90-х роках ХХ століття, й обрала для цього відмінний від України спосіб. В Естонії був створений фонд «Стрибок тигра», одним із першочергових завдань якого й стала інформатизація країни й освітньої галузі зокрема. Власне, організаційні аспекти діяльності фонду під час формування інформаційної компетентності естонських педагогів у процесі їхнього професійного розвитку стали предметом дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування інформаційної грамотності педагога в процесі його професійного розвитку в інформаційному контексті досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Найбільш визнаними в питаннях інформаційних перетворень освітньої системи та педагогів зокрема в зарубіжній науці вважають праці Т. Гаскея, А. Гледхорна, Дж. Дьюї, К. Робінсона, М. Фуллана, В. Хабермана та ін. У вітчизняній науці проблемі інформаційної грамотності, компетентності педагогів, їхнього професійного розвитку досліджували В. Биков, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Спірін. Питання професійного розвитку



педагогів у світлі інформаційних процесів у порівняльній педагогіці вивчали Н. Бідюк, Н. Мукан, О. Овчарук, Н. Сороко та ін. Досвід упровадження інформаційних технологій в освітні процеси Естонії в Україні представлений ще мало, вітчизняні наукові публікації в царині порівняльної педагогіки, що аналізують процес упровадження інформаційних технологій у школах та університетах Естонії, здебільшого належать Н. Сороко [3]. Однак у відкритому доступі є публікації естонських науковців і практиків, таких як М. Курвітс, Ю. Курвітс, М. Лаанпере, Т. Лей, К. Пата, Х. Пилдоя та ін., які докладно аналізують процес і результати інформатизації естонської освіти.

Після Революції Гідності в Україні активно реалізується освітня реформа, яка покликана оновити вітчизняну освітню систему, зокрема загальну середню освіту, відповідно до потреб цифрового суспільства та європейських стандартів. Зважаючи на необхідність швидких змін, варто проаналізувати досвід Естонії, яка за останні 20 років змогла не лише реалізувати основні вимоги інформатизації освіти, а й стати лідером у питаннях е-освіти серед країн Європейського Союзу.

Постановка завдання. Мета статті – аналіз реалізації програми «Стрибок тигра» в загальноосвітніх школах Естонії та її впливу на професійний розвиток педагогів країни з акцентом на окремі практики, що є, на думку автора, позитивним прикладом для їх адаптації й упровадження в освітню систему України.

Методи дослідження. У процесі написання статті використовувались методи теоретичного аналізу та узагальнення одержаних результатів, що дало змогу виокремити характерні особливості й позитивні практики естонського досвіду процесу інформатизації закладів загальної середньої освіти в результаті реалізації освітніх проектів і програм «Стрибок тигра». Також здійснено аналіз публікації в засобах масової інформації Естонії для виявлення ставлення населення до проваджуваних змін тощо. Узагальнені результати проведеного дослідження подано нижче.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією із суттєвих причин гальмування інформаційних процесів у країнах, що розвиваються, ЮНЕСКО визначило недостатній рівень базових цифрових знань і вмінь у більшості населення. Цифрова грамотність пересічного громадянина країни досягається лише за умови власного зацікавлення кожного громадянина в одержанні таких знань, і це пов'язується передусім із певними преференціями їх використання

в майбутньому (краща робота, підвищення зарплатні, вища конкурентоспроможність тощо), або за умови формування цифрової грамотності з раннього віку (зі школи) як певної соціальної потреби. Обидві умови потребують постійної системної підтримки держави та великих капіталовкладень. Найкращі результати досягаються, звичайно, за умови створення державою умов для формування цифрових навичок у школі й заохочення дорослого населення до оволодіння відповідними навичками самостійно або за допомогою державних і комерційних програм, однак потребують суттєвих матеріальних, інтелектуальних зусиль держави та бізнесу в поєднанні з детально продуманою соціальною політикою, що мають на меті зробити цифрові навички нормою для всіх прошарків суспільства.

Прикладом такої спільної діяльності держави та бізнесу може стати Естонія, яка впродовж 20 років змогла стати цифровим дивом Європи, опинившись у верхніх рядках європейських рейтингів з питань інформатизації суспільства, ставши першою європейською е-країною.

Як зазначає Марі Роонемаа в статті у «Кур'єрі ЮНЕСКО» [1], грандіозне перетворення маленької Естонії в електронну країну розпочалось у 1996 році з появою фонду Tiigrihüpe («Стрибок тигра»), який за дорученням і підтримки уряду почав інвестиції в нові технології. Один із першочергових і пріоритетних напрямів діяльності фонду реалізовано в одноім'яному проєкті, який був покликаний забезпечити всі освітні заклади комп'ютерною технікою й доступом до Інтернету. До організаторів та активних учасників усіх заходів, що організовував і реалізовував фонд, було залучено державні кошти, кошти приватного бізнесу, приватні внески, а також фінанси від участі в освітніх проєктах Європейського банку.

Одночасно з процесами комп'ютеризації освітніх закладів розпочалась докорінна зміна освітніх програм для учнів і підвищення кваліфікації педагогів. За задумом і поставленими завданнями фонд брав на себе відповідальність за «створення архівів наукових і навчальних електронних ресурсів і включення їх до Європейського електронного архіву; ініціювання навчальних проєктів і підтримку шкіл за допомогою Інтернет; розроблення інноваційних навчальних комп'ютерно орієнтованих середовищ; ініціювання та підтримку віртуальних мереж учителів; створення дистанційної системи навчання вчителів за допомогою ІКТ для підвищення їхньої кваліфікації без відриву від навчальних програм; організацію й підтримку загальнонаціональної програми



навчання вчителів використання ІКТ в професійній діяльності; створення електронних педагогічних програмних засобів; створення навчальних посібників і методичних рекомендацій щодо використання ІКТ для вчителів» [2, с. 247].

Процес упровадження таких змін потребував значних капіталовкладень, які неможливо було брати лише з державного бюджету країни, що не володіла корисними копалинами й лише кілька років тому одержала незалежність. Необхідна була підтримка зовнішніх інвестицій і приватного капіталу. На початку 1996 року в Естонії створено Національний комітет із комп'ютеризації системи освіти й майже одночасно утворено фонд «Стрибок тигра», що об'єднав зусилля держави, місцевого приватного бізнесу, а також ресурси окремих програм Єврокомісії. Так, зокрема, до діяльності фонду було залучено 37 організацій і приватних осіб. Бюджет освітніх проєктів і програм фонду в 1997 році становив 35,5 млн естонських крон, що відповідало 2,5 млн доларів США, а в 1998 році був збільшений до 50 млн естонських крон. Ефективність союзу державних організацій і бізнесу було відчутно вже впродовж наступного року, адже на кінець 1997 року 150 шкіл було забезпечено якісним інтернет-зв'язком, що становило 20,3% від загальної кількості шкіл у країні (739) [4]. Держава, незважаючи на складні економічні умови та кризи, завжди знаходила ресурси для реалізації програми й дотримання взятих на себе зобов'язань.

Процес комп'ютеризації шкіл в Естонії відбувався паралельно з реалізацією програми з формування комп'ютерної грамотності в учителів усіх предметів. Зокрема, вона стосувалась не лише педагогів, які вже працювали в школах, а й студентів педагогічних вишів, для яких інформатика стала обов'язковим предметом, а дисципліни з методики викладання предметів включали в себе обов'язковий практичний модуль (розділ), присвячений використанню ІТ, що сприяло формуванню в студентів відповідних професійних навичок і вмій.

Для вчителів загальноосвітніх шкіл була задіяна інша система формування комп'ютерної грамотності педагогів. Зокрема, на базі Талліннського і Тартуського університетів розроблено програми курсів підвищення кваліфікації, які за своєю сутністю були інтенсивними та практико орієнтованими, не лише давали основи роботи за комп'ютером і користування Інтернетом, а й відкривали доступ до найновіших професійних ресурсів, тим самим заохочуючи педагогів до використання цифрового кон-

тенту. Зважаючи на те що на той час рівень володіння англійською мовою більшості педагогів був досить низький, університети взяли на себе функцію перекладу кращих західних публікацій естонською мовою. Створення професійного цифрового контенту національною мовою в комплексі дало змогу реалізувати відразу кілька стратегічних цілей:

1) надати педагогам країни сучасну та актуальну інформацію про нові форми й методи викладання, зокрема з використанням інформаційних технологій, рідною мовою;

2) забезпечити швидкий доступ до цих ресурсів завдяки використанню Інтернету й тим самим забезпечити системне використання вчителями набутих навичок і вмій;

3) сприяти створенню професійного інформаційного середовища педагогів Естонії та згуртувати педагогічну громадськість навколо ідей реформування національної системи освіти;

4) створити умови для формування в педагогів постійної потреби в професійному розвитку, зокрема, у сфері інформаційних технологій.

Ефективність такої роботи можна спостерігати й зараз, адже курси для вчителів в університетах оновлюються відповідно до потреб і проводяться постійно дотепер. Однак в Естонії вже давно скасована звична для нас система підвищення кваліфікації як обов'язкова система професійного розвитку. Нині відповідальність за професійний розвиток цілком покладена на самого вчителя, який повинен самостійно дбати про свою відповідність професійним стандартам і вимогам, що записані в контракті.

У школах Естонії наприкінці 1990-х років було впроваджено нову посаду – заступник директора з інфотехнологій, або інфотехнолог, в обов'язки якого, зокрема, входить допомога колегам в оволодінні та використанні різноманітних інтернет-сервісів і програм, організація різноманітних заходів, покликаних розвивати інформаційні навички педагогів, сприяти залученню до процесу активного впровадження кращих практик використання інформаційних технологій у роботі педагога. Також як заступник директора інфотехнолог зобов'язаний моніторити процес ефективності використання інформаційних технологій у закладі освіти, здійснювати певну корекцію цього процесу тощо. Він також відповідає й за процеси професійного розвитку педагогів усієї школи. Упровадження посади інфотехнолога суттєво спростило й конкретизувало організацію та забезпечення інформаційних процесів в освітніх закладах, тим



самим створивши інформатизаційні центри, уособлені в конкретній людині, у кожній школі.

У 2002 році започаткована програма Е-Школа, до якої натеper підключено всі навчальні заклади країни. Програма забезпечує електронний зв'язок у триаді «батьки-учень-учитель» на горизонтальному рівні та «школа-державні служби» на вертикальному рівні. Так забезпечено підключення кожної школи й кожного учня та вчителя до державної інформаційної системи, що значно спрощує безліч процесів, пов'язаних із життєдіяльністю освітнього закладу, починаючи від замовлення продуктів для їдальні та оплати комунальних послуг і завершуючи обліком успішності й видачею атестату.

У 2008 році фонд «Стрибок тигра» розпочав ще одну програму, орієнтовану на педагогів і покликану забезпечити кожного педагога школи ноутбуком, тим самим спростити йому доступ до інформаційних ресурсів і дати можливість до творчого їх застосування безпосередньо в освітньому процесі. Ця програма тривала впродовж майже 6 років, переважно вирішила потребу в забезпеченні робочого місця вчителя комп'ютерною технікою та спонукала педагогів у подальшому активно використовувати її в роботі.

Висновки з проведеного дослідження. Комплексна освітня програма забезпечення комп'ютерною технікою шкіл Естонії та підвищення кваліфікації працюючих у них учителів з питань комп'ютерної грамотності «Стрибок тигра» тривала понад 15 років. Станом на 2010 рік усі школи Естонії повністю забезпечені відповідною технікою та зв'язком, а до 2013 року завершився процес навчання педагогів комп'ютерної грамотності. Однак розвиток технологій значно випереджає будь-які реформи, і зараз в Естонії активно обговорюється можливість нової освітньої програми «Стрибок тигра-2», ключовою метою якої буде масове впровадження в освітній процес мобільних засобів і використання мережевих сервісів [5].

Зараз Естонія посідає перше місце серед країн Європи щодо впровадження е-технологій. Можна стверджувати, що вона реалізувала амбітний план інформатизації освітньої системи країни, а освітні програми і проекти фонду «Стрибок тигра» забезпечили якісну підготовку вчителів до ефектив-

ного впровадження ІТ в навчання. Навчання за оновленими програмами вже давно дає позитивний результат. Естонські учні впродовж останнього десятиліття впевнено очолюють рейтинги в програмах PISA. Однак, на думку урядовців, педагогів і батьків, є ще багато питань, які потребують нагального вирішення. Зокрема, зараз гостро постала проблема застарівання комп'ютерної техніки та потреба в оновленні її й заміні новими сучасними мобільними гаджетами. Це, у свою чергу, створює потребу в оновленні навчальних програм, оновленні вимог до професійного розвитку вчителів, а отже, і програм щодо їх підготовки та підвищення їхньої кваліфікації.

Діяльність фонду «Стрибок тигра», створеного в Естонії за підтримки уряду для реалізації потреб комп'ютеризації шкіл, і реалізація однойменних освітніх проектів і програм не лише забезпечили естонські школи власне технікою, а й сприяли активному процесу професійного розвитку педагогів у галузі інформаційних технологій, формуванню сучасного інформаційного середовища освітнього закладу, впровадженню нової посади інфотехнолога. Злагоджена системна робота державних установ, фонду та освітніх закладів щодо професійного розвитку педагогів забезпечила можливість якісної реалізації нових навчальних програм і досягнення високих освітніх результатів учнями естонських шкіл.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Роонемаа М. Прибалтийский цифровой тигр. Курьер ЮНЕСКО. Апрель-июнь 2017. URL: <https://ru.unesco.org/courier/aprel-iyun-2017-g/pribaltiyskiy-cifrovoy-tigr>.
2. Сороко Н.В. Проблема оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (досвід Литви та Естонії). Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: у 2 ч. / Нац. акад. пед. наук України. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.
3. Сороко Н.В. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України: сайт. URL: <http://iitlt.gov.ua/structure/departments/komparaktiv/detail.php?ID=64>.
4. Ткачев Д. Прыжок тигра. Компьютера. 03.11.1997. URL: <http://old.computerra.ru/1997/221/193692/>.
5. Школы Эстонии: «Тигр» готовится к новому прыжку. Sputnik. 15.09.2016. URL: <https://ru.sputnik-news.ee/education/20160905/3167398/shkola-digitalizacija.html>.



УДК 372.881.161

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗВО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ З УРАХУВАННЯМ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ

Приходько А.М., к. пед. н.,
доцент кафедри мовної підготовки

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

У статті висвітлено особливості мовної підготовки іноземних студентів – майбутніх інженерів – з урахуванням когнітивних стилів студентів і викладачів-філологів. Конкретизовано поняття «когнітивний стиль», визначено причини незбігу когнітивних стилів іноземних студентів ЗВО технічного профілю та викладачів-філологів. Здійснено спробу довести, що мовна підготовка іноземних студентів ЗВО технічного профілю повинна здійснюватися на основі врахування когнітивних стилів фахівців гуманітарного профілю (викладачів, які здійснюють мовну підготовку іноземних студентів) та іноземних студентів – майбутніх фахівців технічного профілю, її успішність має забезпечуватися домінуванням дедуктивного методу навчання.

Ключові слова: *мовна підготовка іноземних студентів, іноземні студенти ЗВО технічного профілю, когнітивні стилі, когнітивний дисонанс.*

В статье освещены особенности языковой подготовки иностранных студентов – будущих инженеров – с учетом когнитивных стилей студентов и преподавателей-филологов. Конкретизирован термин «когнитивный стиль», определены причины несовпадения когнитивных стилей иностранных студентов ЗВО технического профиля и преподавателей-филологов. Осуществлена попытка доказать, что языковая подготовка иностранных студентов ЗВО технического профиля должна осуществляться на основе учета когнитивных стилей специалистов гуманитарного профиля и иностранных студентов – будущих специалистов технического профиля, ее успешность может быть осуществлена доминированием дедуктивного метода обучения.

Ключевые слова: *языковая подготовка иностранных студентов, иностранные студенты ЗВО технического профиля, когнитивные стили, когнитивный диссонанс.*

Prykhodko A.M. FEATURES OF LANGUAGE PREPARATION FOR FOREIGN STUDENTS OF PROFESSIONAL PROFESSIONAL EDUCATION WITH REGARDING COGNITIVE STYLES OF STUDENTS AND TEACHERS-PHILHOLOGY

This article highlights the peculiarities of the language training of foreign students-future engineers-taking into account the cognitive styles of students and professors-philologists.

The concept of “cognitive style” is specified, the reasons of non-matching cognitive styles of foreign students of technical sciences professors and professors-philologists are determined. An attempt has been made to prove that the language training of foreign students in the technical profile be based on the cognitive styles of the humanities specialists (teachers providing language training for foreign students) and foreign students – future specialists of the technical profile, whose success should be ensured by the domination of the deductive method of training.

Key words: *language training for foreign students, foreign students with technical background, cognitive styles, cognitive dissonance.*

Постановка проблеми. Мета мовної підготовки іноземних громадян, згідно з концепцією мовної підготовки іноземців у ЗВО України на основі основних положень Державної концепції мовної освіти й міжнародних рівнів володіння іноземною мовою, полягає в «забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволен-

ня потреб повсякденного життя), а також у вихованні гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [10]. Отже, констатуємо, що важливою умовою успішної професійної підготовки іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах є задоволення їхніх комунікативних потреб у науковій сфері спілкування, що забезпечується більшою мірою на заняттях із мовної підготовки.

Загальновідомо, що підвищенню якості навчання іноземних студентів сприяє врахування в процесі навчання їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Нині в процесі мовної підготовки на знайшло



належне відображення врахування когнітивно-стильових особливостей пізнавальної сфери іноземних студентів – майбутніх фахівців технічного профілю. Основна увага дослідників традиційно приділяється питанням впливу на процес навчання іноземних студентів культурних, емоційних, мотиваційних, адаптаційних та інших психологічних факторів. Проте ігнорування впливу когнітивних стилів іноземних студентів негативно впливає на якість мовної та фахової підготовки іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні основи розроблення проблеми когнітивних стилів пов'язані з працями таких дослідників: Р. Гарднера, Д. Гуднау, Д. Кагана, Р. Кетелла, Г. Клауса, Г. Кляйна, У. Найсера, Г. Олпорта, П. Олтмена, Г. Уткіна й ін. Теоретичне та практичне вивчення когнітивних стилів перебуває на межі психології пізнання й психології особистості. У проблемі когнітивних стилів на перший план виступають людська індивідуальність та існування властивих усім людям індивідуальних форм розуміння дійсності [1].

Отже, насмілимося стверджувати, що підвищенню успішності навчання іноземних студентів сприятиме реалізація певних психологічних умов, серед яких найбільш вагомим виявляється врахування когнітивних стилів усіх суб'єктів мовної та фахової підготовки іноземних студентів.

Постановка завдання. Мета статті – визначити особливості мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю з урахуванням когнітивних стилів студентів – майбутніх інженерів – і викладачів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологами встановлено, що ліва півкуля здатна переробляти мовну (вербальну) інформацію, а права – образну (невербальну). Частина людей мають переважно розвинуту ліву півкулю, інші – праву, а в деяких (амбідекстери) – обидві півкулі працюють гармонійно. Уважаємо, що саме ці психологічні особливості мають бути враховані педагогами в процесі презентації навчального матеріалу майбутнім фахівцям як гуманітарного, так і технічного профілю.

Останнім часом науковці використовують термін «інженерне мислення». Під інженерним мисленням розуміють «спеціальне, професійне мислення, що формується і проявляється під час розробки, створення та експлуатації нової техніки, впровадження прогресивних технологій та організації виробництва» [6]. Погоджуємося з позицією Г. Михненко, що «якщо фахівці гуманітарного профілю майстерно

володіють мовою, проявляють бажання досліджувати слова, то спеціалісти технічної галузі частіше звертаються до предметного та конкретного світу речей. Студенти технічних спеціальностей повинні, в першу чергу, володіти високорозвиненим логічним та абстрактним мисленням, здатністю міркувати раціонально, довільно керувати власними мислительними процесами, тобто швидко й активно зосереджуватися на об'єкті, повністю відволікаючись від іншого, а також оцінювати предмети та поняття у їхніх взаємовідносинах та взаємозв'язках. Швидкий перехід від вербально-абстрактного до наочно-дієвого плану діяльності, і навпаки, оцінюється як критерій рівня розвиненості інженерно-технічного мислення» [6]. Проте мислення сучасного інженера у зв'язку розвитком інформаційних, глобалізаційних та інтеграційних процесів суттєво ускладнюється у 21 столітті, оскільки воно включає суміжні типи мислення: логічне, образно-інтуїтивне, практичне, наукове, естетичне, економічне, екологічне, ергономічне, управлінське та комунікативне. Отже, у діяльності сучасного інженера мають поєднуватися полярні стилі мислення – рівноправ'я логічного й образно-інтуїтивного мислення, рівноправ'я правої та лівої півкулі мозку (амбівалентність або амбідекстрія) [6]. Проте кожній особистості притаманний власний когнітивний стиль, що й визначає особливості її пізнавальних процесів.

Насамперед визначимося з поняттям «когнітивний стиль». Поняття «когнітивний стиль» набуло широкого розповсюдження в сучасній американській психології. Основою таких досліджень є взаємозв'язок проблем «особистість – пізнавальні процеси». Когнітивний стиль інтерпретується як набір переважаючих способів вибору операціонального складу процесів перероблення і структурування інформації, що визначає не стільки рівень, скільки спосіб, манеру виконання діяльності [12]. Когнітивний стиль є стабільною системою установок, які характеризують індивідуальну стратегію розв'язування пізнавальних завдань (що і як необхідно робити, аби знати). Водночас указаний термін розглядається як механізм, що здійснює регуляцію діяльності на різних її рівнях і характеризується стійкістю а часі (А. Асмолов, Г. Куценко). Когнітивний стиль є аналітичним компонентом більш широкого утворення – особистісного стилю, який також включає індивідуальні особливості взаємодії людини із соціальним оточенням, самооцінку, переважаючі способи контролю й регуляції афективної сфери (О. Соколова).



Дослідниця М. Холодна когнітивний стиль визначає як відносно стійкі особливості пізнавальної діяльності, що визначаються своєрідністю способів отримання й перероблення інформації, використання суб'єктами пізнавальних стратегій [11]. Спираючись на дослідження Р. Гарднера (1962), Г. Уйткана (1967), К. Кінсела (1995), Б.Л. Лівера (2000), М. Холодної (2003) та І. Жирнової та ін., когнітивний стиль ми визначаємо як стійкі характеристики пізнавальної діяльності особистості (інтелектуальної активності), що визначаються способами отримання й перероблення інформації – когнітивними стратегіями як формами пізнавальних процесів.

Дослідниками виділяється близько півтора десятка різних когнітивних стилів, які відрізняються за способами діагностики, теоретичною інтерпретацією, широтою впливу на поведінку людини. Серед них – полезалежність-полenezалежність, імпульсивність-рефлексивність, ригідність-гнучкість пізнавального контролю, вузькість-широта діапазону еквівалентності, широта категорії, толерантність до нереалістичного досвіду, когнітивна простота – когнітивна складність, вузькість-широта сканування, конкретна-абстрактна концептуалізація (М. Холодна) [11].

Цікавою в контексті нашого дослідження є розвідка І. Авдєєвої, яка вказує на такі причини невдач під час вивчення мови країни навчання в групах інженерів-іноземців інженерного профілю: незнання викладачами-філологами предметної, професійної галузі своїх учнів; незбіг когнітивних стилів викладача-філолога та студентів вищих технічних навчальних закладів [2].

Погоджуємося з позицією І. Жирнової, що необхідною умовою успішності навчання іноземних студентів є врахування їхніх когнітивних стилів [5].

Незбіг когнітивних стилів викладача-філолога і студентів вищих технічних навчальних закладів пояснюємо тим, що викладач-філолог володіє синтетичними, або індуктивними, способами оброблення інформації, використовуючи правопівкульні стратегії, а учні-іноземці інженерного профілю – аналітичними, або дедуктивними (лівопівкульні стратегії). Звичайно, у кожній навчальній групі є студенти з різним набором когнітивних стилів, проте, як свідчить практика, домінують індивіди аналітичного типу. Отже, відбувається когнітивний дисонанс (англ. *cognitive dissonance*), який, за визначенням психологічного словника, розглядаємо як відчуття дискомфорту, що виникає внаслідок дій, які суперечать власним переконанням (атитюдам) [9]. Когнітивним

дисонансом вважаємо стан, що характеризується зіткненням у свідомості людини суперечливих знань, переконань, поведінкових установок щодо деякого об'єкта або явища. Згідно з теорією когнітивного дисонансу Леона Фестингера (1957), такий стан не влаштовує людину й породжує несвідоме бажання зробити систему своїх знань і переконань узгодженою, послідовною та несуперечливою.

Нам імпонує позиція І. Авдєєвої [2, с. 5], що саме подолання когнітивного дисонансу має бути одним із першочергових завдань для викладачів мовної підготовки, оскільки система навчання у вищому технічному навчальному закладі спрямована на виховання в студентів інженерного менталітету – класичної формальної, або Аристотелевої логіки, детермінуючим фактором якої вважається лівопівкульна латералізація (домінування півкуль головного мозку). Так, відомо, що ліва півкуля головного мозку відповідає за здатність до мовного спілкування та оперування цифрами й математичними формулами в межах формальної логіки. Автор наголошує саме на необхідності використання «застарілого» дедуктивного методу викладання мови іноземним студентам інженерного профілю як самостійному контингенту під час навчання інженерної комунікації [2]. Ми погоджуємося з позицією дослідниці, що викладачеві мовної підготовки у своїй роботі з іноземними студентами вищого технічного навчального закладу варто переорієнтувати свою методику викладання з огляду на специфіку інженерного менталітету, а саме застосовувати дедуктивний метод навчання іноземної мови, який, за Е. Азімовим та А. Щукіним, полягає в повідомленні іноземному студенту правила або висновку, які потім ілюструються прикладами вживання в мові [8]. Проте потрібно врахувати й те, що для представників східних культур, зокрема китайців, більшою мірою характерний архаїчний, «правопівкульний» холістичний когнітивний стиль із просторово-образним типом мислення та ієрогліфічним письмом [3].

Зазначимо, що вказаний метод навчання іноземної мови стосується не тільки іноземних студентів, а й усіх студентів вищих технічних навчальних закладів, проте викладачам мовної підготовки, окрім урахування національно-культурних особливостей іноземного контингенту, варто пам'ятати й про цю особливість навчання майбутніх фахівців технічного профілю.

Нагадаємо, що дедуктивний (лат. *deductio* – виведення) метод полягає в послідовному розгортанні повідомлення й



руху тексту від загального до часткового. Це метод пошуку того, як спочатку висловленому узагальненню знайти конкретні підтвердження. Прикладами застосування цього методу можуть бути всі визначення термінів у науковому стилі мовлення. Загальне положення одразу визначає напрям пошуку саме певних фактів та ілюстрацій, організовує слухачів бачити ці факти й думати над ними так, як хоче автор.

Індуктивний метод (лат. *inductio* – збудження) є оберненим до дедуктивного. Він полягає в переорієнтації ходу думки у зворотному напрямі – від конкретного до загального. В античній риториці цей метод називався передбаченням основ (*petitio principii*). Промова починалася з часткового факту, і слухачі мали бути заінтриговані: куди «хилить» промовець, до чого веде. Проте виклад методом індукції вимагав репрезентативності факту, тобто впевненості в тому, наскільки конкретний випадок є представницьким, переконливим, щоб із нього робити загальний висновок, і як часто він повторюється. Отже, індуктивний метод потребує, щоб одиничне було таким, яке б увійшло чи перейшло в загальне.

Зрозуміло, що застосовувати потрібно обидва методи, оскільки вони взаємодіють, ніби перевіряючи один одного, і так утримують нас від помилок у пізнанні дійсності. Для майбутнього фахівця гуманітарного профілю індуктивний метод спілкування завжди є легшим, тому що він ґрунтується на конкретно-чуттєвій основі. Проте дедуктивний метод доцільніше використовувати в навчальному процесі ЗВО технічного профілю.

Когнітивні стилі викладача мовної підготовки й іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів подано на рис. 1.

Психологічні умови навчання іноземних студентів з урахуванням когнітивних стилів досить ґрунтовно висвітлено в дисертації І. Жирнової. Когнітивні стилі іноземних студентів, на думку дослідниці, є факторами, що регулюють процес їхньої взаємодії з освітнім середовищем. Домінуючими когнітивними стилями, що впливають на успішність навчання іноземних студентів, автором визначено такі: полезалежність/полenezалежність (за типом сприйняття: орієнтація на зовнішні джерела інформації, ігнорування деталей об'єкту), імпульсивність/рефлексивність (за типом реагуван-

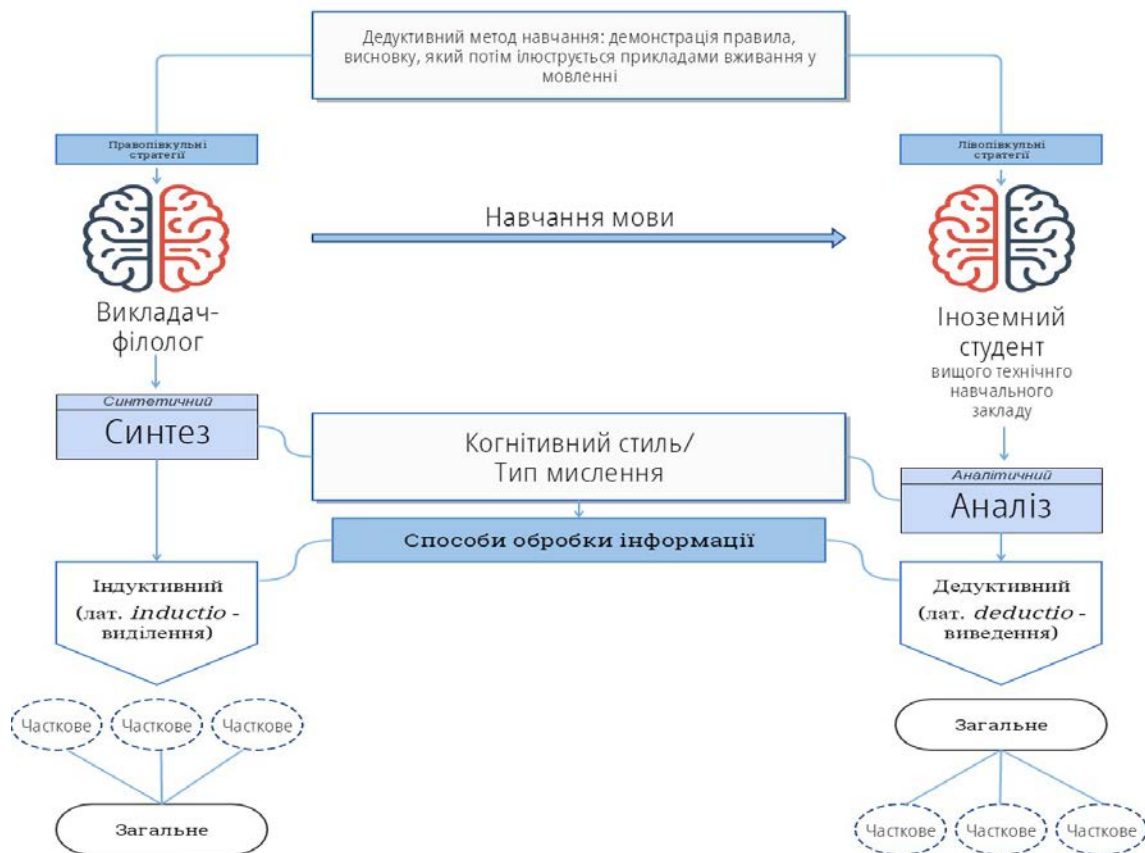


Рис. 1. Когнітивні стилі викладача мовної підготовки й іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів



ня), випадковість/послідовність, індуктивність/дедуктивність (за типом мислення), загострення/згладжування тощо [6].

Науковець стверджує, що особливості когнітивних стилів навчальної діяльності іноземних студентів пов'язані з модальністю, абстрактністю або конкретністю використання засобів навчання, індуктивністю або дедуктивністю способів мислення, глобальністю або деталістичністю мислення, імпульсивністю або рефлексивністю засвоєння інформації. Психолог у дослідженні також дійшов висновку, що підвищенню успішності навчання іноземних студентів сприятиме створення психолого-педагогічних умов, спрямованих на врахування індивідуально-психологічних особливостей іноземних студентів, створення диференційованого освітнього середовища з урахуванням когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності іноземних студентів у єдності індивідуальних пізнавальних стратегій, адаптаційно-розвивальних технологій та етнокультурних особливостей навчання, забезпечення психолого-педагогічного супроводу процесу навчання іноземних студентів.

І. Жирнова пропонує всім суб'єктам, які залучені до фахової підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю, такі напрями діяльності: психологічну діагностику, що спрямована на виявлення когнітивних стилів іноземних студентів (наприклад, методика «Вільне сортування об'єктів» Р. Гарднера в модифікації В. Колги, спрямована на виявлення когнітивних пріоритетів у межах когнітивного стилю синтетичність/аналітичність, або відомі методики виявлення когнітивних стилів студентів у процесі вивчення іноземної мови: «Опитувальник стилів навчання» (E&L Learning Style Questionnaire) М. Ерман та Б.Л. Лівер, розроблений на основі Моделі когнітивних стилів Ерман-Лівер, та «Анкета стилів навчання» (Learning Style Survey) Е. Коена, Р. Оксфорд і Дж. Чи); аналітичну психологічну діяльність, орієнтовану на врахування потреб та особливостей кожного конкретного студента; консультаційну діяльність, спрямовану на усвідомлення кожним студентом факторів (у конкретному випадку – когнітивних стилів), що впливають на його навчально-пізнавальну діяльність; корекційно-розвивальну діяльність, що включає в собі різні форми роботи зі студентами [6].

Зазначимо, що «Анкета стилів навчання» в більшості зарубіжних країн є обов'язковим компонентом мовної підготовки студентів, які виїжджають навчатися за кордоном.

Аналітична психолого-педагогічна діяльність усіх суб'єктів, котрі здійснюють фа-

хову підготовку іноземних студентів у ЗВО технічного профілю, слідом за І. Жирновою має бути орієнтована на врахування потреб та особливостей конкретних студентів у процесі розроблення й адаптації навчально-методичних матеріалів, вибору методів, засобів і форм навчання (методичні семінари, вебінари, методичні вказівки тощо). У цьому процесі вагому роль віддаємо викладачеві-мовнику, який у ЗВО технічного профілю, як відомо, є тьютором, координатором і фасилітатором на всіх етапах навчання іноземного студента. Корекційно-розвивальна діяльність, уважаємо, має бути спрямованою на взаємодію викладача мовної підготовки та іноземного студента, що виявляється у свідомому зверненні суб'єктів указанного процесу до адекватних технічному профілю когнітивних стилів.

Спостереження за навчально-професійною діяльністю іноземних студентів, а також дані діагностичного тесту Айзенка дають нам підстави стверджувати, що за типом реагування «імпульсивність/рефлексивність» іноземні студенти з Китаю, В'єтнаму та Монголії більш схильні до рефлексії, рішення приймають на основі ретельного обдумування ситуації, вони намагаються не припускати помилок, для чого збирають більше інформації перед тим, як дати відповідь, проте успішно застосовують засвоєні в процесі навчання стратегії діяльності в нових умовах. Студенти з арабських країн Азії, Африки, навпаки, імпульсивні, бажають домогтися стрімкого успіху, від чого більш схильні швидко реагувати на проблемну ситуацію, проте гіпотези висувуються й приймаються ними без ретельного обдумування, тому почасти виявляються хибними. Уважаємо, що ці психологічні особливості іноземних студентів повинні також урахувати викладачі, які здійснюють мовну й фахову підготовку, під час навчально-професійної комунікації. Отже, формувати навчальні групи іноземних студентів на заняттях із мовної підготовки також краще на основі подібності їхніх когнітивних стилів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, мовна підготовка іноземних студентів ЗВО технічного профілю має свої особливості й повинна здійснюватися на основі врахування когнітивних стилів фахівців гуманітарного профілю (викладачів, які здійснюють мовну підготовку іноземних студентів) та іноземних студентів – майбутніх фахівців технічного профілю, її успішність має забезпечуватися домінуванням дедуктивного методу навчання.

Перспективою подальших розвідок убагаємо ґрунтовне дослідження впливу мен-



тальних та індивідуально-психологічних особливостей іноземних студентів різних національних груп на їхню пізнавальну й комунікативну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абакумова И.В. Шкурагова И.П. Когнитивные стили студента как фактор успешности его обучения. Когнитивные стили: тез. научно-практ. семинара / под ред. В.А. Колга. Таллинн: Таллинский пед. ин-т им. Э. Вильде, 1986. С. 120–122.
2. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 369 с. С. 336.
3. Божко Н.М. Некоторые аспекты этнолингвистической ориентации обучения студентов-иностранцев. Проблемы и перспективы подготовки иностр. студентов: материалы Междун. научно-практ. конференции. Харьков: ХНАДУ, 2014. С. 383–390.
4. Бондар С. Когнітивні стилі особистості в комунікативній діяльності студентів. Інтернет-Освіта-Наука: матеріали Десятої міжнародної науково-практичної конференції (IES-2016), м. Вінниця, 11–14 жовтня 2016 р. Вінниця: ВНТУ, 2016. С. 209–210. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13369/209-210.pdf?sequence=1>.
5. Жирнова И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: дисс. ... канд. психол. наук:

спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Курск: КГУ, 2012. 201 с.

6. Міхненко Г.Е. Особливості навчання інженерів іноземної мови: інженерне мислення та індивідуальний підхід. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/mikhnenko_osoblyvosti.pdf.

7. Напрасна О.Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Київ, 2004. 170 с.

8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.

9. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.

10. Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2011. Випуск 19. С. 136–146.

11. Холодная М.М. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 384 с

12. Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough, D.R. and Cox P.W. «Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications», Review of Educational Research (47:1), Winter 1977, P. 1–64.

13. Kozhevnikova M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. Psychological Bulletin Copyright 2007 by the American Psychological Association. 2007. Vol. 133. No. 3. 464–481.

УДК 5:378.147.091.33-027.22-054.62]:316.77

НАВЧАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ І КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Свистунов О.Ю., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Шмоніна Т.А., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

У статті обґрунтовується доцільність використання навчального експерименту для формування наукових понять у іноземних студентів у процесі вивчення природничих дисциплін на підготовчому факультеті. Показано, що навчальний експеримент, який реалізується у формі сумісної діяльності, позитивно впливає на професійні комунікаційні здібності студентів-іноземців і сприяє оволодінню науковою лексикою в умовах вивчення російської мови як іноземної. Також показано, що сумісна діяльність студентів у ході виконання лабораторних робіт усуває психологічні бар'єри під час вивчення природничих дисциплін нерідною мовою.

Ключові слова: іноземні студенти, навчальний експеримент, наукові поняття, природничі дисципліни, комунікативні компетенції.



В статті обосновується целесообразність використання учебного експеримента для формування научних понять у іноземних студентів в процесі вивчення природничих дисциплін на підготовчому факультеті. Показано, що навчальний експеримент, який реалізується в формі спільної діяльності, позитивно впливає на професійні комунікативні здатності студентів-іноземців і сприяє оволодінню науковою лексикою в умовах вивчення російської мови як іноземної. Також показано, що спільна діяльність студентів в ході виконання лабораторних робіт усуває психологічні бар'єри при вивченні природничих дисциплін на нерідній мові.

Ключові слова: іноземні студенти, навчальний експеримент, наукові поняття, природничі дисципліни, комунікативні компетенції.

Svystunov O.Yu., Shmonina T.A. EDUCATIONAL EXPERIMENT AS A MEANS OF FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS AND COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING NATURAL SCIENCES AT THE PREPARATORY FACULTY

The article substantiates the advisability of using of educational experiment for the formation scientific concepts for foreign students in the process of studying natural disciplines on the preparatory department. The article shows that the educational experiment, which is realized in the form of team work positive influences on the professional communicative abilities of foreign students and promotes mastery of scientific vocabulary in the process of learning Russian language as foreign. Team students' work in the completing of laboratory works eliminates psychological barriers during studying natural disciplines by non-native language.

Key words: foreign students, educational experiment, scientific concepts, natural disciplines, communicative competences.

Постановка проблеми. Аналіз нових програм і відповідних їм навчальних посібників, що з'явилися в ході реформування середньої й вищої школи, показує, що вони не тільки містять оновлений навчальний матеріал, але й (що особливо важливо) включають у себе наукові знання більш високого рівня узагальнення й орієнтують на розвиток не тільки інтелекту студента, але і його особистості. Це вимагає від студентів розуміння загальних принципів, що лежать в основі законів природи, більш глибокого аналізу фактів і явищ, усвідомлення внутрішніх зв'язків і відносин між ними. У зв'язку із цим студент повинен оволодіти універсальними знаннями, які дозволили б йому постійно опановувати інші знання. Такими універсальними знаннями є передусім загальні принципи й закономірності, поняття високого ступеня узагальнення, а також методи знаходження й вибору способу вирішення проблем.

Щодо процесу навчання природничих наук, то до універсальних знань насамперед слід віднести систему наукових понять, які, по суті, становлять основний зміст дисциплін природничо-наукового циклу. Таке тлумачення змісту предмета відображає одне з важливих завдань сучасної освіти – сформуванню в студентів наукову картину навколишнього світу за допомогою основних понять, які лежать в основі будь-якої природничої науки. Наукові поняття є основою основ, фундаментом академічної освіти. Тільки оволодівши цією мовою науки, учні зможуть успішно осягати сутність законів і теорій. Тільки в цьому разі можна розраховувати на становлення й розвиток мислення, яке притаманне майбутньому

фахівцю-професіоналу. Само собою зрозуміло, що наукові знання не обмежуються одними поняттями. У цьому ряду, крім понять, безумовно, знаходяться й факти, і явища, і закони, і теорії, і методи науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування наукових понять у процесі навчання – одна із центральних у дослідженнях у галузі дидактики, педагогічної психології, приватних методик. Вона гідно представлена у відповідних монографіях, навчальних і методичних посібниках, у періодичній науково-методичній літературі (А.І. Бугайов, В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, С.У. Гончаренко, Е.В. Коршак, А.І. Ляшенко, Н.А. Менчинська, О.М. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талізіна, А.В. Усова й інші). Знання сучасного стану теорії й практики формування понять і умов успішного їх засвоєння учнями вкрай важливе для вчителів-практиків, студентів педагогічних спеціальностей, авторів підручників і методичних посібників.

Нині немає єдиного універсального способу формування наукових понять. Під поняттям будемо розуміти систему суджень про основні ознаки досліджуваного предмета чи явища, доведену до вербального визначення. У процесі навчання використовуються різні методичні прийоми для формування понять, які відрізняються за змістом, обсягом, специфікою, ступенем складності й т. п. Вибір методики зумовлений численними педагогічними факторами. В одних випадках рекомендується починаючи вивчення поняття з предметних дій, в інших – із чуттєвого сприйняття, ще в інших – із визначення. Але при всій різноманітності наявних способів вони мають одну загальну



особливість: прямий або опосередкований зв'язок із результатами чуттєво-конкретного сприйняття (А.І. Бугайов, А.В. Усова). У зв'язку зі сказаним вище найбільш перспективним і ефективним засобом формування понять вважається навчальний експеримент, який за своєю суттю є основним джерелом інформації, що сприймається чуттєво. Це однаково справедливо для всіх предметів природничо-наукового циклу (фізики, хімії, біології).

Так, у дослідженнях із методики викладання фізики показано, що основними джерелами наочних образів у навчанні фізики є спеціально розроблені для цієї мети засоби наочності, серед яких особливе, а може, і найважливіше місце відводиться навчальному фізичному експерименту. Розглядаючи проблему використання навчального експерименту з метою формування фізичних понять, дослідники йдуть шляхом з'ясування ролі того чи іншого виду експерименту (демонстраційний, лабораторний, домашній тощо) у зазначеному процесі. Однак такий шлях видається малоперспективним, оскільки він орієнтований на вивчення впливу експерименту, розділеного за організаційною ознакою, на процес формування поняття. Звісно, більш продуктивним є вивчення ролі, значення та місця видів експерименту, визначених за методологічною ознакою. Такими видами експерименту є натурний, модельний і уявний експерименти.

Природно припускати, що кожен із трьох зазначених видів експерименту, безумовно, породжує в студентів пізнавальні образи. Однак ці образи будуть мати різний ступінь узагальненості й будуть по-різному впливати на процес формування понять і на їх статус. Коли йдеться про статус понять, насамперед мається на увазі, що будуть виникати поняття теоретичні чи емпіричні.

Постановка завдання. Оскільки під час навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті викладачеві доводиться спиратися в більшості випадків на вже сформовану в якійсь мірі систему наукових понять, що є характерною для тієї чи іншої дисципліни, то ключовим моментом є трансформація й створення нових вербальних форм, властивих цим поняттям, нерідною для студентів мовою. Тому одним з основних завдань підготовчого курсу навчання іноземних студентів дисциплінам природничо-наукового циклу є формування в них навичок наукового стилю мовлення, який передбачає насамперед оволодіння лексичним апаратом дисципліни, що вивчається. Отже, пошук засобів, які ефективно впливають на процес оволодіння студента-

ми науковою лексикою в умовах вивчення російської мови як іноземної, є актуальним методичним завданням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування поняття – складний процес, пов'язаний з активною розумовою діяльністю, із виконанням таких розумових операцій, як аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення. Для здійснення пошуку найбільш оптимальних засобів такої «трансформації» проаналізуємо формування наукового поняття – ключового складника будь-якої лексичної одиниці.

Під формуванням поняття мається на увазі етап, який завершується утворенням поняття. Це етап, який починається з початкового сприйняття об'єкта, поняття про який формується, і завершується утворенням абстрактного поняття. Момент утворення поняття характеризується виявленням основних істотних ознак поняття, які становлять ядро поняття. Надалі відбувається розвиток поняття, що включає виявлення нових ознак, властивостей, зв'язків і відносин цього поняття з іншими, включення поняття в теоретичну систему понять. Таким чином, процес формування наукового поняття у свідомості студента можна уявити як послідовне розкриття якісних і кількісних властивостей предметів і явищ, доведене до його вербального формулювання.

Як відомо, джерелом понять є матеріальний світ. Поняття – це уявні відображення речей. Самі абстрактні поняття виникають у результаті впливу матеріальних предметів на наші органи чуття й пов'язані хоча б побічно з відчуттями. Усі відомі людям закономірності розвитку природи, суспільства й мислення були відкриті на основі безпосередніх відчуттів, що виникають у процесі практичного впливу людей на об'єкти навколишнього світу. Тому незважаючи на те, що сьогодні є безліч способів формування понять, усі вони так чи інакше спираються на чуттєво-конкретне сприйняття людини [1, с. 297].

Щодо процесу навчання природничим дисциплінам, то основним джерелом чуттєвої інформації завжди був і залишається навчальний експеримент. Саме його застосування в навчальному процесі робить можливим створення тих наочних образів, які так необхідні студентам для формування відповідних понять. Мислення в образах входить в усі без винятку види людської діяльності, якими б абстрактними й розвиненими вони не були. Однак зміст уявних образів, умови їх формування в процесі навчання істотно змінюються, оскільки образи



в мисленні функціонують не самі по собі, а в складній структурі розумової діяльності. У дослідженнях із педагогічної психології та часткових методик однозначно показано, що наукові поняття стають «надбанням» студентів тільки тоді, коли їх формування спирається на наочні образи. Яким би не був зміст поняття, його засвоєння вимагає створення образів, адекватних за змістом. У ході процесів абстрагування, узагальнення та систематизації образної інформації, в які студенти неминуче втягаються під час навчальної діяльності, разом з абстрактним поняттям виникає також і його словесне визначення. При цьому у свідомості виникає відповідність між науковими поняттями й тими образами, які стали поштовхом до їх утворення.

У реальному процесі мислення одночасно присутні як понятійні, так і образні компоненти, які представляють єдину логіку розумового процесу. Використання понять, логічних конструкцій характерне для словесно-логічного мислення. Цей вид розумової діяльності функціонує на базі лінгвістичних засобів і нерозривно пов'язаний із мовою спілкування студентів-іноземців. У той же час подібний компонент мислення має дуже опосередкований стосунок до особливостей тієї мови, якою ведеться виклад навчального матеріалу. Тому очевидно, що саме образ є тією «перемичкою», яка повинна відігравати ключову роль у «трансформації» абстрактних понять з однієї мови на іншу.

Практика викладання фізики на факультеті підготовки іноземних громадян у Харківському національному автомобільному університеті показала, що для створення комфортних умов такої трансформації понять в іноземних студентів за допомогою образів краще використовувати натурний експеримент. Саме його використання дозволило створити максимально сприятливі умови для продуктивної роботи студентів не тільки в аудиторний час, але й під час самостійного проведення ними навчальних експериментів. У ході навчання студентам була запропонована серія експериментів із різних розділів фізики. При цьому процес залучення студентів до навчального експериментування виявився несподівано яскравим мотиваційним фактором для обговорення цих дослідів із їхнього боку. Деяким студентам буквально «не вистачало» слів для пояснення результатів експериментів. Бахання швидше знайти потрібне слово спонукало студентів буквально наввіпередки «ритися» в словниках.

Таким чином, за допомогою навчального експерименту у свідомості студентів були

відтворені ті наочні образи, які раніше використовувалися для формування відповідних понять на їхній рідній мові, що стало наслідком переходу від однієї вербальної форми абстрактного поняття до іншої вербальної форми того самого поняття. Така ж реакція спостерігається в студентів під час демонстрації експериментів із хімії та біології.

Відносно формування комунікативних компетенцій треба зауважити, що соціальна педагогіка виділяє в міжособистісному спілкуванні три сторони: комунікативну, інтерактивну й перцептивну [2, с. 131]. Комунікативна сторона спілкування безпосередньо пов'язана з процесом формування комунікативних компетенцій учнів, з обміном інформацією, збагаченням один одного за рахунок накопиченого кожним індивідом запасу знань. Інтерактивна сторона спілкування служить для практичної взаємодії учнів між собою в процесі сумісної діяльності. Тут проявляється їхня здатність співпрацювати, допомагати один одному, координувати свої дії, погоджувати їх. Перцептивна сторона спілкування характеризує процес сприйняття індивідів один одним, їх індивідуальних властивостей і якостей. Аналіз комунікативної й інтерактивної сторін міжособистісного спілкування з погляду особливостей викладання природничих дисциплін іноземним студентам на підготовчому факультеті дозволив припустити, що вмiла організація сумісної діяльності студентів у ході вирішення практичних завдань так само вплине й на розвиток їх комунікативних компетенцій. Накопичений досвід роботи з іноземними студентами показує, що саме така діяльність може бути відтворена під час проведення лабораторних робіт, оскільки процес пізнання навколишньої дійсності – це колективний процес, що вимагає активної взаємодії. Цей погляд так само підкріплюється результатами досліджень, проведених у соціальній психології та педагогіці.

Із поширенням інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання з'являються віртуальні лабораторні й різноманітні експериментальні роботи, які успішно замінюють реальні лабораторні роботи в разі їх небезпечності чи якщо їх проведення потребує дорогого устаткування. У ході дослідження студентам на підготовчому факультеті було запропоновано виконати низку лабораторних робіт, адаптованих для виконання способом сумісної діяльності. Розглянемо хід однієї з віртуальних робіт із фізики «Визначення швидкості тіла при рівномірному прямолінійному русі». Для цього всім студентам пропонується



для перегляду відеосюжет з автомобілями, що рухаються по шосе. Під час постановки завдання в потоці машин виділяється одна, швидкість якої необхідно визначити всій групі студентів. У розпорядженні кожного студента є програмні інструменти для вимірювання часу й відстані, пройденого машиною. Усі результати, які отримують студенти в ході такого віртуального експерименту, фіксуються на мультимедійному екрані або на аудиторній дошці у вигляді точок на координатній площині $S(t)$ із подальшою побудовою графіка залежності пройденого шляху від часу й визначенням швидкості тіла. У ході роботи кожен з учасників групи виконує 2–3 вимірювання. У групі з 10 чоловік кількість вимірювань виявляється достатньою для об'єктивного аналізу досягнутого результату. При цьому в студентів з'являється можливість самостійно критично оцінити, які з отриманих експериментальних даних є достовірними, а які слід поставити під сумнів. Побудований таким чином графік є продуктом сумісної діяльності студентів. Як показує досвід, в аналізі цих результатів беруть активну участь практично всі студенти навчальної групи [3, с. 224].

Ще одним прикладом організації спільної діяльності, що має на меті створити умови для активного діалогу учасників групи, може служити виконання лабораторної роботи «Вимірювання щільності речовини». Згідно з висунутими вище вимогами, під час планування структури такого заняття викладачем заздалегідь повинна бути визначена загальна для всіх мета, продумана форма обміну інформацією в групі. Під час постановки навчального завдання кожному зі студентів пропонується за допомогою ваг і мірного циліндра з водою виміряти щільність різних тіл з однакової речовини. У цьому експерименті використовуються шматочки пластиліну різного розміру й форми.

У ході експерименту кожен зі студентів визначає масу й об'єм свого шматочка пластиліну. Експериментальні відомості заносяться в єдину таблицю з подальшим обробленням на комп'ютері. Надалі ці відомості представляються графічно у вигляді набору точок на координатній площині $V(m)$. На осі абсцис відкладаються значення об'єму, а на осі ординат – маси тіла. Після спільного обговорення студентами достовірності результатів вимірювань точки апроксимуються в пряму лінію, яка виходить із початку координат. Щільність пластиліну студенти знаходять як тангенс кута нахилу отриманого графіка до осі абсцис.

Треба відзначити, що вагомим аргументом на користь подібної організації лабораторних занять у групах студентів-іноземців є таке. Цілком очевидно, що за відсутності сумісної діяльності кожен зі студентів повинен самостійно вивчити опис роботи, виконати необхідні вимірювання, після чого представити результати у вигляді таблиці, графіка з їх подальшим аналізом. Однак унаслідок недосконалості понятійного апарату й недостатнього володіння термінологією іноземний студент часто не встигає виконати вимірювання в необхідному обсязі, а отже, представити результати в табличному чи графічному вигляді, необхідному для аналізу отриманих даних. Ця проблема повністю вирішується, якщо група студентів виконує лабораторну роботу сумісно. Виконавши всього кілька вимірів, кожен студент вносить вклад у вирішення загального завдання. При цьому створюються умови, сприятливі для виникнення діалогу під час обговорення результатів групової роботи.

Ще одним прикладом реалізації сумісної діяльності в процесі вивчення природничих наук на підготовчому факультеті є віртуальна лабораторна робота з біології за темою «Скелет людини», яка проводиться з використанням інтерактивної дошки. Ця робота дає можливість скласти скелет людини у віртуальному просторі, не торкаючись кісток, що формує поступовий перехід від релігійного до наукового ставлення до організму людини. Тож у процесі такої роботи студенти не тільки вивчають анатомію людини, але й морально готуються до реальних практичних і лабораторних занять у вищих медичних закладах. Наочність, ясність, емоційний вплив, новизна й нестандартність у навчальному процесі, якими характеризуються такі заняття, є основними інструментами підвищення мотивації й формування комунікативних компетенцій іноземних студентів.

Аналіз таких занять та інтерактивних завдань до них виявив, що використання інтерактивної дошки дозволяє залучити всіх студентів у процес пізнання на максимальному для кожного рівні успішності, стимулювати розвиток розумової й творчої активності, інтенсифікувати процес навчання, сприяти захопленню дисципліною, створенню найкращих умов для оволодіння іноземними студентами матеріалом із природничих дисциплін.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, запропонована форма сумісного виконання лабораторних робіт, особливо в умовах раннього введення дисципліни в навчальний процес, усуває психологічні



бар'єри, що перешкоджають спілкуванню членів групи, формує сприятливу атмосферу для ведення наукового діалогу між студентами й створює необхідні передумови для успішного формування комунікативних компетенцій у іноземних студентів.

У зв'язку зі сказаним вище можна зробити висновок, що під час навчання природничим дисциплінам навчальний експеримент повинен стати тією основою, яка буде сприяти подоланню труднощів оволодіння науковою лексику іноземними студентами, усією сукупністю понять, які формують основу наукового лексичного апарату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.
2. Петровский А.В., Абраменкова В.В., Зеленова М.Е. и др. Социальная психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов; под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
3. Свистунов О.Ю. Навчальний експеримент як мотиваційний фактор вивчення наукової лексики студентами-іноземцями на підготовчому факультеті. Проблеми и перспективы подготовки иностранных студентов в вузах: материалы Международной научно-методической интернет-конференции X.: ХНАДУ, 2013. С. 223–225.

УДК 378:373.3.371.13

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Струк А.В., к. пед. н.,
викладач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

У статті розглянуто сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, обґрунтовується думка про те, що процес удосконалення підготовки майбутніх учителів може бути ефективним, якщо в процесі їхнього навчання застосувати активні методи, що сприятимуть формуванню їхніх професійних знань, умінь, навичок і будуть спрямовувати майбутніх фахівців на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності.

Здійснений аналіз наукової літератури дозволив виявити різні підходи до визначення понять «підготовка», «професійна підготовка», «напрями підготовки», з'ясувати зміст професійної освіти майбутніх учителів початкових класів.

Розв'язуючи різні педагогічні задачі, майбутній педагог має виявити готовність прийняти рішення в інтересах дитини, бути відкритим до інновацій, спиратись на силу, а не на слабкість дитини. У прийнятті цінностей особистісно орієнтованого навчання пріоритетні саме особистісні якості педагога, а потім – його методична підготовка. Серед особистих якостей базисними компонентами є такі: здатність учителя до самореалізації, володіння етикою взаєморозуміння й довіри, висока емоційна стабільність, продуктивна поведінка в мінливих ситуаціях шкільного життя.

Важливо також, що кожний ступінь освіти має завершений характер, але не замкнений, бо саме це дасть майбутньому вчителю початкових класів, з одного боку, нові набуті якості, які виражатимуться у відносній цілісності й доцільності для практичної діяльності отриманої системи знань і вмінь, а з іншого – це буде можливістю та гарантією здобуття більш високого професійно-освітнього рівня згідно з нахилами, здібностями й суспільними потребами.

Ключові слова: сутність підготовки, підготовка, професійна підготовка, майбутні вчителі, початкові класи.

В статье рассмотрена сущность профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, обосновывается мысль о том, что процесс совершенствования подготовки будущих учителей может быть эффективным, если в процессе их обучения применить активные методы, способствующие формированию их профессиональных знаний, умений, навыков, которые будут направлять будущих специалистов на творческую самореализацию в будущей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить различные подходы к определению понятий «подготовка», «профессиональная подготовка», «направления подготовки», выяснить содержание профессионального образования будущих учителей начальных классов.

Решая различные педагогические задачи, будущий педагог должен показать готовность принять решение в интересах ребенка, быть открытым к инновациям, опираться на силу, а не слабость ребенка.



В принятии ценностей личностно ориентированного обучения приоритетными являются именно личностные качества педагога, а затем – его методическая подготовка. Среди личных качеств базисными компонентами являются такие: способность учителя к самореализации, владение этикой взаимопонимания и доверия, высокая эмоциональная стабильность, производительное поведение в меняющихся ситуациях школьной жизни.

Важно также, что каждая ступень образования имеет завершенный характер, но не замкнутый, потому что именно это даст человеку, с одной стороны, новое приобретенное качество, выраженное в отнесенности целостности и целесообразности для практической деятельности полученной системы знаний и умений, а с другой – является возможностью и гарантией получения более высокого профессионально-образовательного уровня в соответствии с наклонностями, способностями и общественными потребностями.

Ключевые слова: *сущность подготовки, подготовка, профессиональная подготовка, будущие учителя, начальные классы.*

Struk A.V. THE ESSENCE OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL CLASSES

The article examines the essence of the professional training of future primary school teachers, and suggests that the process of improving the training of future teachers can be effective if in the process of their training apply active methods that will contribute to the formation of their professional knowledge, skills, skills and will direct future specialists. To creative self-realization in the future professional activity.

The analysis of scientific literature made it possible to reveal different approaches to the definition of the concepts of “training”, “vocational training”, “directions of training” to find out the content of vocational education of future teachers of elementary school.

By solving various pedagogical tasks, the future teacher should be willing to take a decision in the interests of the child, be open to innovation, and rely on strength, not the weakness of the child. In adopting the values of person-oriented learning, the personal qualities of the teacher, and then his methodical training, are the priority ones. Among the personal qualities of the basic components are: the teachers ability to self-realization, possession of the ethics of mutual understanding and trust, high emotional stability, productive behavior in the changing situations of school life.

It is also important that every degree of education is final but not closed, because it will give one person a new acquired quality that is expressed in the relative integrity and expediency of the practical activity of the acquired knowledge and skills system, and on the other is an opportunity and a guarantee getting higher professional-educational level in accordance with inclination, abilities and social needs.

Key words: *essence of preparation, preparation, professional training, future teachers, elementary classes.*

Постановка проблеми. У глобальному індустріальному суспільстві, яке орієнтується на знання й послуги, застаріння одних професій і поява нових стає природним процесом. Це означає, що більшу частину професійних знань фахівець повинен отримати після закінчення вузу, а отже, у самій системі вищої освіти мають бути закладені механізми для накопичення студентом певних знань для подальшого життя. Успішне їх вирішення залежить від усвідомлення державними органами та громадськістю ролі вищої освіти та педагогіки вищої школи в розвитку сучасного суспільства.

Удосконалення національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, здатних до ствердження цінностей людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності загалом.

Майбутні педагогічні працівники мають стати рушійною силою створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку із цим головна увага має бути зосереджена на «підготовці нового покоління пе-

дагогічних працівників, підвищенні його професійної кваліфікації та соціального статусу педагога, що відповідає його ролі в суспільстві».

Одним із головних критеріїв, які повинні відповідати за рівень майбутнього педагогічного працівника, є такі: учитель початкової ланки освіти повинен мати базовий рівень знань і вмінь із соціалізації молодшого школяра, методики, психології та педагогіки, необхідний для реалізації навчально-виховної діяльності; володіти відповідними знаннями про вікові особливості соціалізації учня, оскільки саме специфіка означеного процесу висуває високі вимоги до рівня його теоретичних знань і практичної підготовленості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється увага проблемі професійної педагогічної підготовки й формування особистості сучасного вчителя. Досліджують цю проблему такі відомі науковці, як І. Богданова, І. Гавриш, М. Д'яченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Н. Кічук, Л. Кондрашова, О. Пехота, В. Семиченко, Г. Троцько, Р. Хмельюк, В. Чайка й ін.



Постановка завдання. Мета статті – аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія вчителя початкової школи є унікальною в педагогічному середовищі. Від рівня фахової підготовки вчителя, його високого професіоналізму, умінь продукувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватися, упроваджувати нові підходи до організації й здійснення навчального процесу в молодших класах залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі. Серед завдань вищої професійної школи пріоритетне місце посідає підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Жодний найталановитіший учитель не встигає за науково-технічним прогресом. Тому головним питанням під час підготовки майбутніх учителів початкової школи є опанування ними умінь і навичок саморозвитку особистості, що значною мірою вирішується шляхом упровадження інтерактивних технологій, організації інноваційного процесу навчання у вищих навчальних закладах.

Таким чином, одним із пріоритетних напрямів у педагогічній підготовці майбутніх учителів ми вважаємо вдосконалення їх готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження особистісно орієнтованих технологій для формування пізнавального інтересу молодших школярів.

Дослідженню питань сутності професійної підготовки майбутніх педагогів приділяли увагу такі вчені: О. Абдуліна, І. Богданова, А. Богуш, О. Дубасенюк, В. Журавльов, Е. Карпова, З. Курлянд, А. Линенко, Т. Осипова, О. Савченко, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк, Л. Хомич, О. Цокур.

У зв'язку з постійними змінами в нашому суспільстві постало нагальне питання про якісну підготовку майбутніх учителів, про розвиток у них різних умінь і навичок. Тому набуває значної ваги дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів.

За педагогічним словником, «підготовка» – це формування та збагачення настанов, знань, умінь, які необхідні людині для адекватного виконання специфічних завдань [5]. Також зазначається, що цей термін походить від слова «підготувати», сутнісними значеннями якого є «результат навчання – як процесу надання необхідних знань для чогось» і «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів».

Зауважимо, що науковці також по-різному підходять до трактування поняття «підготовка» й «професійна підготовка». Учені розглядають це поняття як систему навчання, яка має на меті прискорене оволодіння тими, хто навчається, навичками, які необхідні для виконання певної роботи, групи робіт.

На думку О. Савченко, підготовка майбутнього вчителя потребує посилення культуротворчих складників у моделі педагога, зокрема діяльнісних і особистісно-характерологічних. За цих умов засвоєння психологічних, педагогічних і предметних знань стає передусім засобом збагачення й розвитку особистості педагога, який має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини [7]. Крім того, О. Савченко наголошує на необхідності врахування тих змін, що відбуваються в суспільстві й пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизації й комп'ютеризації [6].

На думку вчених, поняття «професійна підготовка» – це прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для певного виду праці.

У Законі України про вищу освіту зазначено, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки чи спеціальністю [1, с. 2].

Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [8].

Згідно з визначенням О. Павлик, професійна підготовка майбутнього вчителя – це цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності [3].

Найбільш повне визначення цього поняття запропонувала у своєму дослідженні Л. Хоружа, яка розглядає професійну підготовку майбутнього вчителя в широкому значенні – як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії [9, с. 18].

Подальше опрацювання наукових основ професійної підготовки вчителя одержала в працях І. Зязюна та С. Шацького.



І. Зязюн стверджує, що сучасний педагог повинен уміти взаємодіяти з учнями таким чином, щоб одразу бути й помічником у роботі учня, і одним із джерел інформації. На думку автора, професійна підготовка вчителя початкових класів вимагає від нього як від режисера створити сприятливу атмосферу для самостійного навчального пізнання учнів, але не бути головним у групі учнів [2, с. 56]. С. Шацький погоджується з І. Зязюном і вважає головною організацію діяльності саме майбутнього вчителя, оскільки згодом він зможе так само поводитися з учнем, тому що «від учня він буде отримувати матеріал, який уже є в запасі його особистого досвіду, буде його в подальшому використовувати».

На основі аналізу праць учених можна визначити складники змісту професійної підготовки. Складниками професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є такі: професійно корисні види діяльності; формування якостей майбутнього вчителя; оволодіння необхідними особистісними професійними якостями; озброєння студентів професійними знаннями, уміннями й навичками. З огляду на це в процесі аналізу наукових праць з'ясовано, що під час здійснення професійної підготовки великого значення набуває своєчасність надання майбутньому вчителю початкової школи повної й точної інформації про особливості молодшого школяра як соціального суб'єкта й перспективи його розвитку для планування й реалізації навчально-виховного процесу в школі.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури й практичної діяльності дає змогу стверджувати, що нині проблема сутності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектною. Наведений огляд основних напрямів розроблення науково-теоретичних і науково-методичних засад відображає основні інтереси вчених щодо оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. У результаті нами розкриті зміни у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, які зумовлені реаліями сьогодення. Отже, залишається відкритим питання про сутність професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і способи її відображення в змісті підготовки у вищій школі.

Висновки з проведеного дослідження. Зміни в парадигмі вищої освіти зумо-

вили потребу вищої педагогічної школи кардинально змінити підготовку вчителя, урахувавши, по-перше, зміну споживача продукції – учителя нової формації; формування його освітньої траєкторії впродовж усього життя; універсалізацію освіти; зміну освітніх установ, характер цих змін (реформування, модернізацію, інновації аж до персоналізації освіти); підвищення конкурентоспроможності на ринку послуг освітніх закладів, їх рейтингу, можливість впливати на освітню політику. По-друге, необхідно працювати над тим, щоб випускники вищого педагогічного навчального закладу забезпечували якість освіти, продуктивну працю й були готовими до змін у майбутньому. По-третє, потрібно вибудувати дієву модель майбутнього фахівця з урахуванням змін на ринку праці й у сферах виробництва й послуг.

Вирішення цих питань визначає перспективи й напрями подальших досліджень щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту». Освіта України. № 17. 26 лют. 2002. С. 2.
2. Зязюн І. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. Зязюна. К.: Віпол, 2000. 636 с.
3. Павлик О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2004. 19 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. Бим-Бад; редкол.: М. Безруких, В. Болотов, Л. Глебова и др. М.: Большая Рос. энцикл., 2008. 528 с.
5. Педагогічний словник / За ред. М. Ярмаченка. К.: Пед. думка, 2001. 514 с.
6. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. Гірська школа українських Карпат. 2015. № 12–13. С. 39.
7. Савченко О. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці: «Митець», 1996. 152 с.
8. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... доктора пед. наук / ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Х., 2004. 41 с.
9. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 365 с.



УДК 37.04.364-4

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З БАГАТОДІТНИМИ РОДИНАМИ В АСПЕКТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Тодорцева Ю.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Одеський національний політехнічний університет

У статті розглянуто проблематику багатодітних сімей в Україні, висвітлено сутність найпоширеніших методів соціальної роботи з багатодітними сім'ями, спрямованих на розвиток професійної мобільності як комплексної характеристики фахівця із соціальної роботи. Представлений зарубіжний огляд особливостей сімейної політики в деяких країнах Європейського Союзу (Німеччина, Франція та Польща), що дозволяє зробити висновки стосовно соціального захисту багатодітних сімей у контексті значення їх досвіду для України й удосконалення підготовки конкурентоздатних соціальних працівників.

Ключові слова: багатодітні сім'ї, професійна мобільність, підготовка майбутніх соціальних працівників, методи соціальної роботи з багатодітними родинами, особливості сімейної політики в країнах ЄС.

В статье рассмотрена проблематика многодетных семей в Украине, раскрыта сущность популярных методов социальной работы с многодетными семьями, направленных на развитие профессиональной мобильности как комплексной характеристики социального работника. Представлен зарубежный обзор особенностей семейной политики в некоторых странах Европейского Союза (Германия, Франция и Польша), что позволяет сделать выводы касательно социальной защиты многодетных семей в контексте значения их опыта для Украины и усовершенствования подготовки конкурентоспособных социальных работников.

Ключевые слова: многодетные семьи, профессиональная мобильность, подготовка будущих социальных работников, методы социальной работы с многодетными семьями, особенности семейной политики в странах ЕС.

Todortseva Yu.V. PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE WORK WITH MULTI-CHILD FAMILIES IN AN ASPECT OF PROFESSIONAL MOBILITY

The range of problems of multi-child families is considered in the article, reflected the essence of the most popular methods of social work with having many children families sent to development of professional mobility as a complex description of the social work specialist. There is also introduced foreign review of features in family policy some countries of European Union (in particular Germany, France and Poland) that allows to draw conclusion in relation to social defence of multi-child families in the context of their significant experience for Ukraine and improvement of preparation competitive social workers.

Key words: multi-child families, professional mobility, preparation of future social workers, methods of social work with having many children families, features of family policy in some EU countries.

Постановка проблеми. Трансформація соціально-економічних умов життя призвела до глибокої диференціації українського суспільства, збіднення певної частини населення. Загострення соціально-економічних проблем важко відбилося на стані практично всіх типів сімей, але насамперед на багатодітних сім'ях. Криза спричинила втрату життєвих сенсів, руйнування системи цінностей, які задають орієнтири розвитку особистості й суспільства. Багатодітна сім'я як цілісність фактично ще не стала об'єктом узагальнюючого наукового осмислення, об'єктом системних досліджень у сучасній педагогіці.

Багатодітна сім'я – це мінісоціум зі своїми внутрішніми законами: дитина в ній постає як у ролі старшого, так і в ролі молодшого, вона повинна налагоджувати стосунки з кожним членом сім'ї, спілкува-

тися з дітьми як своєї, так і протилежної статі, учитися поступатися та наполягати на своєму, проявляти гнучкість і великодушність, доброту та милосердя, турботу, піклування про менших братиків і сестричок. У таких сім'ях формуються сприятливі умови для виховання, оскільки діти ростуть у великому родинному колективі та, як правило, із раннього віку привчаються виконувати певні обов'язки та допомагати один одному [2].

Зараз в Україні налічується близько 13,5 млн сімей, серед яких 396,2 тисячі родин є багатодітними. Із них мають трьох дітей 298,4 тис. сімей, чотирьох – 63,9 тис. сімей, п'ятьох і більше – 33,9 тис. сімей. Понад 1,7 тис. сімей мають десять і більше дітей. В Одесі проживає 4456 багатодітних сімей, у цих сім'ях виховується 14 467 дітей.



З огляду на вищезазначене, особливої уваги вимагає проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, які можуть гнучко та швидко перебудовувати зміст власної діяльності, ефективно реагувати на мінливі соціально-економічні тенденції, приймати та реалізовувати нестандартні професійні рішення, тобто бути професійно мобільними фахівцями в умовах сучасного ринку праці [1]. Таким чином, ураховуючи, що сім'я – один із найдавніших інститутів соціалізації нових поколінь, який виконує функцію забезпечення безпеки та захищеності будь-якої людини, але в сучасних умовах переживає серйозні проблеми (дезорганізація факторів сімейних зв'язків, нестабільність подружніх відносин, зростання кількості розлучень, зміна положення подружжя в системі суспільної праці, серйозні економічні ускладнення, зміна емоційно-психологічних проявів, батьківської функції й ін.), можна з абсолютною впевненістю вважати, що роль соціального працівника в збереженні й посиленні соціального потенціалу цього феномена суспільства зростає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження актуальних аспектів соціально-педагогічних проблем багатодітних сімей зробили такі вчені: О. Антонова-Турченко, О. Балакірева, Л. Волинець, О. Грішнова, Н. Дудар, І. Курило, Е. Лібанова, О. Макарова, М. Московка, О. Палій, С. Пирожков, В. Піскунов, Г. Святненко, В. Стещенко, А. Толстоухова, Л. Чуйко, К. Якуба, М. Якубова, О. Яременко й інші. Питанням професійної мобільності майбутніх соціальних працівників і специфіці її формування присвячені праці О. Безпалько, Т. Гордєєвої, Л. Горюнової, Д. Іванової, А. Капської, Л. Сушенцевої й ін.

Постановка завдання. Мета статті – виявити особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з багатодітними родинами в аспекті їхньої професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тривожною тенденцією останнього десятиліття є те, що в Україні 40% сімей із двома дітьми живуть за межею бідності, а з трьома й більше дітьми живуть за межею бідності близько 64% сімей. Варто зазначити, що багатодітні родини становлять лише невисокий відсоток від загальної кількості сімей, що мешкають на території України. При цьому значна кількість дітей, які жебракують і потрапляють до спеціальних дитячих закладів, є саме з багатодітних сімей, більшість із яких недостатньо реалізує свої виховні функції щодо дітей. Багатодітні сім'ї всіх типів мають загальну

соціальну проблему, специфічно пов'язану з багатодітністю: діти з таких сімей порівняно з однолітками з переважаючих малодітних сімей частіше демонструють занижену самооцінку, їм притаманні неадекватні уявлення про власну значущість, що може негативно позначитися на всій їх подальшій долі. Крім того, малі інтервали в народженні дітей, характерні для багатодітних сімей, призводять до постійної наявності великої кількості малолітніх братів і сестер, що тягне за собою зниження соціального віку старших. Це об'єктивна закономірність, простежена в різних типах багатодітних сімей, яка не залежить від майнового й освітнього статусу батьків [5].

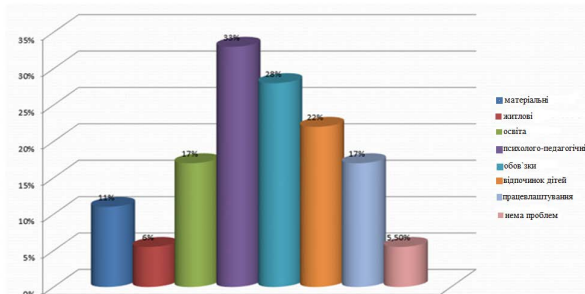


Рис. Проблеми багатодітних сімей

Серед проблем багатодітних сімей найвищий відсоток (33%), згідно з представленою вище гістограмою, мають психолого-педагогічні проблеми, що може свідчити про велику завантаженість батьків, які не можуть приділити дітям багато часу. На другому місці знаходиться проблема обов'язків (28%), яка показує, що відповідальність у батьків багатодітних сімей набагато вище, ніж у традиційній сім'ї. Проблема відпочинку дітей у багатодітній родині знаходиться на середньому рівні (22%) відносно інших показників. Отже, діти в багатодітній родині зазвичай мають можливість відпочити завдяки пільгам (поїздка до літнього табору чи санаторію). Проблема освіти в багатодітній родині становить 17%, і ми можемо припустити, що більшість багатодітних сімей мають змогу віддати своїх дітей до навчального закладу. На тому ж рівні, що й освіта, знаходяться показники працевлаштування батьків багатодітних сімей. Як правило, у такій родині мати не працює тривалий час, оскільки діти потребують багато часу на догляд та виховання.

Наступний показник – це матеріальні проблеми багатодітних сімей (11%). Ми звикли вважати, що багатодітна сім'я є найменш забезпеченою, але виходячи з показників, наведених вище, у багатодітних сімей ма-



теріальні проблеми – не на першому місці. Можна припустити, що в таких сімей матеріальний аспект – не найважливіша цінність у житті. Житлові проблеми багатодітних родин становлять 6%, найменший відсоток (5,5%) – це ті багатодітні родини, у яких немає проблем, і зрозуміло, що родину задовольняє її становище.

Коло проблем, з якими стикаються багатодітні сім'ї, досить широке й різноманітне. Для того, щоб надати їм реальну допомогу, соціальний працівник повинен, по-перше, виявити ці сім'ї та їхні проблеми, по-друге, визначити черговість їх вирішення згідно зі ступенем актуальності для кожної конкретної сім'ї (табл. 1).

Як бачимо з таблиці, усі методи соціальної роботи з багатодітними родинами націлені на те, щоб навчити батьків орієнтуватися на стан дитини в процесі побудови взаємостосунків, співпереживати та нада-

вати емоційну підтримку дітям. Крім того, застосування цих методів спрямоване на реалізацію професійної підготовленості для життя в динамічному середовищі, що тісно пов'язано з розвитком професійної мобільності як комплексної характеристики фахівця із соціальної роботи.

Ще одним важливим кроком у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з багатодітними родинами в аспекті їхньої професійної мобільності є ознайомлення студентів з особливостями сімейної політики в деяких країнах Європейського Союзу (насамперед у Німеччині, Франції та Польщі), а також соціальним захистом багатодітних сімей у контексті значення їх досвіду для України.

Вельми цікавим є досвід державної політики з підтримки багатодітних сімей у Німеччині. Із січня 1996 р. у Німеччині була введена нова система, відповідно до якої

Таблиця 1

Методи соціальної роботи з багатодітними родинами

Назва методу	Сутність методу
1. Психодрама	Вид групової психотерапії, де використовується рольова гра, під час якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження кожним членом сім'ї почуттів, які пов'язані з важливими для них проблемами. Сімейна психотерапія спрямована на корекцію міжособистісних відносин між членами багатодітної сім'ї. У процесі сімейної психотерапії робота фахівця й клієнтів насамперед спрямована на пошук і усунення причин емоційних розбіжностей у багатодітній родині.
2. Спостереження	У роботі з багатодітною сім'єю використовується для збору інформації про поведінку сім'ї та її членів.
3. Метод вербалізації емоційних станів	Соціальний працівник просить розповісти про особисті, сімейні проблеми. Головне, щоб в обговоренні проблем брали участь всі члени багатодітної сім'ї. Під час роботи з родиною необхідно стежити за тим, щоб усі члени сім'ї могли вербалізувати свої внутрішні емоційні стани. Спілкування когось одного з них із соціальним працівником може зруйнувати баланс сім'ї.
4. Відтворення взаємних ролей	Ця техніка покликана допомогти клієнту освоїти дії, необхідні для налагодження відносин. Суть її полягає в намірі клієнта програти роль його партнера по взаємодії. У процесі програвання клієнтами цих ролей консультант коментує їхні дії.
5. Сімейне обговорення	Завданням цього методу є обговорення членами родини найгостріших проблем сімейного життя й можливих шляхів їх вирішення. Ця методика корисна на початку роботи із сім'єю й може стосуватися способів вирішення сімейних конфліктів, планування й організації різних аспектів життя сім'ї.
6. Побудова генограми сім'ї	Генограма – це схема сімейної історії, яка створюється за певними правилами й відображає відносини в поколіннях прародичів, батьків і в самій родині. Процес побудови генограми має кілька значних переваг у вирішенні завдань сімейної психопрофілактики: він досить захоплюючий і задовольняє одну з глибинних потреб людей у пізнанні свого коріння; у ході цієї методики члени сім'ї втягуються в єдину діяльність.
7. Методика «сімейного договору»	Суть її полягає в такому: – усе починається із суб'єктивного виявлення претензій членів сім'ї один до одного; – далі відбувається заміна подібних звинувачень викладом конкретних неправильних дій; – складається мінімальний взаємоприйнятний список обов'язків для всіх членів багатодітної сім'ї на певний термін; – через деякий час сім'я разом із соціальним педагогом проводить аналіз виконаної угоди й у разі потреби складає аналогічну угоду.



допомога багатодітним сім'ям надається у формі додаткової податкової знижки. Так, у процесі розрахунку прибуткового податку від суми оподаткування віднімається певна сума допомоги на дітей. Крім того, за народження кожної дитини матір додатково отримує податковий бонус. Сім'ям, що мають дітей, надається допомога на професійне навчання, а також податкові пільги на індивідуальне будівництво. Так звана дитяча допомога в Німеччині надається до 18 років включно, також для дітей із багатодітних сімей, котрі отримують вищу освіту, збільшений віковий рівень отримання пільг до 25 років (в Україні – до 23 років). У рамках соціальної допомоги багатодітним сім'ям у Німеччині надається допомога на засоби існування (на гуртожиток, предмети гігієни, опалювання й на особисті потреби), а також допомога в особливих життєвих обставинах (вагітність, пологи або призначений лікарями відпочинок для матері та дитини). Дуже важливим є те, що в Німеччині, як і в багатьох країнах ЄС (Фінляндія, Швеція, Нідерланди), для багатодітних батьків створюються сприятливі умови в трудових правовідносинах. Крім цього, у країнах ЄС активно залучаються до роботи в соціальній сфері національні та міжнародні громадські організації, які виконують великий обсяг роботи. Ще один цікавий факт, притаманний Німеччині: згідно з даними статистичної служби, кожна четверта сім'я в Німеччині – іммігрантська, як правило, це багатодітні сім'ї. У німців усього лише 9% сімей є багатодітними, а в іноземців Німеччини – 16%. Загалом же німці до багатодітності ставляться з прагматизмом і віддають належне ідеї взяти на себе відповідальність за таку кількість дітей, яку зможе утримати одна сімейна пара [3, с. 106].

Вважається, що найкраще в Європі піклуються про багатодітні сім'ї у Франції. У цій країні, що має найвищу народжуваність у континентальній Європі, є державна програма «Велика сім'я», адресована багатодітним сім'ям. Ця програма існує з 1921 р. і в рамках загальної державної політики зі стимулювання народжуваності пропонує багатодітним сім'ям субсидування та пільги. Народження кожної наступної дитини зменшує базу оподаткування так, що сім'ї з чотирма дітьми практично взагалі не платять податків. Поширюється ця пільга на всіх громадян, незалежно від їхнього достатку. Доцільно підкреслити, що Франція є однією з тих небагатьох країн, які мають чітко виражену політику підтримки багатодітності. Це виявляється в системі щомісячних виплат, які здійснюються тільки після народження другої дитини, що є

унікальним випадком для Європи. Виплати й далі збільшуються за прогресивною шкалою. Обсяг виплат на третю дитину більший за обсяг виплат на другу в 2,3 рази, а обсяг виплат на четверту – у 3,6 рази, тобто французька державна система підтримки багатодітних сімей ще досконаліша, ніж німецька. У її основі є той самий фінансовий інструмент – податкові знижки. Однак із народженням більшої кількості дітей у Франції можна взагалі не платити податки. Крім цього, питання догляду за дітьми дошкільного віку перебуває під контролем держави: за бажанням батьків за замовлені послуги вихователя заплатить держава. У Франції відпустка по материнству триває 16 тижнів при народженні першої й другої дитини, 26 тижнів – при народженні третьої, 34 тижні – при народженні близнят. Відпустка оплачується на рівні заробітної плати. Прагнення забезпечити найкращі умови для поєднання материнства та професійної діяльності жінок перебуває в центрі всієї соціальної політики французької держави. Це пов'язано з тим, що серед жінок дітородного віку частка працюючих становить 80%, а 60% усіх дітей молодше 6 років перебуває в сім'ях, де працюють і батько, і мати. Сучасна французька модель виховання дітей у працюючих родинах відрізняється великою різноманітністю й доступністю. Центральну роль у ній відіграє принцип свободи вибору. Працюючим батькам пропонується самим обрати спосіб догляду за дітьми, який найбільш відповідає потребам цієї сім'ї. Мати може тимчасово відмовитися від продовження роботи після закінчення відпустки по вагітності та пологах, звернутися до послуг дитячих закладів (ясел і дитячих садків) або фахівців із догляду за дітьми, що приходять додому й оплачуються державою. Це дає батькам змогу працювати на підприємствах, в організаціях тощо протягом повного робочого дня. Тому досвід державної політики Франції щодо підтримки багатодітних сімей у частині догляду за дітьми дошкільного віку може бути пріоритетним для України серед багатьох програм, що існують у Європі та світі [3, с. 107].

У Польщі донедавна право на спеціальну допомогу мали всі багатодітні сім'ї, у яких було троє чи більше дітей. Зараз введений спеціальний критерій: допомогу з багатодітності можна отримати лише тоді, коли дохід на кожного члена сім'ї становить у перерахунку менше 125 доларів США на місяць. Якщо ж у родині є дитина-інвалід і один із батьків не працює, а зайнятий лише доглядом за цією дитиною, то допомога збільшується вдвічі. Такі польські сім'ї



можна порівняти з нашими багатодітними сім'ями, котрі водночас мають ще й статус малозабезпечених. Тоді призначається додаткова державна допомога. Важливу роль у країні відіграє Ліга Польських Родин. Саме вона як представник громадськості закликає всіх поляків до побудови солідарної держави. Сімейна політика – це найважливіший елемент стабільного розвитку держави й найкраща інвестиція. Упродовж 1990–1997 рр. у Польщі дії держави стосовно сім'ї були скеровані насамперед на сім'ї, які перебували в складній матеріальній ситуації. Основна форма допомоги – фінансова допомога. У цей період сімейна політика зводилася до пошуку заощаджень у державному бюджеті для того, щоб зреагувати на найгостріші потреби сімей. Політики в різних напрацюваннях, рапортах і розрахунках підкреслювали необхідність розроблення цілісної концепції сімейної політики, яка б відповідала умовам ринкової економіки держави. Наголошувалося, що у формуванні та реалізації сімейної політики повинні бути послідовні й комплексні дії. Ще в період Польської Народної Республіки, а також після 1990 р. питаннями сім'ї в основному займалося Міністерство праці й соціальної політики, Міністерство здоров'я та Міністерство освіти. На початку трансформації устрою ситуація змінюється. Робота над розробленням урядової програми сімейної політики велася під наглядом Уповноваженого Уряду щодо справ Сім'ї та Жінок. Починаючи з 2007 р. поляки змогли відчути покращення ситуації в польських сім'ях, збільшення народжуваності та кращі умови виховання дітей. Отже, поляки як у питаннях розвитку економіки, так і в питаннях соціальної роботи реалізували довгострокову програму, результатом якої стало покращення народжуваності в польських сім'ях і покращення виховання дітей дошкільного віку (зокрема і з багатодітних сімей). Очевидно, що поляки всіяко намагаються продовжувати лінію в сповідванні сімейних цінностей, як це робиться в усіх без винятку країнах ЄС [3, с. 109].

Як бачимо, реальні виклики сімейної політики в країнах Європейського Союзу різняться один від одного, але принципи солідарності притаманні кожній країні, яка опікується долею власного народу. Українцям залишається переймати позитивний досвід розвинутих країн і гостро реагувати на демографічні виклики. Проаналізувавши основні соціальні системи деяких країн Європейського Союзу, зазначимо, що в Україні доцільно було б запровадити такі соціальні

допомоги для покращення народжуваності та підтримки багатодітних сімей: із народженням кожної наступної дитини зменшення податків для сімей у відсотковому плані; прийняття державної програми виховання дітей дошкільного віку, а також державної допомоги по догляду за дітьми за умови використання послуг вихователів; оптимізація системи державного управління щодо соціальної допомоги багатодітним сім'ям.

Висновки з проведеного дослідження. Професійна мобільність соціального працівника на етапі університетської підготовки формується за допомогою актуалізації наявних потенціалів закладу освіти й модернізації самої системи підготовки для забезпечення цілісного впливу на особистість майбутнього соціального працівника в процесі реалізації трьох взаємопов'язаних складників: навчальна діяльність, практична підготовка й волонтерська та позанавчальна діяльність. Після ознайомлення з різноманітним колом проблем багатодітних сімей майбутні соціальні працівники визначаються з методами соціальної роботи з багатодітними родинками. На основі вивчення зарубіжного досвіду систем соціального захисту багатодітних сімей на прикладі країн ЄС (Німеччини, Франції та Польщі) здійснюється оперування студентами правовою та нормативною базою тощо, націлене на зміни в професійному полі та життєвому середовищі. Соціальна робота в багатодітній сім'ї повинна бути спрямована на вирішення повсякденних сімейних проблем, на зміцнення й розвиток позитивних сімейних відносин, відновлення внутрішніх ресурсів, а в результаті – на стабілізацію досягнутих позитивних результатів у соціально-економічному становищі таких сімей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордєєва Т. Професійна мобільність як основа продуктивного функціонування соціального працівника. Вісник Черкаського університету. 2011. Вип. 183, Ч. IV. С. 45–48.
2. Дивицька Н. Многодетная семья и ее социальная защита: учебн. пособие. М.: МДУ, 2006. 127 с.
3. Добрянський А. Зарубіжний досвід вирішення проблем багатодітних сімей (на прикладі деяких країн ЄС). Збірник наукових праць «Ефективність державного управління». 2015. Вип. 44. С. 104–110.
4. Закон України «Про багатодітні сім'ї». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1343-17>.
5. Соціально-економічні аспекти функціонування багатодітних сімей в Україні. Анотація. URL: <http://old.niss.gov.ua/monitor/juni08/18.htm>.



УДК 378.147:51

ДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Толстова О.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри алгебри та геометрії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Доведено, що готовність майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів є кінцевим результатом здійснення гуманітаризації їх підготовки у вищому закладі освіти педагогічного спрямування. Обґрунтовано доцільність вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів до гуманітаризації через гуманітарну орієнтацію навчально-виховного процесу в педагогічному закладі освіти. Досліджено чинники, що впливають на сформованість змістової готовності майбутніх учителів і на можливості її формування. Визначено критерій і показники сформованості змістового компонента готовності. Проаналізовано систему гуманітаризованих знань, засвоєння яких є необхідною умовою для реалізації в майбутньому власної гуманітарно орієнтованої діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, гуманітаризація математичної освіти, когнітивний критерій, показники когнітивного критерію, система гуманітаризованих знань, загальнопрофесійні знання, спеціально-професійні знання, гуманітарно-технологічні знання.

Доказано, что готовность будущих учителей к гуманитаризации математического образования учащихся является конечным результатом осуществления гуманитаризации их подготовки в высшем учебном заведении педагогического направления. Обоснована целесообразность изучения проблемы подготовки будущих учителей к гуманитаризации через гуманитарную ориентацию учебно-воспитательного процесса в педагогическом учебном заведении. Исследованы факторы, влияющие на сформированность содержательной готовности будущих учителей и возможности ее формирования. Определен критерий и показатели сформированности содержательного компонента готовности. Проанализирована система гуманитаризованных знаний, усвоение которых является необходимым условием для реализации в будущем собственной гуманитарно ориентированной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность, гуманитаризация математического образования, когнитивный критерий, показатели когнитивного критерия, система гуманитаризованных знаний, общепрофессиональные знания, специально-профессиональные знания, гуманитарно-технологические знания.

Tolstova O.V. TO THE PECULIARITIES OF THE CONTENT COMPONENT OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR THE HUMANITARIZATION OF THE MATHEMATICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE BASIC SCHOOL

It is proved that the readiness of future teachers for the humanitarization of the mathematical education of students is the final result of the implementation of the humanitarization of their preparation in the higher educational institution of the pedagogical direction. The expediency of studying the problem of preparing future teachers for humanitarization through the humanitarian orientation of the educational process in a pedagogical educational institution is substantiated. Factors influencing the formation of the content preparedness of future teachers and the possibility of its formation are investigated. The criterion and indicators for the formation of the content component of readiness are determined. The system of humanitarized knowledge is analyzed, the assimilation of which is a necessary condition for the future realization of our own humanitarian-oriented activities.

Key words: vocational training, readiness, humanization of mathematical education, cognitive criterion, indicators of cognitive criterion, system of humanized knowledge, general professional knowledge, special-professional knowledge, humanitarian and technological knowledge.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму як стратегії національної освіти на тлі зростання ролі природничо-наукових і технічних знань у системі загальнолюдських цінностей визначено Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки – одним із ключових напрямів державної освітньої політики. У зв'язку із цим особливого значення на-

буває проблема гуманітаризації, що спрямована на подолання технократичного стилю мислення та забезпечення цілісного світосприйняття. Гуманітаризація математичної освіти учнів основної школи як процес усвідомлення й використання гуманітарного потенціалу математики, суспільно значущих цінностей математичних знань зумовлює потребу покращення якості професійно-педагогічної підготовки студентів



педагогічних навчальних закладів у визначеному напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних навчальних планів вищих навчальних закладів освіти педагогічного спрямування дозволяє стверджувати, що в практичній діяльності професійна підготовка включає в себе цикли дисциплін загальної та професійної підготовки, а педагогічна спрямованість є їх внутрішнім наповненням і важливим складником. У вищому навчальному закладі гуманітаризацію математичної освіти пропонують здійснювати за допомогою використання матеріалів з історії науки (В. Бевз [1], Н. Бурова, А. Дорофєєва [4]), матеріалів філософського й світоглядного, культурологічного та міждисциплінарного характеру (К. Сафонов [10], В. Горова, С. Уляєв), що розглядають гуманітаризацію як ідею всебічного та гармонійного розвитку людини, розвивають уміння використовувати математичні знання як у професійній, так і в позапрофесійній діяльності [10]. На думку вчених, ефективним є також включення майбутнього вчителя в математичне моделювання суспільних процесів, що сприяє встановленню зв'язків математики з навколишнім середовищем і допомагає відшукати її гуманітарний потенціал із позиції прикладного та практичного значення [9].

Незважаючи на інтерес, який виявляли науковці до різних аспектів гуманітаризації та можливостей її використання в навчально-виховному процесі, проблема формування готовності майбутніх учителів математики до здійснення гуманітаризації освіти з учнями залишається недостатньо вивченою. Обмежене використання ідей гуманітаризації в сучасній педагогічній практиці, на нашу думку, пояснюється труднощами теоретичного та практичного характеру, серед яких основними вважаємо такі: недостатня емоційна насиченість і загальнокультурну зорієнтованість навчального матеріалу; слабка спрямованість навчальних дисциплін на формування загальноінтелектуальних, навчально-інформаційних, комунікативних, навчально-дослідних умінь і навичок; десоціологізація професійного знання, а отже, знелюднення предмета професійної діяльності майбутнього фахівця; формалізація та жорстка детермінізація навчального процесу; низький рівень сформованості досвіду практичного застосування набутих знань у професійній діяльності, що пояснюється насамперед недостатньою підготовленістю педагогів до роботи в новій гуманітарній парадигмі; переважне використання стандартних форм і методів пізнавальної діяльності.

Така організація навчального процесу, на наш погляд, не створює сприятливого середовища для розвитку здібностей, не забезпечує достатню самореалізацію особистісного потенціалу студентів й не стимулює до пошуку шляхів гуманітаризації шкільної освіти в майбутній професійній діяльності. Проблема підготовки майбутніх учителів до гуманітаризації повинна розглядатися через *гуманітаризацію їх підготовки*, тобто гуманітарну орієнтацію *навчально-виховного процесу* в педагогічному закладі освіти. Такий підхід, на нашу думку, є найбільш ефективним, оскільки дає можливість забезпечити комплексність, повноту й цілісність знань.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні критеріїв і показників змістового компонента готовності майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів основної школи та можливостей його формування в навчально-виховному процесі ВЗО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що поняття готовності та підготовки є тісно пов'язаними між собою. Так, *готовність* майбутнього вчителя до професійної діяльності є *результатом* здійснення його професійно-педагогічної підготовки, а *підготовка* – *процесом*, що передбачає формування в студента готовності до виконання роботи з визначеної професії (Т. Дригач, О. Дубасенюк [5], Н. Кузьміна й ін.). Відповідно до цього *підготовку майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів* будемо розглядати як цілеспрямований і спеціально організований процес якісного засвоєння спеціальних знань, практичних умінь, навичок і домінуючих якостей студентів, що забезпечують накопичення й збагачення суб'єктного досвіду на засадах гуманітаризації, сприяють підвищенню ефективності педагогічної діяльності. Виходячи із цього, *готовність майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів* є складною структурою, що включає сформованість окреслених вище компонентів і емоційно-ціннісного ставлення до зазначеної діяльності.

Проведений компонентно-структурний аналіз поняття «готовність», що стосувався реалізації гуманітарного аспекту шкільної математики [12, с. 103–104], дав можливість визначити *структуру* готовності майбутніх учителів математики. Так, поряд із мотиваційним, особистісним і процесуальним важливо відзначити *змістовий* аспект, що включає систему *знань*, які необхідні майбутньому вчителю математики для



ефективного виконання його майбутньої професійної діяльності на засадах гуманітаризації. Знання є не просто інформацією, яка пасивно зберігається в пам'яті, а засобом вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного й людського (результат відображення навколишньої дійсності) [1, с. 10; 8, с. 113].

Психолого-педагогічні дослідження науковців (Ю. Бойчук, О. Дубасенюк [5], В. Сластьонін та ін.) свідчать про важливу роль *загальнопрофесійних* знань у підготовці майбутнього вчителя, що мають специфічну форму єдності суспільно-гуманітарних наук, забезпечують загальну й психолого-педагогічну підготовку, а також загальнокультурний розвиток (загальну ерудованість). Їх зорієнтованість на людину (у її цілісності) сприяє усвідомленню значення загальнолюдських цінностей, духовних потреб і інтересів, забезпечує сформованість гуманітарно орієнтованого світогляду та загальну готовність студентів до професійної діяльності [12, с. 111].

Спеціально-професійні знання, що дають уявлення про особливості науково-технічного прогресу та зв'язки людини з навколишнім світом, забезпечують природничо-математичну підготовку (елементарна математика, лінійна алгебра, алгебра й теорія чисел, математичний аналіз, теорія ймовірностей і математична статистика, аналітична геометрія, диференціальна геометрія й топологія, основи геометрії, загальна фізика й астрономія, інформатика, нові інформаційні технології й ін.). До цієї групи належать також знання методики навчання математики, які сприяють ефективній організації гуманітаризованої навчально-виховної діяльності [12, с. 111].

Гуманітарно-технологічні знання забезпечують усвідомлення способів гуманітаризації й технологізації природничо-математичних дисциплін і є основою теоретичної й практичної підготовленості майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів [12, с. 111–112]. Наявність у цій групі *рефлексивних* знань зумовлює формування ціннісно-мотиваційного й особистісного ставлення студентів до їх отримання, що відображається в прагненні до аналізу навчальної інформації та використання отриманого досвіду в майбутній професійній діяльності. Важливого значення для нашого дослідження набуває їх інтеграція, оскільки сформованість знань тільки однієї групи призводить, як показує практика, до обмеженості та малопродуктивності зазначеної діяльності. Усвідомлення ролі та завдань гуманітарно орієнтованої діяльності стає важливим регулятором

активності особистості, сприяє засвоєнню системи гуманітарних (особистісних) знань, які присвоюються кожним суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, перетворюючись, на основі власного досвіду, на особистісно значущі [2; 7, с. 13].

За таких умов процес якісного засвоєння системи гуманітаризованих знань повинен ґрунтуватися на способах дій, що забезпечують уяву елементів навчального матеріалу (створення цілісних образів і думок на основі нових фактів і власного досвіду, що забезпечує формування гуманітарного (емоційно-образного) стилю мислення); *розуміння* (установлення взаємозв'язків між елементами навчально-пізнавальної інформації в цілісну структуру (картину світу), у центрі якої знаходиться людина); *засвоєння* (свідоме й міцне оволодіння знаннями та перетворення їх в особистісно значущі цінності математичної освіти) [3, с. 134; 6, с. 23; 8, с. 31].

Такий підхід передбачає *змістову готовність* майбутнього вчителя до збагачення змісту математичної освіти учнів основної школи знаннями світоглядного (природничо-наукового) і соціокультурного характеру та відображується в раціональному використанні специфічних методів, прийомів і локальних технологій.

Сформованість змістової готовності майбутніх учителів досягається, на нашу думку, завдяки гуманітарній орієнтації навчально-виховного процесу в педагогічному закладі освіти, що вимагає розроблення методичної системи професійної підготовки на основі використання *міжпредметної функції математики* (В. Келбаніані) і її *естетичного потенціалу* (О. Чиранова); установлення *зв'язків зі шкільним курсом математики* під час вивчення всіх фахових математичних дисциплін (Н. Віленкін, І. Яглом) і створення *концепції гуманітарно орієнтованого викладання* математичних дисциплін (А. Назієв); предметності та професійної спрямованості підготовки вчителя математики в умовах гуманітаризації освіти, що передбачає *підсилення гуманітарного компонента природничо-математичних дисциплін* (А. Горчакова, Т. Дригач, О. Мордкович); *утілення технологій гуманітаризації в шкільну математичну освіту*, що передбачає пошук та ініціацію вчителем органічних взаємозв'язків гуманітарних дисциплін і математики (З. Кондрашова) [12, с. 80–81].

Доцільним вважаємо використання авторської технології, яка охоплює основний цикл навчання (бакалаврат) і забезпечує включення кожного студента в гуманітаризований навчально-виховний процес.



Таблиця 1

Показники когнітивного критерію

Назва	Ознаки
Загальнопрофесійні знання	– загальнокультурні (основи суспільно-гуманітарних наук, які сприяють загальнокультурному розвитку та гуманітарному стилю мислення);
	– із галузі педагогіки й історії педагогіки (історії становлення та розвитку технологій навчально-виховного процесу, що мають гуманістичний характер; нормативно-правових документів, що стосуються питання гуманізації та гуманітаризації освіти в Україні тощо);
	– із галузі психології (загальної, вікової, соціальної, що розкривають особливості міжособистісної взаємодії, механізми мислення, діяльності й спілкування тощо)
Спеціально-професійні знання	– природничо-математичні (природничо-технічних і математичних наук, що дають уявлення про зв'язки людини з навколишнім світом, особливості науково-технічного прогресу та забезпечують природничо-математичну підготовку);
	– методичні (форми, методи, засоби викладання математики в основній школі)
Гуманітарно-технологічні знання	– знання історичного підґрунтя розвитку ідей гуманітаризації навчально-виховного процесу та сучасного досвіду їх використання (<i>пізнавальні</i>);
	– знання теоретичних основ концепції гуманітаризації освіти (<i>пізнавальні</i>);
	– знання психолого-педагогічних основ гуманітаризації освіти (концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, холізму тощо) (<i>пізнавальні</i>);
	– знання основних механізмів реалізації гуманітаризованої взаємодії в навчально-виховній діяльності (<i>діяльнісні</i>);
	– знання сучасних принципів, методів, локальних технологій і алгоритмів змістового збагачення математичних знань загальнокультурним складником (<i>діяльнісні</i>);
	– знання якостей, необхідних для здійснення гуманітарно орієнтованої діяльності з математики; знання, отримані під час власної участі в діяльності в школі (досвід) (<i>рефлексивні</i>)

Її особливістю є поширення загальнокультурної домінанти на зміст і способи гуманітарно орієнтованої діяльності студентів (*загальна, спеціальна, широка гуманітаризація*). Технологія передбачає впровадження факультативного курсу «Технологія гуманітаризації навчально-виховного процесу», спрямованого на охоплення всіх сфер навчально-виховної роботи студентів фізико-математичного факультету (навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної й виховної) і забезпечення творчого використання ідей гуманітаризації в різноманітних видах діяльності університету (психолого-педагогічна практика, науково-дослідна й виховна діяльність на факультеті), тобто внутрішня гуманітаризація. Важливою при цьому стає також співпраця студентів і викладачів з учителями шкіл і працівниками бібліотек (зовнішня гуманітаризація), оскільки такі види роботи, як майстер-класи, відеолекторії, медіаігри, сприятимуть якісному засвоєнню студентами системи гуманітаризованих знань.

Використання комплексу методичного забезпечення технології, що поряд із робочою програмою факультативу включає методичний посібник «Локальні технології гуманітаризації математичної освіти учнів основної школи» [11], комплект навчально-гуманітарних карток і електронні колек-

ції гуманітарно орієнтованих матеріалів, допоможе майбутнім педагогам усвідомити сутність технологізованої підготовки та підвищити рівень змістової готовності студентів до її здійснення з учнями основної школи в майбутній професійній діяльності.

Необхідність зіставлення результату підготовки з метою ставить проблему визначення критеріїв (від грец. *kriterium* – засіб переконання, мірило) і показників готовності (дрібних одиниць виміру критеріїв) до зазначеного виду діяльності [12, с. 116–117]. Зокрема, *когнітивний критерій*, разом із його показниками, стає оптимальною точкою відліку для визначення сформованості окресленого компонента готовності студентів до здійснення означеного виду діяльності. Обґрунтуємо свій вибір.

Когнітивний критерій характеризує ступінь оволодіння майбутніми вчителями математики комплексом гуманітаризованих знань, необхідних для ефективної майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Загальнопрофесійні знання відповідають за сформованість ціннісно-мотиваційного компонента, усвідомлення значення загальнолюдських цінностей, духовних потреб та інтересів у сучасному світі, сприяють оволодінню студентами єдиною системою уявлень, що є наскрізними для всіх наук. Низький рівень їх сформованості



призводить до однобічності особистості, що обмежуватиме можливість ефективної підготовки студентів до гуманітаризації математичної освіти. *Спеціально-професійні та гуманітарно-технологічні знання* спрямовані на усвідомлення сутності процесу гуманітаризації математичної освіти та його активної реалізації на основі розроблення технологізованої системи.

Показники когнітивного критерію передбачають комплексне використання майбутнім учителем математики системи знань, що має забезпечувати високий рівень гуманітаризації математичної освіти учнів у школі (таблиця 1).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, дослідження змістового компонента готовності майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів показало, що його критерієм є три групи гуманітаризованих знань, що формуються за рахунок специфічної організації їх навчально-виховного середовища у ВЗО. Такий підхід надає можливості для стимулювання творчості та пізнавальної активності суб'єктів навчально-виховного процесу та гарантує досягнення високого рівня засвоєння студентами системи гуманітаризованих знань, необхідних їм під час успішної реалізації в майбутньому власної гуманітарно орієнтованої діяльності з математики.

Проблема формування змістової готовності студентів до гуманітаризації математичної освіти учнів основної школи не вичерпується цією роботою.

До подальших напрямів наукових напрацювань належить удосконалення відповідного методичного забезпечення (методичні посібники, рекомендації), а також продовження пошукової діяльності в напрямі конструювання, систематизації й апробації нових локальних технологій гуманітаризації математичної освіти учнів основної школи з використанням ІКТ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевз В. Історія математики у фаховій підготовці майбутніх учителів: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 360 с.
2. Борытко Н., Соловцова И., Байбаков А. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 80 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Дорофеева А. Гуманитарные аспекты преподавания математики. Математика в школе. 1990. № 6. С. 12–13.
5. Дубасенюк О. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. 260 с.
6. Майкова О. Гуманитарный стиль мышления: недостаток или преимущество при изучении точных наук. Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 22–27.
7. Мацкайлова О. Гуманитаризация учебного процесса в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Воронеж, 2010. 42 с.
8. Михалін Г. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу. Київ: ДІНІТ, 2003. 320 с.
9. Полякова С. Обучение математическому моделированию общественных процессов как средство гуманитаризации математического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 1999. 173 с.
10. Сафонов К., Шершнева В. Дидактические аспекты формирования профессиональной компетентности математика. Педагогика. 2009. № 5. С. 68–70.
11. Толстова О. Локальні технології гуманітаризації математичної освіти учнів основної школи: метод. посібник для вчителів, студентів і викладачів вищ. пед. навч. закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 254 с.
12. Толстова О. Технологія підготовки майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів основної школи: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; М-во освіти і науки України, Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017. 277 с.



УДК 378:658.6

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Чорна Т.М., к. т. н., доцент,
доцент кафедри товарознавства та техногенно-екологічної безпеки
Національний університет державної фіскальної служби України

Авраменко Н.Л., к. т. н., доцент,
завідувач кафедри товарознавства та техногенно-екологічної безпеки
Національний університет державної фіскальної служби України

Сагайдак І.С., к. т. н., доцент,
доцент кафедри товарознавства та техногенно-екологічної безпеки
Національний університет державної фіскальної служби України

Стаття присвячена аналізу особливостей навчального процесу та педагогічних підходів до підготовки товарознавців-експертів у вищій школі з урахуванням сучасних тенденцій щодо реформування вітчизняної системи освіти та необхідності забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Висвітлено роль вищої освіти в підготовці фахівців товарознавчого профілю й охарактеризовано педагогічні підходи до викладання у вищій школі. Виділено найбільш важливі складники професійної компетенції, принципи практичної підготовки, організаційно-педагогічні умови й основні проблеми підготовки товарознавців-експертів у вищих навчальних закладах. Сформульовано перелік обов'язкових елементів, на яких повинна базуватися підготовка висококваліфікованих товарознавців-експертів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: *товарознавець, експерт, освіта, підготовка, компетенції.*

Статья посвящена анализу особенностей учебного процесса и педагогических подходов к подготовке товароведов-экспертов в высшей школе с учетом современных тенденций реформирования отечественной системы образования и необходимости обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Освещена роль высшего образования в подготовке специалистов товароведческого профиля и охарактеризованы педагогические подходы к преподаванию в высшей школе. Выделены наиболее важные составляющие профессиональной компетенции, принципы практической подготовки, организационно-педагогические условия и основные проблемы подготовки товароведов-экспертов в высших учебных заведениях. Сформулирован перечень обязательных элементов, на которых должна базироваться подготовка высококвалифицированных товароведов-экспертов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *товаровед, эксперт, образование, подготовка, компетенции.*

Chorna T.M., Avramenko N.L., Sahaidak I.S. MODERN PRACTICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF COMMODITY EXPERTS IN HIGHER EDUCATION SCHOOLS

The article presents the results of the analysis of the peculiarities of the educational process and pedagogical approaches to the training of commodity experts in the high school, taking into account the current trends regarding the reform of the domestic education system and the need to ensure the competitiveness of specialists on the labor market. The role of higher education in the training of specialists in the commodity profile is described and characterized pedagogical approaches to teaching in high school. Highlighted the most important components of the professional competencies, principles of practical training, organizational and pedagogical conditions and basic problems of preparation commodity experts in higher education institutions. On the basis of research results, a list of mandatory elements, on which the training of highly skilled commodity experts in higher education institutions should be based.

Key words: *commodity expert, expert, education, training, competencies.*

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток міжнародної торгівлі, активізація експортно-імпортних операцій, поява на споживчому ринку значної кількості фальсифікованої, контрафактної продукції, необхідність захисту інтересів власних виробників і споживачів зумовлюють актуальність підготовки вищими навчальни-

ми закладами фахівців за спеціалізацією «Товарознавство та експертиза в митній справі». Проте складний характер процесів, що відбуваються наразі в економіці, споживчій кооперації, експертній діяльності, вимагає відповідних змін у системі освіти, пов'язаних із необхідністю вдосконалення професійної підготовки фахівців



для економічної сфери, зокрема товарознавців-експертів.

Нині з огляду на реформування освіти на міжнародному рівні змінюється парадигма професійної підготовки товарознавців-експертів в Україні, оскільки недостатнім є просте накопичення знань, бо вони втрачають свою значущість, якщо не мають прикладного характеру. Освіта все більше спрямовується на набуття вмінь і навичок за профілем діяльності, завдяки яким фахівець здатен виконувати практичні завдання під час професійної діяльності. У підготовці фахівців в Україні все чіткіше виокремлюються ключові компетентності, зокрема соціальна, комунікативна, когнітивна, інформаційна, спеціальна (або професійна). Серед них особливе місце належить професійній компетентності спроможності застосовувати свої знання й уміння. Не менш важливими є методична (здатність до сприйняття й інтерпретації інформації, системного мислення) і соціальна компетентності (здатність до спілкування, контактності, уміння досягати поставлених цілей, готовність брати на себе відповідальність, здатність до навчання тощо). Отже, товарознавці-експерти, які забезпечують формування внутрішнього ринку товарів вітчизняного й іноземного походження, мають володіти компетентністю як такою та розвивати ключові компетентності щодо виконання основних завдань професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність питань щодо професійної підготовки товарознавців-експертів підтверджується працями низки вітчизняних науковців, зокрема Н. Сорокіної, Н. Морозової, Л. Каташової, А. Абрамової, Л. Байдакової й ін. Проте потребують подальшого вивчення й аналізу особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців товарознавчого профілю.

Постановка завдання. Таким чином, метою роботи є аналіз особливостей навчального процесу та підходів до підготовки товарознавців-експертів у вищій школі з урахуванням сучасних тенденцій щодо реформування вітчизняної системи освіти та необхідності забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний євроінтеграційний стан освітнього простору України висуває до педагогів все більше високих вимог щодо якості підготовки майбутніх фахівців. Якість освіти має передбачати не лише формування професійних компетентностей, а й конкурентоспроможність фахівця на ринку праці в майбутньому [10].

Характерною особливістю професійної діяльності товарознавця-експерта є застосування знань, умінь і навичок у різних галузях. Так, фахівець повинен уміти проводити експертизу товарів, визначати основні фактори, що впливають на їхню якість, вільно орієнтуватися в сучасному асортименті товарів. Також товарознавці повинні мати навички укладання ділових контрактів, вільно орієнтуватися в суміжних галузях діяльності, бути відповідальними, конкурентоздатними на ринку праці, здатними ефективно виконувати роботу за фахом на рівні світових стандартів, бути готовими до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності [8]. Отже, у сучасних умовах основною ідеєю навчального процесу є підготовка нового покоління фахівців, здатних адаптуватися в сучасних умовах праці, легко перемикатися на різні види діяльності, мати здібності, характерні для широкого кола професій.

Важливе місце у формуванні та відтворенні людського капіталу належить сфері вищої освіти. Саме у вищих навчальних закладах відбувається формування знань, навичок, досвіду, таланту, здоров'я, які в подальшому людина використовує в процесі праці [3]. Освіта є одним із важливих чинників, що безпосередньо впливають на різні аспекти національної безпеки України на всіх рівнях: суспільства, держави, особистості. Освіта є основою інтелектуального, духовного, соціального й економічного розвитку соціуму й держави. Головною метою освіти є гармонійний усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування громадянина з високими моральними принципами та ціннісними орієнтаціями, здатного до свідомого суспільного вибору. Освіта є провідним чинником збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення економіки держави висококваліфікованими фахівцями. Рівень і якість освіти визначають знання, світогляд і громадянські принципи, з якими входить до сучасного інформаційного суспільства молоде покоління [11].

Роль і значення вищої освіти в процесі підготовки товарознавців-експертів визначаються такими її функціями: аксіологічною, психологічною, комунікативною, пізнавальною, організаційною та креативною [12].

Суть аксіологічної функції полягає у формуванні в майбутніх фахівців світоглядних, політичних, правових, моральних та інших цінностей, мотивів поведінки, особистісних і професійних якостей, які



розкривають характер особистості та значення її громадянської позиції, поглядів, переконань у повсякденному житті й професійній діяльності, що відіграє важливу роль під час формування в студентській молоді правильних соціальних і життєвих орієнтирів, спроможності регулювати поведінку та діяльність у певних життєвих ситуаціях. Таким чином, вища школа формує систему цінностей, від яких значною мірою залежить об'єктивність і незалежність товарознавця-експерта під час проведення досліджень різних груп товарів, аналізу результатів дослідження та формулювання експертного висновку.

Психологічна функція освіти реалізується через формування психологічної готовності до безпечної діяльності в умовах сучасного мінливого середовища.

Сутність комунікативної функції освіти полягає в забезпеченні взаємозв'язку між учасниками навчального процесу – викладачами та студентами – із метою обміну думками, поглядами, світоглядними та ціннісними позиціями тощо. Тісна співпраця, колективна взаємодія, робота в команді, отримання спільного результату й самоствердження як повноправного учасника спільного проекту сприяє підвищенню ефективності соціально-психологічної адаптації молоді.

Пізнавальна функція проявляється в забезпеченні майбутніх фахівців необхідними знаннями, у розвитку їх навчальних здібностей, умінь і навичок, у створенні умов для отримання актуальної інформації про різноманітні явища й процеси, що відбуваються в середовищі життя й діяльності.

Організаційна функція полягає в організації різних видів і напрямків роботи студентської молоді, пов'язаних із використанням, збереженням і примноженням отриманих знань під час повсякденного життя, навчання, професійної діяльності. Активна участь студентів у процесі організації та проведення різноманітних комунікативних заходів (круглих столів, семінарів, ділових ігор) сприяє цільовому формуванню компетенцій у сфері товарознавства й експертизи, підвищенню активності молоді, розвитку організаційних здібностей.

Важливу роль під час підготовки товарознавців-експертів відіграє також креативна функція освіти, що полягає в залученні студентів до науково-дослідної, пошукової, творчої діяльності. За рахунок формування та систематизації первинних навичок науково-дослідної роботи, а також умінь щодо застосування на практиці результатів власних досліджень і досягнень науково-технічного прогресу, у майбутніх

фахівців формуються основні загальнокультурні та професійні компетенції.

Для вітчизняної вищої школи традиційним підходом до викладання є об'єктно-орієнтований підхід (коли для вивчення пропонуються здебільшого об'єкти та явища навколишнього світу, а не проблеми). Але варто наголосити, що такий підхід недостатньо ефективний, оскільки не сприяє системному вирішенню проблем, що виникають у різних сферах життя й діяльності людини [5].

Формування в студентів не лише вміння розв'язувати професійно орієнтовані завдання, а й готовності до прийняття відповідальних рішень, здатності до творчого рівня власної професійної діяльності забезпечується застосуванням суб'єктно-діяльнісного підходу [5]. Зазначений підхід дозволяє перетворити студента з об'єкта на суб'єкта навчання, створити максимально сприятливі умови для розвитку й розкриття його здібностей, орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи цього засвоєння, мислення й діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента. Проте, зважаючи на загальні тенденції щодо скорочення обсягу аудиторних занять і збільшення часу, що відводиться на самостійну роботу студента, цей підхід на практиці досить складно реалізувати.

Активному ситуаційно-проблемному підходу, заснованому на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань, створенні навчальних ситуацій на основі фактів із реального життя, відведене окреме місце в педагогічній практиці. Перевагами такого підходу є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття. Такий підхід дозволяє застосувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань, сприяє розвитку в студентів самостійного мислення, уміння вислуховувати й урахувувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою, працювати в команді, знаходити найбільш раціональне рішення конкретної проблеми [5].

Ураховуючи світові тенденції, вища школа України послідовно переходить на використання стандартів вищої освіти «третього покоління», в основу розроблення яких покладений компетентнісний підхід як один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. Створення нових вітчизняних стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу й освітніх програм, які базуються на відображен-



ні якісних результатів освітнього процесу шляхом визначення компетенцій, на думку вчених, дозволить забезпечити їх порівняння з європейськими освітніми системами; зміцнення позицій вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому та дослідницькому просторі; орієнтацію вищої освіти на запити економіки й ринків праці, а також підвищити адаптованість випускників ВНЗ до життєдіяльності [2]. Особливістю зазначеного підходу є створення нової моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, забезпечує регулювання саморозвитку студентів, викладачів, системи вищої освіти в цілому [6]. Можна стверджувати, що компетентнісний підхід узагальнює найкращі риси перерахованих вище педагогічних підходів і характеризується чітко визначеною спрямованістю на досягнення високих результатів освітньої діяльності в кожній конкретній галузі знань.

У літературних джерелах [7] представлена оптимальна модель професійної компетентності фахівців товарознавчого профілю. Серед основних елементів професійної компетентності товарознавця-експерта виділяють такі: знання чинного законодавства та нормативної документації, товарознавства, експертизи, митної справи, системного аналізу, комерційної діяльності, стандартизації, метрології й управління якістю товарів, правознавства, інформаційної діяльності, психолого-педагогічних дисциплін, технології виробництва, безпеки життєдіяльності, діловодства; уміння здійснювати товарознавчу експертизу, стандартизацію та сертифікацію товарів, митно-брокерську діяльність, організувати експертизу в митній справі, здійснювати інформаційну діяльність, здійснювати аналітичну діяльність, організаційні вміння, комунікативні вміння. Зазначену модель професійної компетентності фахівців із товарознавства й експертизи в митній справі науковці пропонують розглядати як базу для створення педагогічної технології її фахового вдосконалення.

Професійна компетентність формується й базується на досягненнях попередніх періодів розвитку особистості, тісно пов'язана з її соціальними взаємодіями й особистісними особливостями. Водночас професійна компетентність можлива лише за наявності відповідних знань, навичок, умінь, сформованості внутрішнього світу особистості (потреб, установок, професійної орієнтації та мотивів діяльності, вимог до себе, до своїх професійних якостей, результатів власної діяльності). Доведено, що професійна компетентність студентів торговельно-економічного профілю є яви-

щем багатовимірним, яке представлено в сукупності чотирьох компонентів: світоглядно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного й функціонально-творчого [9].

Вивчення досвіду роботи товарознавців-експертів дало змогу встановити основні проблеми їх підготовки у вищій школі: слабо сформований інтерес до професії та наявність певних труднощів у процесі проведення випробувань товарів на сучасних приладах, у встановленні фальсифікації й ідентифікації товарів [1].

Найбільш ефективним підходом до процесу підготовки товарознавців-експертів, на нашу думку, є компетентнісний підхід, оскільки він забезпечує не лише засвоєння студентами теоретичних знань, але й сприяє розвитку аналітичного, системного мислення, креативності, здатності працювати в команді та швидко орієнтуватися в мінливих умовах сучасного життя й діяльності, формує вміння висловлювати власну позицію, приймати раціональні управлінські рішення, визначає професійні інтереси тощо.

Серед складових частин професійної компетенції фахівця торговельно-економічного профілю варто виділити такі: 1) спеціальна компетенція, яка полягає в підготовленості особи до самостійного виконання професійних завдань, здатності критично оцінювати результати власної праці; 2) соціальна компетенція, що полягає в здатності до колективної діяльності та співпраці, відповідальності за результати своєї праці, навколишнє середовище й інші цінності; 3) індивідуальна компетенція, яка проявляється в готовності до постійного підвищення кваліфікації, здатності до самомотивації, саморозвитку в професійній сфері.

Важливою особливістю підготовки товарознавців-експертів є поєднання трьох елементів, пов'язаних із поняттям «товар»: 1) технічний складник, що передбачає набуття спеціалістами навичок роботи із сучасним лабораторним, вимірювальним і діагностичним обладнанням; математичне моделювання процесів товарообігу; знання сучасного асортименту товарів; матеріалознавство сировини та матеріалів тощо; 2) економічний складник, що передбачає формування в товарознавця економічного мислення, набуття вмінь щодо визначення раціональних шляхів реалізації продукції, зменшення витрат у процесі товарообігу, установлення ціни товарів з урахуванням технічних і економічних факторів; 3) юридичний складник, що передбачає набуття фахівцями необхідних знань у сфері торговельного, митного права, здатність вільно



орієнтуватися в сучасному законодавстві, пов'язаному з торговим оборотом.

Практична підготовка фахівців торговельно-економічного профілю повинна базуватися на таких принципах. 1. Принцип цілеспрямованості практичної підготовки, який розкривається через систематичний характер і чітке підпорядкування процесів оволодіння спеціальністю загальному навчальному плану. 2. Принцип неперервності й поєднання теоретичного навчання з інтенсивним набуттям практичних умінь і навичок передбачає поєднання в навчальних планах різних видів діяльності (як теоретичного навчання, так і практичної підготовки студентів). 3. Принцип інтеграції інтелектуальних і матеріальних ресурсів, що реалізується через тісний взаємозв'язок навчання з виробництвом шляхом використання матеріальних ресурсів виробництва (бази, обладнання, нових технологій тощо), а також за рахунок залучення до проведення занять висококваліфікованих спеціалістів підприємств. 4. Принцип активізації самостійної творчої роботи учнів в оволодінні вміннями та навичками зі спеціальності.

Варто зазначити, що наразі вдосконалення процесу формування професійного інтересу в майбутніх товарознавців-експертів вимагає дотримання таких організаційно-педагогічних умов [8]: актуалізація професійної спрямованості; поетапне включення студентів у професійну діяльність; організація заходів професійно-орієнтованого характеру (екскурсії, зустрічі з практичними працівниками, бесіди й ін.); удосконалення інформаційно-предметного забезпечення педагогічного процесу (актуалізація нормативної документації, сучасні лабораторні прилади й обладнання, зразки товарів); реалізація активних методів навчання (проблемні лекції, дискусії, ділові ігри й ін.); удосконалення програм навчальної та виробничої практик.

Підготовка фахівців за спеціалізацією «Товарознавство й експертиза в митній справі» в Національному університеті державної фіскальної служби України здійснюється кафедрою товарознавства та технологічно-екологічної безпеки.

Процес формування професійних компетентностей під час підготовки товарознавців-експертів базується на типових функціях практичної діяльності фахівців з експертизи в митній справі (наприклад, ідентифікація сировини, матеріалів і товарів, експертиза товарів, митний контроль і митне оформлення товарів і транспортних засобів, що переміщуються через митний кордон України, здійснення технологічних процесів митної справи тощо), що визначені

стандартами вищої освіти України, і здійснюється з урахуванням таких елементів.

1. Під час підготовки товарознавців-експертів доцільно збільшувати кількість практичних і лабораторних занять, на яких студенти можуть працювати безпосередньо з товарами-зразками, ознайомлюючись з їх споживацькими властивостями. При цьому особливу увагу слід звертати на новинки, що випускаються промисловістю. Такі заняття варто проводити не лише в навчальних лабораторіях, а й на виробничих і торговельних підприємствах. Із цією метою кафедрою здійснюється укладення договорів про співпрацю з Департаментом податкових і митних експертиз Державної фіскальної служби України, а також із низкою суб'єктів економічної діяльності.

2. Важливу роль у підготовці фахівців відіграє кваліметрична підготовка, формування комплексу знань і вмінь щодо оцінки якості різних груп товарів. Тому для досягнення високих результатів у підготовці кваліфікованих фахівців доцільно в якості баз виробничої практики обирати промислові підприємства, у лабораторіях яких студенти мали б можливість ознайомитися з особливостями професійної діяльності експертів, дегустаторів і т. д. Під час навчання необхідно більш широко практикувати лабораторні заняття, дослідження, дегустації різних груп товарів із залученням до їх проведення представників органів стандартизації й управління якістю, спеціалістів виробничих підприємств.

3. Необхідно приділяти увагу інтенсифікації навчального процесу за допомогою методів інноваційного навчання, зокрема за рахунок проведення навчальних занять із застосуванням комп'ютерної техніки й інформаційних технологій. Так, робота з інформаційно-аналітичними базами даних про товари дозволяє студентам краще орієнтуватися в сучасному асортименті вітчизняних та імпортованих товарів, вивчати характеристику окремих видів, їх особливості; дасть змогу визначити напрямки формування асортименту товарів з урахуванням останніх досягнень науки й техніки. Застосування в навчальному процесі ситуаційних завдань, для розв'язання яких необхідні вміння й навички щодо роботи з нормативною документацією, знання показників якості та методів проведення експертизи товарів, формулювання об'єктивного висновку про рівень якості досліджуваного товару тощо сприяє формуванню в студентів практичних навичок у складанні акта експертизи, сертифіката відповідності й інших документів, що заповнюються під час проведення експертизи товарів.



Крім того, доцільним також є використання комп'ютеризованих тестових завдань під час контролю знань студентів; запровадження в якості самостійного завдання розроблення презентаційних програм за обраною темою, які б відображали всі фактори, що впливають на формування якісних показників певних груп товарів (проекування, виробництво, сировина, якість підготовки виробничого персоналу, зберігання, упакування й ін.); запровадження в якості навчальних засобів електронних ресурсів, які дають змогу відображати всі етапи виготовлення товарів і прослідкувати дію факторів, що впливають на якість товару [8].

4. Із метою реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті доцільним є застосування в навчальному процесі методів активного навчання, під якими розуміють способи організації педагогічного процесу у ВНЗ, що максимально активізують діяльність і студентів, і викладачів, стимулюють їх до виявлення активності й самостійності, потреб самореалізації та саморозвитку [4]. Зазначені методи ґрунтуються на підтриманні діалогу як між викладачем і студентами, так і між самими студентами; на розвитку комунікативних здібностей у процесі діалогу; на вмінні колективно вирішувати поставлені завдання; на розвитку мови студентів тощо. Серед переваг методів активного навчання варто відзначити такі: прискорення процесу соціально-психологічної адаптації студентів; сприяння розвитку як професійних, так і особистісних знань і вмінь; виховання в усіх учасників навчального процесу (і викладачів, і студентів) таких якостей, як інноваційність, нетрадиційність, альтернативність, неординарність; формування логічного мислення; підвищення активності, креативності; подолання скутості й нерішучості; формування навиків професійного спілкування [4].

Практична реалізація зазначеного вище педагогічного підходу здійснюється викладачами кафедри шляхом застосування методів активного навчання, зокрема проблемних лекцій, дискусій, ділових ігор, аналізу конкретних професійних ситуацій, дослідницької діяльності й низки інших.

5. Під час навчального процесу поряд із застосуванням інноваційних педагогічних підходів слід використовувати також і традиційні засоби й способи передачі інформації (дидактичні матеріали, які є важливим різновидом візуально-вербальних засобів, що застосовуються самостійно чи спільно з іншими дидактичними пізнавальними ресурсами). Характерною особливістю дидактичних матеріалів для забезпечення товарознавчих дисциплін є суттєва част-

ка нормативно-технічних документів, що забезпечують правове регулювання торговельної, зокрема й товарознавчої діяльності (інструкції, стандарти, технічні умови й т. д.).

6. Важливу роль у процесі формування професійних компетенцій товарознавців-експертів відіграє залучення студентів до науково-дослідної роботи. Із метою активізації пізнавальної діяльності молоді на кафедрі діє науковий клуб «ЕКО» та науковий гурток «Innovation». Залучення студентів до наукової діяльності дозволяє забезпечити максимально повне засвоєння програмного навчального матеріалу та поглиблення знань із дисциплін, що вивчаються, а також ознайомити молодь із науково-пізнавальною методологією, розвинути наукове мислення й аналітичні здібності, розширити світогляд і ерудицію. Участь у науковому клубі та науковому гуртку передбачає такі форми діяльності студентів: підготовка матеріалів і виступ із доповідями на наукових комунікативних заходах в університеті, інших навчальних закладах і установах України та за її межами; організація разом із науковим товариством студентів (курсантів) конференцій, наукових семінарів і олімпіад із дисциплін кафедри; проведення дискусій із наукових проблем, круглих столів, ділових ігор; організація зустрічей із науковцями; співробітництво з органами державного управління, місцевого самоврядування у сфері наукових інтересів членів клубу та гуртка. Залучення студентської молоді до науково-дослідницької діяльності сприяє отриманню навиків роботи з великими масивами інформації, а також умінь адекватно сприймати події й реагувати на ситуацію, зберігати увагу й спостережливість, знаходити власні помилки та шляхи їх корегування, розвитку аналітичних здібностей.

Варто зазначити, що під час проведення на кафедрі конференцій, семінарів, круглих столів, зустрічей із представниками наукових установ і промислових підприємств студенти залучаються не лише як безпосередні учасники з представленням результатів власних наукових досліджень, але й беруть активну участь у процесі організації та проведення зазначених комунікативних заходів. Це сприяє цільовому формуванню компетенцій фахівця, підвищенню активності, розвитку організаційних здібностей.

Окрім перерахованого вище, слід зауважити, що специфіка навчальних дисциплін товарознавчого циклу вимагає й від викладачів виконання низки важливих завдань, зокрема освоєння нових технологій, вивчення зв'язку між способами подання інформації та процесом засвоєння на-



вчального матеріалу, розроблення ігрових елементів навчального процесу, набуття навичок графічного подання інформації та поєднання його з друкованим матеріалом, урахування можливих труднощів студентів у вивченні матеріалу під час розроблення контрольних завдань, консультацій, активного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, наразі освіта є одним із найважливіших факторів розвитку людської цивілізації. Необхідною запорукою прогресивного розвитку суспільства є розвиток вищої освіти, підвищення її якості та ролі, оскільки інформація та знання є важливим джерелом зростання національного добробуту та забезпечення національної безпеки. Сучасні тенденції вищої освіти України вимагають перегляду підходів, змісту та технологій підготовки фахівців для різних сфер діяльності. Наразі в практиці підготовки фахівців товарознавчого профілю у вищих навчальних закладах перспективним є застосування компетентнісного підходу, який дозволяє готувати фахівців, здатних до швидкого реагування на мінливі зовнішні чинники, спроможних приймати самостійні компетентні рішення, свідомо обирати адекватні способи й методи діяльності із широкого спектра альтернатив. Під час підготовки товарознавців-експертів у вищих навчальних закладах повинні бути максимально повно реалізовані всі функції освіти. Комплексна реалізація аксіологічної, психологічної, комунікативної, пізнавальної, організаційної та креативної функції дозволить забезпечити активізацію мислення всіх учасників педагогічного процесу, розвивати партнерські стосунки, підвищувати результативність професійного навчання не лише шляхом збільшення обсягів навчальної інформації, але й за рахунок глибини й швидкості її перероблення, забезпечити високі результати виховання й навчання майбутніх фахівців. Застосування методів активного навчання стимулює активну, креативну діяльність студентів, дозволяє виявити найбільш обдарованих, створює умови для творчого зростання й загалом є ефективним засобом якісної підготовки фахівців високої кваліфікації.

Таким чином, запровадження в педагогічній практиці нових форм навчання й інтенсифікація наявних методів забезпечить якісну підготовку майбутніх товарознавців-експертів, сприятиме їх професійному росту та забезпеченню конкурентоспроможності на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артюх Т., Науменко С. Формування концепції якості. Товарознавчий вісник: Збірник наукових праць ЛНТУ. 2010. № 2. С. 5–9.
2. Волкова Н., Муллин А., Волошко Л. Стандарты профессиональной компетентности. Стандарты и качество. 2008. № 3. С. 46–48.
3. Гаращук О., Куценко В. Основні функції вищої освіти України в контексті її модернізації та євроінтеграції. Перспективи розвитку європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії: Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами XXVII Міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород-Будапешт, 23–29 листопада 2013 р.). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8(27). С. 7–16.
4. Гусятинська Н., Чорна Т. Актуальність впровадження методів активного навчання в процесі формування культури безпеки фахівців. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. Вип. 2 (74). С. 3–8.
5. Кобилянський О. Компетентнісний підхід до вивчення безпеки життєдіяльності у вищій школі. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. 2010. Вип. 16. С. 282–285.
6. Малицька О. Формування загальнозначущих компетенцій випускників ВНЗ у контексті Болонської декларації Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2006. Вип. 12. С. 249–257.
7. Мороз С. Моделювання процесу підготовки майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг. Вісник Житомирського державного університету. 2013. Випуск 4 (70). С. 124–129.
8. Передерій О., Ковальчук Н. Особливості професійної підготовки товарознавців-експертів. Товарознавчий вісник. 2014. № 7. С. 83–90.
9. Трішкіна Н. Сучасні підходи до формування професійних компетенцій фахівців торговельно-економічного профілю. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 193–199.
10. Чеховська М. Історико-педагогічні особливості професійної підготовки майбутніх товарознавців. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 51–55.
11. Чорна Т. Роль вищої освіти у формуванні культури безпеки особистості. Аналіз формування культури безпеки та екологічного світогляду студентів ВНЗ України: матеріали науково-практичного інтернет-семінару (м. Ірпінь, 12–20 травня 2014 р.). Ірпінь. 2014. С. 129–133.
12. Юсипук Ю. Роль вищої освіти у формуванні загальнолюдських цінностей майбутніх фахівців. Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Красноармійськ, 10 березня 2011 р.). Красноармійськ. 2011. С. 121–126.



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.091.212.5-056.263-053.6-042.65:331.48

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ОТРИМАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЖЕСТОМОВНИМИ ГЛУХИМИ ОСОБАМИ

Адамюк Н.Б., к. пед. н.,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті конкретизовано умови проходження зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти глухими випускниками спеціальних шкіл та розкрито причини знижених результатів тестування. Подано таблиці з детальними поясненнями щодо навчання глухих студентів у вищих навчальних закладах України. Представлено пропозиції для спеціальних шкіл для дітей глухих та зі зниженим слухом і вищих навчальних закладів, які полегшують отримання вищої освіти жестомовними глухими особами в Україні.

Ключові слова: *вибір життєвого шляху, випускники спеціальних шкіл, ВНЗ, глуха особа, глухий студент, ЗНО, інклюзивне навчання, освітній перекладач жестової мови, спеціальна група, Українське товариство глухих.*

В статті конкретизовані умови проходження зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти глухими випускниками спеціальних шкіл та розкрито причини знижених результатів тестування. Представлені таблиці з детальними поясненнями по обучению глухих студентов в высших учебных заведениях Украины. Представлены предложения для специальных школ для детей глухих и со сниженным слухом и высших учебных заведений, которые облегчают получение высшего образования жестоязычными глухими лицами в Украине.

Ключевые слова: *выбор жизненного пути, выпускники специальных школ, высшее учебное заведение, глухая личность, глухой студент, внешнее независимое оценивание, инклюзивное обучение, образовательный переводчик жестового языка, специальная группа, Украинское общество глухих.*

Adamiuk N.B. ISSUES OF HIGHER EDUCATION OF SIGNING DEAF IN UKRAINE

The article briefly disclosed content of the legislative documents of Ukraine on the list of conditions for people with educational needs in places where external independent assessment of the quality of education is processed; about the list of diseases that make free from testing; on the list of higher educational institutions, which allocate a quota for the creation of special groups of deaf students. Tables are presented with detailed explanations of the training of deaf students in higher educational institutions of Ukraine. Attention is focused on the number of educational sign language interpreters for the provision of sign training for deaf students in various institutions of higher education. Proposals are presented for special schools for deaf, hearing-impaired children and higher education institutions, which facilitate to pursue higher education by signing deaf persons in Ukraine.

Key words: *choice of life path, graduates of special schools, higher education institution, deaf person, deaf student, external independent assessment, inclusive education, educational sign language interpreter, special group, Ukrainian society of the deaf.*

Постановка проблеми. У науковій, освітній літературі часто зустрічаються терміни «глухі особи», «слабкочуючі діти», «особи зі зниженим слухом», «особи з вадами слуху», «особи з порушеннями слуху» тощо. Деякі з них, такі як «особи з вадами слуху», є некоректними щодо глухих осіб. Більшість термінів штучно розподіляє глухих осіб на основі медичних показників, і цей розподіл береться до уваги в освітній сфері, коли натомість, на нашу думку, пріоритетним має бути соціальний показник.

За визначенням Всесвітньої федерації глухих (ВФГ), до категорії глухих осіб нале-

жать: власне глухі особи, котрі мають повну або суттєву втрату слуху (I, II, III і IV групи втрати слуху); особи зі зниженим слухом (I, II, III і IV ступеня втрати слуху); пізнооглухлі особи, тобто ті, хто повністю чи суттєво втратили слух у період вже сформованого словесного мовлення (зазвичай у шкільний період); сліпоглухі особи.

Усіх вищеперерахованих осіб об'єднує належність до спільноти глухих, життєдіяльність у ній та застосування візуальної мови – жестової. Отже, «глуха особа» – це представник лінгвістичної спільноти, який володіє нормами жестової мови (далі –



ЖМ), активно використовує цю мову (яка є для нього рідною) у різних побутових, соціокультурних, професійних сферах спілкування.

Постановка завдання. У поданій статті вводиться новий для суспільства України термін «жестомовна глуха особа», що передбачає наявність іншої групи осіб, яка користується ЖМ. Мова про так званих «кодівців» (CODA), які мають нормальний слух, втім, є вихідцями із глухих родин та для більшості яких рідною мовою є власне ЖМ (на її основі формується мислення, нею вони активно спілкуються з глухими особами у різних сферах діяльності). Побіжно зазначимо, що всі питання, пов'язані з CODA (вони, безперечно, існують), в Україні ніколи і ніким не досліджувалися. Таким чином, поняття «жестомовна особа» передбачає дві категорії осіб: жестомовну глуху особу і жестомовну особу, яка чує.

Також термін «жестомовна глуха особа» передбачає наявність глухої особи, яка не користується ЖМ, бо для неї єдиним засобом спілкування є словесна мова.

Отже, конкретизуємо, що об'єктом цієї статті є жестомовна глуха особа (далі – глуха особа).

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціокультурний підхід щодо глухої особи як індивідуума висвітлено в нормативно-правовій базі міжнародного й українського законодавства, а саме в положеннях Конвенції ООН «Про права інвалідів» (2006), (ст. 24. «Освіта»), «Про права дитини» (1991), Резолюції 48/96 Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993), Резолюції ООН «Декларація про права інвалідів» (1975), Резолюції Європарламенту про жестові мови (1988), Концепції жестової мови в Україні (2009), Концепції білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху (2011) [4; 5] та ін. У згаданих нормативно-правових актах зазначаються основні принципи освітньої політики, зокрема, відсутність дискримінації за будь-якими ознаками, сприяння рівноправності, забезпечення використання ЖМ як засобу навчання, заохочення й збереження самобутньої культури глухих, принцип доступності інформації та ін.

Зокрема, правові основи державного захисту і підтримки мови, якою користуються глухі особи, детально висвітлено в законах України «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні» (ст. 23), «Про освіту» (ст. 7).

Варто згадати про внесок наукових співробітників Інституту спеціальної педагогіки НАПН України у поступальні кроки України як держави стосовно вивчення, розвитку,

збереження, популяризації, навчання та захисту ЖМ у таких важливих документах: навчальні програми «УЖМ» для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей глухих та слабкочуючих (2009); Державний стандарт початкової освіти (де ЖМ вивчається як перша і друга мова) (2013); ЗУ «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014); ЗУ «Про освіту» (2017); проект ЗУ «Про українську жестову мову» (2017).

Завданням цієї статті є: розкрити питання вибору життєвого шляху випускниками спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей глухих та слабкочуючих; висвітлити умови проходження та результати складання ЗНО зазначеними випускниками шкільних закладів; висвітлити навчання глухих студентів у вищих навчальних закладах та проаналізувати їхнє працевлаштування після отримання ними вищої освіти; звернути увагу на питання щодо освітніх перекладачів ЖМ.

Насамперед, зазначимо, що подана нижче інформація має повне документальне підтвердження лише в Центральному правлінні Українського товариства глухих (УТОГ), оскільки до Статутних завдань Товариства входить і освітня сфера глухих осіб.

Починаючи з 2006 р. обласні організації УТОГ разом із навчальними закладами для дітей глухих та слабкочуючих подають звітну інформацію щодо професійної орієнтації учнів випускних класів, які отримують базову чи повну середню освіту. Ця інформація, яка базується на заповненні учнями відповідної анкети, має назву «Орієнтовний вибір життєвого шляху випускниками спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху» і подається станом на 1 березня поточного року. Подальша інформація «Фактичний вибір життєвого шляху випускниками спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху» заповнюється обласними організаціями УТОГ і подається станом на 1 вересня поточного року. На основі кожної інформації ЦП УТОГ складається повна інформація щодо загальної кількості учнів випускних класів по Україні: кількість учнів із базовою та повною середньою освітою, кількість учнів допоміжних класів, якщо такі були в поточному році, кількість бажаючих працевлаштуватися / фактично працевлаштовано, зокрема, на підприємства УТОГ і державні, комунальні, приватні підприємства, кількість глухих осіб, які вирішили продовжити навчання / фактично вступили у такі навчальні заклади, як школа (для отримання повної середньої освіти), ПТУ, коледжі, університети, кількість осіб, які не визначилися щодо власної профорієнтації.



На основі порівняння двох узагальнених статистичних таблиць (орієнтовного та фактичного вибору) можна дійти певних висновків щодо вибору життєвого шляху глухими випускниками спеціальних шкіл. Для прикладу нами взято інформацію станом на 01.03. та 01.09.2012 р., з якої стає відомо, що в 2011/1012 н. р. в Україні було 623 учні випускних класів, із них випускників із базовою середньою освітою було 413 учнів, із повною середньою – 218 учнів, у допоміжних класах навчалось 14 учнів. Продовжити навчання в 11 класі виявило бажання 222 учня, втім, фактично продовжило 242 учня; на навчання до ПТУ прагнуло 165 випускників, втім, фактично вступило до ПТУ – 190 осіб; навчатися в коледжах планувало 69 осіб, проте фактично вступило 74 випускника; аналогічно в університети «записувалося» 33 особи, а зарахованими стали 34 глухих. Осіб, які не могли визначитися, стало більше на 8 глухих (73 особи попри 65 осіб). Працевлаштуватися планувало 69 осіб, проте фактично оформилися на роботу 10 осіб.

На основі порівняння інформації про фактичний вибір життєвого шляху глухими учнями трьох навчальних років: 2008/2009, 2011/2012 та 2015/2016 (Табл. 1) можемо констатувати щорічне зниження чисельності глухих випускників, унаслідок чого стала меншою кількість вступників до ВНЗ.

Кількість вступників до ПТУ 2011/2012 н. р. і осіб, які виявили бажання отримати повну середню освіту в шкільних закладах (190 попри 131 за 2008/2009 н. р.), пояснюється введенням обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти (ЗНО) для категорії осіб із 2009 р., результати якого були невтішними. Отже, збільшилася кількість випускників, які виявили бажання піти на навчання в ПТУ, минаючи ЗНО.

До уведення в дію ЗНО випускники спеціальних шкіл складали внутрішні іспити

у ВНЗ або разом із чуучими вступниками, або окремо від них за умови цільового виділення квоти на клопотання ЦП УТОГ. Втім, за умови виділення квоти університетам відповідно до наказу МОН № 504 від 04.07.2006 р. «Про затвердження Переліку вищих навчальних закладів для організації прийому на навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)» глухих абітурієнтів перед внутрішніми іспитами чекала попередня співбесіда безпосередньо в ЦП УТОГ, де вони проходили перевірку на вибір навчального закладу, освітній рівень, відповідність власних ділових якостей до обраної спеціалізації тощо. Після уведення ЗНО у 2009 р. така форма перевірки глухих абітурієнтів стала зайвою. Можемо констатувати: «плюс» співбесіди полягав у тому, що працівники ЦП УТОГ безпосередньо знайомилися з молоддю, а зникнення співбесіди виявило відповідний «мінус»: відсутність інформації щодо абітурієнта, а отже, втрата потенційного майбутнього фахівця.

Відповідно до аналізу проходження глухими особами ЗНО у 2009 р. [1–2], підкреслимо, що тоді виявило бажання пройти тестування 149 осіб, із них випускники спецшкіл для дітей із порушеннями слуху 2008/2009 н. р. (85 осіб), випускники ВНЗ України I–II рівнів акредитації 2008/2009 н. р. (36 осіб), випускники спеціальних шкіл, ПТУ, коледжів, які закінчили відповідне навчання до 2008 р. (28 осіб). Фактично ЗНО пройшла 121 особа (78, 18 і 25 осіб відповідно). Втім, тих, хто подолав «прохідний поріг» (124 бали), виявилось значно менше: 38 осіб, або 31% (24, 2 і 12 осіб відповідно) від загальної кількості тих, хто зареєструвався на ЗНО.

У подальші роки бажаючих скласти оцінку своїм знанням шляхом ЗНО стає менше: якщо у 2009 р. таких було 149 осіб, то у 2010 р. – 97 осіб, у 2011 – 77 осіб, у 2012 – 107 осіб, у 2013 – 71 особа,

Таблиця 1

Фактичний вибір життєвого шляху випускниками спеціальних шкіл 2008/2009, 2011/2012 та 2015/2016 н.р.

	2008/2009	2011/2012	2015/2016
Загальна кількість учнів	681	623	515
Базова середня освіта	472	413	298
Повна середня освіта	209	218	217
Допоміжний клас	-	14	-
11 клас	227	242	209
ПТУ	131	190	130
Коледж	92	74	53
Університет	41	34	30
невизначеність	75	73	56



у 2014 – 79 осіб, у 2015 – 95 осіб (у т.ч. 7 глухих осіб із загальноосвітніх, тобто масових шкіл), у 2016 – біля 50 осіб, у 2017 – теж орієнтовно 50 осіб. Неточні останні дані пояснюються уведенням Закону України про конфіденційність, на який стали посилатися в основному батьки глухих дітей, які чують.

Після аналізу цифр, причин, умов тощо напрошуються висновки щодо проходження ЗНО особами з інвалідністю зі слуху: невинне зменшення кількості глухих учасників ЗНО; відмова від подальшого складання тестів з інших навчальних предметів після провального складання першого («Українська мова і література»); низький результат із предмета «Українська мова і література»; недостатні умови для глухих під час проходження ЗНО; подолання «прохідного порогу» не є гарантом подачі документів до ВНЗ; кращі результати ЗНО є у вихідців із родин глухих.

Що стосується умов проходження ЗНО глухими особами, зазначимо, що відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 29.08.2016 р. № 1027/900 «Перелік особливих (спеціальних) умов, що створюються для осіб з особливими освітніми потребами в пунктах проведення зовнішнього незалежного оцінювання» особи з освітніми проблемами мають право на: перекладача ЖМ, який здійснює жестовий супровід роз'яснення про правила складання ЗНО; додатковий час (до 30 хвилин) для виконання сертифікаційної роботи; виконання сертифікаційної роботи за одним із перших столів аудиторії; використання слухового апарата, імплантат; на отримання в письмовій (друкованій) формі озвучених текстів до завдань сертифікаційної роботи, що спрямовані на перевірку сформованості вмінь і навичок, необхідних для розуміння мови на слух (аудіювання).

Перекладачем ЖМ виступає або перекладач ЖМ обласної чи територіальної організації УТОГ, або ж педагог місцевої спеціальної школи для згаданої категорії дітей, який володіє ЖМ. Питанням оформлення пропуску для перекладача ЖМ на певний день тестування офіційно вирішує організація УТОГ. Утім, практика попередніх років проходження глухими особами ЗНО свідчить про недостатність самої присутності перекладача ЖМ. Отже, ЦП УТОГ було сформоване на ім'я Центру оцінювання якості освіти клопотання про покращення умов проходження тестування глухими особами, а саме:

– разом із перекладачем ЖМ, який здійснює жестовий супровід роз'яснен-

ня проходження ЗНО, присутнім є помічник із числа глухих від УТОГ, до функцій якого входили б: доступний переклад перекладача ЖМ (тобто глуха особа виступає як глухий перекладач, що поширено у розвинених країнах світу) та роз'яснення суті завдань, виконання яких залишається за атестованими;

– у всіх спецшколах перед початком вступної кампанії в обов'язковому порядку демонструється візуальна відеоінформація про правила проходження ЗНО, яка супроводжується субтитрами, та переклад на ЖМ;

– для осіб з інвалідністю зі слуху вводиться практика пробного тестування з усіх навчальних предметів на безоплатній основі;

– оскільки від ЗНО звільняються особи, які мають статус «дитина з інвалідністю», враховується той чинник, що цей статус втрачають особи з порушеннями слуху після закінчення ними шкільного навчання (відомо, що школу глухі та слабкочуючі закінчують після 18 років), і таким чином виправляється соціальна несправедливість.

Згідно зі спільним наказом Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України від 29.08.2016 р. № 1027/900 «Деякі питання участі в зовнішньому незалежному оцінюванні та вступних іспитах осіб, які мають певні захворювання та/або патологічні стани, інвалідність» діагноз «двобічна глухота з вестибулярними розладами» (шифр Н90-Н91) може бути перешкодою для проходження ЗНО. Втім, наявна численна кількість слабкочуючих осіб, які мають діагноз «двобічний неврит слухових нервів, туговухість 3–4 степені», мають суттєві порушення усного мовлення і звертаються до жестового мовлення та послуг перекладача ЖМ, що свідчить про фактичну інвалідність.

У світлі сучасних інноваційних освітніх реформ, що стосуються і осіб із порушеннями слуху навчальні заклади, в яких освіту отримує зазначена категорія осіб, мають увести в шкільну практику тестування як форми перевірки знань у спеціальних школах для глухих та слабкочуючих.

Переходячи до подальшого висвітлення завдання статті, зазначимо, що найстарішими навчальними закладами вищої освіти України є:

1. Київський державний коледж легкої промисловості, в якому з 1958 р. відкриваються спеціальні групи для глухих студентів. Починаючи з 1963 р. (з цього року наявні документи) коледж підготував 964 глухих фахівця;



2. Херсонський державний медичний коледж, який відкриває спеціальні групи для глухих осіб із 1978 р. і станом на 01.08.2017 р. підготував 762 фахівця із зубного протезування.

Упродовж останніх 20 років популярними стають Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національна металургійна академія.

Звісно, що випускники спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху також вступали до інших ВНЗ. Втім, потреба у створенні спеціальних компактних груп зумовила ЦП УТОГ порушити питання перед МОН України. На виконання п. 4 Указу Президента України від 1 червня 2005 р. № 900/2005 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» та згідно з Програмою професійної підготовки інвалідів зі слуху і зору у ВНЗ I–IV рівнів акредитації, затвердженою спільним наказом МОН № 764 від 17.11.2003 р. та АПН України № 55 від 17.11.2003 р., вийшов наказ МОН № 504 від 04.07.2006 р. «Про затвердження Переліку вищих навчальних закладів для організації прийому на навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)». Відповідно до цього Наказу МОН, визначено перелік ВНЗ, яким виділялася квота МОН України, а саме: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Національна металургійна академія (м. Дніпро), Київський національний університет технології та дизайну, Донецький технікум промислової автоматики, Житомирський технологічний коледж, Київський державний технікум легкої про-

мисловості, Дніпровський державний коледж технологій і дизайну.

На основі даних зафіксовано, що в зазначених ВНЗ відповідно до Переліку МОН України в 2006/2007 н. р. навчалися 272 особи, у 2007/2008 – 303 особи, у 2008/2009 – 331 особа, у 2009/2010 – 377 осіб, у 2010/2011 – 371 особа, у 2011/2012 – 370 осіб, у 2012/2013 – 375 осіб, у 2013/2014 – 342 особи, у 2014/2015 – 315 осіб, у 2015/2016 – 298 осіб, у 2016/2017 – 296 осіб. Таким чином, маємо підтвердження того, що наказ МОН України сприяв створенню повноцінних груп глухих студентів, але з уведенням ЗНО для глухих кількість останніх стала знижуватися до порогу 2006/2007 р., тобто року, коли згаданий наказ МОН набув чинності.

Як було зазначено, студенти навчалися також в інших закладах вищої освіти, які не увійшли у вищезгаданий Перелік. Із нижчеподаної таблиці відомо, що загальна кількість глухих студентів 2006/2007 н. р. становила 764 особи, в т.ч. 272 глухих навчалися у тих закладах, які увійшли до Переліку. Всі 764 особи навчалися у 39 університетах, 17 коледжах та 24 ПТУ.

Акцентуємо на тому, що після 2011/2012 н. р. падає загальна кількість глухих студентів ВНЗ I–IV рівнів акредитації, що пов'язано із ЗНО. Що стосується кількості університетів, коледжів та ПТУ, переконуємо у тому, що кількість їх щороку прогресує, що має пояснення. По-перше, створюються спецгрупи у ВНЗ, які не увійшли до Переліку, на основі клопотання місцевої організації УТОГ, яка вирішує питання жестового супроводу навчального процесу. По-друге, глухі особи навчаються у ВНЗ або поодинокі, або малими групами – без заздалегідь виділеної для них квоти, за сві-

Таблиця 2

Кількість глухих студентів ВНЗ I–IV рівнів акредитації

Навчальний рік	Кількість студентів за Переліком	Загальна кількість студентів	Кількість університетів	Кількість коледжів	Кількість ПТУ
2006/2007	272	764	39	17	24
2007/2008	303	839	32	18	25
2008/2009	331	771	26	17	25
2009/2010	377	711	38	20	25
2010/2011	371	732	56	22	37
2011/2012	370	815	52	20	40
2012/2013	375	690	53	26	65
2013/2014	342	662	50	27	54
2014/2015	315	671	49	33	44
2015/2016	298	610	42	26	38
2016/2017	296	643	41	31	41



домо обраним фахом, опанування якого не передбачено у ВНЗ, що увійшли до Переліку. Друге пояснення демонструє занурення глухих осіб в інклюзивну освіту [1].

На основі табл. 3 із даними станом на кінець 2016 р. спостерігаємо в кожній області кількість університетів, в яких навчалася група глухих осіб (графа *спеціальна група*), або поодинокі особи з порушеннями слуху (графа *інклюзивна освіта*). Наприклад, у Вінницькій обл. був лише 1 університет, який відсутній у Переліку МОН України, що передбачав виділення певної квоти державних місць, та в якому навчалася 1 спецгрупа, жестовий супровід занять для якої надавав 1 освітній перекладач ЖМ. У Київській обл. було зафіксовано 10 університетів, де навчалися глухі, в т.ч. 2 університети, які числяться у Переліку. Із 8 університетів лише в одному були спецгрупи, а у решті ВНЗ глухі особи навчалися за інклюзивною формою навчання без освітніх перекладачів ЖМ. Що стосується останніх, то майже половина з них була у штатному розписі організацій УТОГ, а інша – у штатному розписі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». На прикладі

Івано-Франківської, Тернопільської та Херсонської обл. спостерігаємо відсутність університетів, в яких би навчалися особи з інвалідністю зі слуху.

Отже, загалом по Україні налічувався 41 університет, у т.ч. 3 університети за Переліком ВНЗ, в яких навчаються глухі особи. Із решти 38 університетів у 5 діяли спецгрупи з освітніми перекладачами ЖМ та у 33 університетах особи з порушеннями слуху навчалися або поодинокі, або у кількості до 5 осіб без освітнього перекладача ЖМ. Загалом у 8 університетах (у т.ч. 3 за згаданим Переліком) жестовий супровід занять надавали 19 освітніх перекладачів ЖМ.

Табл. 4 розкриває кількісну картину коледжів, в яких вищу освіту здобувають глухі особи. Зазначимо, що особи з порушеннями слуху стали навчатися за кордоном (Польща) в одній спеціальній групі та одна особа в медичному коледжі за інклюзивною формою навчання.

Як свідчить ця таблиця, у таких областях, як Волинська, Кіровоградська, Тернопільська, Черкаська і Чернігівська, не зафіксовано жодного коледжу, де б освіту здобувала глуха особа.

Таблиця 3

Кількість університетів, де навчаються глухі студенти

станом на 31.12.2016 р.

Область	Загальна кількість	Кількість за Переліком	Кількість поза Переліком		Кількість перекладачів
			Спеціальна група	Інклюзивна освіта	
Вінницька	1		1		1
Волинська	2			2	-
Дніпропетровська	1	1			5
Житомирська	2			2	-
Закарпатська	1			1	-
Запорізька	3			3	-
Ів.-Франківська	-				-
Київська	10	2	1	7	8
Кіровоградська	1			1	-
Львівська	2		1	1	1
Миколаївська	3		1	2	1
Одеська	1			1	-
Полтавська	2		1	1	2
Рівненська	1			1	-
Сумська	-				-
Тернопільська	-				-
Харківська	4			4	-
Херсонська	-				-
Хмельницька	5		1	4	1
Черкаська					-
Чернівецька	1			1	-
Чернігівська	2			2	-
Загалом	41	3	5	33	19



Загалом по Україні налічувався 31 коледж, у т.ч. 3 коледжі за Переліком ВНЗ, в яких навчаються глухі особи. Із решти 28 коледжів у 13 діяли спецгрупи з освітніми перекладачами ЖМ та у 15 коледжах особи з порушеннями слуху навчалися або поодиночі без освітнього перекладача ЖМ. Загалом у 16 (в т.ч. 3 за згаданим Переліком) жестовий супровід занять надавали 22 освітніх перекладача ЖМ.

Що стосується професійно-технічних училищ, варто зазначити, що основна частина осіб із порушеннями слуху вступала після отримання повної середньої освіти. За табл. 5 спостерігаємо, що професійно-технічну освіту глухі особи могли здобувати в кожній області України, крім Рівненської та Черкаської. Також у Закарпатській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Одеській, Сумській, Тернопільській Херсонській, Хмельницькій та Чернігівській областях не створювалися спецгрупи для глухих осіб, натомість у тих областях навчалися зазначені особи за інклюзивною формою навчання і, отже, не отримували послуг освітніх перекладачів ЖМ. Як видно

із зазначеної таблиці, загалом по Україні налічувалося 41 ПТУ, серед них у 16 закладах професійної освіти були створені спецгрупи, а в 25 ПТУ, відповідно, професійно-технічну освіту здобували шляхом інклюзії. В 16 ПТУ жестовий супровід занять надавав 21 освітній перекладач ЖМ.

Аналіз інформації, яка надавалася щорічно обласними організаціями УТОГ, які, своєю чергою, отримували безпосередньо зі спеціальних навчальних закладів для дітей із порушеннями слуху, свідчить про обмеження доступу жестомовних глухих до отримання вищої освіти [1]. Серед причин виділяємо дві групи: соціальні та освітні.

До 1 групи – *соціальні причини* – належать такі чинники, як недостатня профорієнтаційна робота у шкільних закладах та відсутність професійної психологічної допомоги глухій молоді. У молоді спостерігаються занижена планка самооцінки, труднощі в спілкуванні, нечіткі життєві плани, орієнтація тільки на «доступні» спеціальності, невпевненість в отриманні роботи за фахом після здобуття вищої освіти.

Таблиця 4

Кількість коледжів, де навчаються глухі студенти

станом на 31.12.2016 р.

Область	Загальна кількість	Кількість за Переліком	Кількість поза Переліком		Кількість перекладачів
			Спеціальна група	Інклюзивна освіта	
Зарубіжжя	2		1	1	
Вінницька	1			1	-
Волинська	-				-
Дніпропетровська	1	1			3
Житомирська	1	1			1
Закарпатська	2			2	-
Запорізька	1			1	-
Ів.-Франківська	2		1	1	-
Київська	3	1	2		7
Кіровоградська	-				-
Львівська	1			1	-
Миколаївська	1			1	-
Одеська	1			1	-
Полтавська	1		1		-
Рівненська	1		1		1-
Сумська	-				-
Тернопільська	1		1		-
Харківська	3			3	-
Херсонська	1		1		9
Хмельницька	4			4	-
Черкаська	-				-
Чернівецька	4		1	3	1
Чернігівська	-				-
Загалом	31	3	13	15	22



До 2 групи – *освітні причини* – належать такі чинники, як низький рівень шкільної підготовки глухих осіб, слабкий або нульовий рівень знання і володіння педагогами ЖМ, відсутність освітніх перекладачів ЖМ у шкільних закладах та замала кількість їх у ВНЗ, відсутність системного вивчення предмету «УЖМ» у школі.

Зазначимо, що для отримання якісної вищої освіти глухими особами мають бути створені відповідні умови, зокрема: у будь-якому ВНЗ у штатному розписі має бути посада освітнього перекладача ЖМ, який би надавав жестовий супровід занять глухим особам, які навчаються в спецгрупі або за інклюзивною формою навчання; всі глухі студенти з порушеннями слуху мають знати та вільно володіти УЖМ, якщо вони потребують послуг освітнього перекладача ЖМ; для спецгруп навчальні аудиторії мали бути оснащені відповідною сучасною сурдотехнічною апаратурою, в т.ч. мультимедійною системою; враховуючи наявність студентів із порушеннями слуху, викладачі мають забезпечувати перших підготовленим навчальним матеріалом (кращий варіант: *візуально-електронний*); викладачі ВНЗ по-

винні мати базовий рівень знань та вмінь роботи з глухими студентами.

Нами у статті було передбачено надання короткої інформації стосовно спеціальностей, які отримує глухий громадянин України. В університетах вищу освіту особи з порушеннями слуху отримують за такими напрямками підготовки: комп'ютерна інженерія; економічна кібернетика; швейні виробы; економіка підприємства; корекційна педагогіка. Тобто глухі фахівці мають працювати програмістами, економістами, інженерами текстильної промисловості та педагогами спеціальних шкіл для глухих та слабкочуючих дітей. У коледжах освітньо-кваліфікований рівень «молодший спеціаліст» глухі особи отримують за такими напрямками: швейне виробництво; виготовлення виробів зі шкіри; обслуговування та ремонт обладнання підприємств текстильної та легкої промисловості; стоматологія ортопедична; клінічна лабораторна діагностика; сестринська справа; бухгалтерський облік; технологія обробки деревини; будівництво та експлуатація будівельних споруд. Тобто глухі фахівці можуть працювати в текстильній та дерево-обробній промисловості, медичній сфері та на будівництві. В ПТУ особи

Таблиця 5

Кількість ПТУ, де навчаються глухі особи

станом на 31.12.2016 р.

Область	Загальна кількість	Спеціальна група	Інклюзивна освіта	Кількість перекладачів
Вінницька	2	1	1	1
Волинська	1	1		-
Дніпропетровська	1	1		-
Житомирська	1	1		2
Закарпатська	2		2	-
Запорізька	1	1		3
Ів.-Франківська	3		3	-
Київська	3	3		3
Кіровоградська	2		2	-
Львівська	3	1	2	1
Миколаївська	2	2		2
Одеська	2		2	-
Полтавська	1	1		3
Рівненська	-			-
Сумська	2		2	-
Тернопільська	3		3	-
Харківська	4	3	1	7
Херсонська	1		1	
Хмельницька	3		3	-
Черкаська	-			-
Чернівецька	3	1	2	1
Чернігівська	1		1	-
Загалом	41	16	25	21



з інвалідністю зі слуху навчаються на такі спеціальності: маляр-штукатур; вітражник; плиточник-лицювальник; столяр будівельний; монтажник гіпсокартонних конструкцій; флорист; робітник зеленого господарства; оператор комп'ютерного набору; кухар-кондитер, кухар морського судна; швачка-кралець-закрійник; взуттєвик (індивідуальне пошиття, ортопедичне взуття); слюсар-складальник двигунів; різьбар по дереву і бересті. Тобто глухі особи отримують спеціальності для роботи на будівництві, у текстильній промисловості, у сфері харчування, зеленому господарстві. Відкритим залишається питання щодо працевлаштування готових глухих фахівців за відповідним фахом. Відсутня інформація щодо програмістів, фахівців будівельного профілю. Натомість відомо, що набуті знання особи з порушеннями слуху застосовують приватно. Виняток становить працевлаштування глухих педагогів: у більшості спецшкіл глухі фахівці працюють як вихователі, вчителі-предметники, вчителі УЖМ та керівники гуртків.

Переходячи до питання щодо освітніх перекладачів ЖМ, констатуємо, що станом на кінець 2016 р. у 83 ВНЗ, де навчалися глухі студенти, жестовий супровід останнім надавали 62 освітніх перекладача ЖМ:

– в університетах – 19 перекладачів ЖМ на 41 заклад (3 спецгрупи у ВНЗ, що входять до згаданого Переліку, 5 спецгруп в інших ВНЗ та у 33 ВНЗ, де навчалися особи за інклюзивною формою навчання);

– у коледжах – 22 перекладача ЖМ на 31 заклад (3 спецгрупи у ВНЗ, що входять до згаданого Переліку, 13 спецгруп в інших ВНЗ та у 15 закладах, де навчалися особи за інклюзивною формою навчання);

– у ПТУ – 21 перекладач ЖМ на 41 заклад (16 спецгруп і 25 у ПТУ за інклюзивною формою навчання).

Що стосується спецшкіл для дітей із порушеннями слуху, то у штатному розписі останніх відсутня посада перекладача ЖМ при тому, що у школах 17 педагогів мають посвідчення перекладача ЖМ, видані на різних курсах (в основному на базі НВЦ УТОГ). Працюють педагоги з посвідченням перекладача ЖМ у 11 спецшколах (Кисляцька, Хустська, Кам'янська. Київські школи № 6, № 9: Миколаївська, Полтавська, Сумська, Херсонська. Хмельницька. Чернігівська).

Таким чином, ми фіксуємо відсутність освітніх перекладачів у шкільних закладах, у ВНЗ, де глухі студенти навчаються за інклюзивною формою, та недостатню кількість освітніх перекладачів ЖМ у спецгрупах, які є у ВНЗ. Також констатацією факту є відсутність відповідної підготовки освітніх перекладачів ЖМ та їхня атестація. Відповідно, відсутнє також міжатаестаційне навчання (курси, семінари).

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо пропозиції, які зробили б більшим доступ глухих до отримання вищої освіти.

У спеціальних шкільних закладах для дітей із порушеннями слуху педагоги зобов'язані володіти УЖМ на доступному рівні, також мають знайомити глухих школярів із професіями, якими останні можуть оволодіти; психологи мають проводити профорієнтаційну роботу з кожним учнем на визначення його нахилу до групи професій і відповідний розвиток учня в цьому напрямі, вести та активно застосовувати тестування як форму перевірки знань; застосувати інноваційне білінгвальне навчання.

У ВНЗ педагоги мають проводити моніторинг стосовно спеціальностей для глухих осіб, за якими працевлаштування є реальним, збільшити чисельність освітніх перекладачів ЖМ, проводити відповідну підготовку та атестацію освітніх перекладачів ЖМ, які працюють із глухими студентами, проводити навчання викладачів стосовно роботи із глухими студентами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. До питання про реальний стан навчання інвалідів зі слуху в Україні. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць VII Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22–23 листопада 2006 р.). К.: Університет «Україна», 2006. С. 76–84.
2. Адамюк Н.Б. Незалежне зовнішнє оцінювання знань нечуючих осіб. Жестова мова й сучасність. 2009. Вип. 4. С. 294–323.
3. Адамюк Н.Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2016. Випуск LXIX, Том 3. С. 7–12.
4. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / С. Кульбіда, І. Чепчина, Н. Адамюк та ін. Київ: СПКТБ УТОГ, 2011. 53 с.
5. Концепція жестової мови в Україні (проект). Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2009. № 3(53). С. 3–8.



УДК 364.48:37.013.42

ТЕРИТОРІАЛЬНА ГРОМАДА МІСТА ЯК СУБ'ЄКТ ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

Кальченко Л.В., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті представлено аналіз поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців щодо розуміння сутності понять «грумада», «територіальна громада» в контексті політико-правового, соціологічного та соціально-педагогічного підходів. Розкрито зміст, характерні ознаки та особливості функціонування територіальної громади. Подано авторське тлумачення поняття «територіальна громада міста» з точки зору методології соціальної педагогіки як складної самокерованої соціальної системи спільнот. Визначено основних суб'єктів соціально-педагогічної превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста.

Ключові слова: *грумада, територіальна громада, соціальна система, локальна спільнота, територіальна громада міста, суб'єкти громади, превентивне середовище.*

В статті представлений аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних дослідників про сутність понять «община», «территориальная община» в контексте політико-правового, соціологічного і соціально-педагогічного підходів. Розкрито зміст, характерні ознаки та особливості функціонування територіальної общини. Представлено авторську трактовку поняття «территориальная община города» з точки зору методології соціальної педагогіки як складної самоуправляемий соціальної системи місцевого суспільства. Визначено основні суб'єкти соціально-педагогічної превенції соціального сирітства в умовах територіальної общини міста.

Ключевые слова: *община, территориальная община, социальная система, локальное (местное) сообщество, территориальная община города, субъекты общины, превентивная среда.*

Kalchenko L.V. TERRITORIAL COMMUNITY OF A CITY AS A SUBJECT OF SOCIAL ORPHANHOOD PREVENTION

In the article are presented views of domestic and foreign researchers concerning such concepts as “community”, “territorial community” in terms of political-legal, sociological and social-pedagogical approaches. Revealed meaning, characteristic features, features of effective functioning of a territorial community. Defined main subjects of social orphanhood prevention in terms of a territorial community of a city.

Key words: *community, territorial community, social system, local community, territorial community of a city, subjects of a community, preventive environment.*

Постановка проблеми. Нині під тиском більш складних економічно, але демократичних умов життя залучення місцевих громад, мобілізація їх ресурсів та прийняття ними відповідальності за розвиток території стають важливою необхідністю і для самих жителів, і для політиків. Розпочатий процес реформування влади, її децентралізація та деінституціалізація системи інституційного догляду і виховання дітей надає змогу активізувати ресурси громади задля виявлення, розв'язання, моніторингу та подальшого попередження соціальних проблем громади, серед яких актуальними є: проблема превенції соціального сирітства; розвитку громади і запровадження технологій самоорганізації, самопомоги, самоуправління та прямих дій у межах територіальної громади.

Явище соціального сирітства для сучасного українського суспільства є одним із

показників системної кризи, яку переживає нині Україна. Адже трансформація форм сімейної організації і, по суті, криза інституту шлюбу і сім'ї, поширення співмешкання, позашлюбної народжуваності, зміна сімейних ціннісних установок, соціально-економічні проблеми, збідніння населення та війна на сході держави стали каталізатором зростання чисельності соціальних сиріт, загальна кількість яких по країні, на травень 2018 р., становила 106 700 дітей. Із них лише 8 174 мають статус дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, тобто 8,7% від загальної кількості дітей в інтернатах. Усі інші вихованці, тобто 98 526 дітей [1], – це діти, в яких є живі батьки, не позбавлені батьківських прав, які мають статус соціальних сиріт. Тому актуальність цього дослідження не викликає сумнівів.

Серед наукових доробків, присвячених саме вивченню проблеми становлення



та розвитку територіальних громад, розкриттю їх змісту, ознак, функцій та особливостей діяльності у різних сферах життя місцевої спільноти, з позицій різних наук, можна виділити дослідження Ф. Бейтса і Л. Бейкона, О. Батанова, Р. Баркера, О. Безпалько, Дж. і М. Боппів, П. Гураля, А. Капської, І. Кокарева, В. Малишка, О. Мороза, М. Орзіха, Р. Патнема, М. Пейна, Т. Семігіної, В. Скуратівського, О. Софій, П. Спікера, М. Стейсі, А. Ткачука, Ф. Тьонніса, А. Хорнбі та інших науковців. Однак поза увагою наукових розвідок сучасних дослідників залишається питання розвитку територіальної громади як суб'єкта превенції соціального сирітства.

Постановка завдання. Метою цього дослідження є дефінітивний аналіз категорії «громада» у науковій літературі задля розкриття сутності понять: «громада», «територіальна громада», «територіальна громада міста» з позицій соціальної педагогіки та визначення основних суб'єктів територіальної громади, які мають необхідний превентивний потенціал щодо попередження розвитку ситуації сімейного неблагополуччя і недопущення відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності, соціального сирітства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочинаючи науковий пошук, хотілося б зазначити, що питання залучення громадськості до попередження та рішення наявних соціальних проблем було ефективною стратегією державного управління ще з часів існування слов'янської держави Київська Русь, коли йшлося про соціальну модель «допомоги (піклування) всім миром», об'єднання місцевої громади задля рішення проблем вразливих категорій громадян.

Слово «громада» (від лат. *communitas* – спільнота, громада, община) є іншомовного походження і в етимологічному словнику української мови зазначається, як «суспільство, група, товариство <...> ; споріднене з давньоіндійськ. „grāmah” – натовп, община» [2, с. 600].

Розкриваючи сутність терміна «громада», варто зазначити, що серед наукової спільноти до сих пір це поняття має суперечливий характер та полісемічність визначень і підходів до його тлумачення.

Термін «громада» увійшов у наукову теорію та соціальну практику із соціології і найбільше вивчення отримав саме у зарубіжних дослідників, які, починаючи з 50-х років ХХ ст., досліджуючи місцеві співтовариства, у зв'язку із зростанням ролі локальної демократії в європейських інтеграційних процесах, намагалися визначити характер-

ні ознаки територіальних співдружностей, комун, «громадянських ком'юніті», територіальних колективів тощо (звичного нам терміна «громада» у науці країн Заходу не існує).

Одним із перших мислителів, який ввів у науковий обіг термін «соціальна спільнота» (*Gemeinschaft* – укр. «громада») та фактично заклав підвалини теорій громади, що виникли у ХХ ст., був німецький соціолог Ф. Тьонніс (F. Tönnies), автор найвідомішої праці «*Gemeinschaft und Gesellschaft*» (1887) («Громада та суспільство»; приблизний переклад також «Спільнота і суспільство» [4, с. 651]), де він вперше виокремив понятійну пару форм соціальності – спільноту (*Gemeinschaft*) та суспільство (*Gesellschaft*), що до нього вживалися здебільшого як синоніми. Ф. Тьонніс вважав: <...> спільнота є стійке і справжнє спільне життя, суспільство ж – лише минуще й ілюзорне. І тому сама спільнота має розумітися як живий організм, а суспільство – як механічний агрегат і артефакт» [3, с. 11–12]. У зв'язку із цим, розкриваючи сутність терміна «громада», можна цілком припустити, що спільнота (громада), як «живий організм <...>, що здатний вибудовувати соціальні відносини» (за Ф. Тьоннісом), наділений соціальною активністю (дієвістю), що надає нам право говорити про суб'єктність громади як її характерну ознаку (розглядаючи суб'єктність із точки зору активності й свободи діяльності її представників як суб'єктів), а отже, і про залучення громади до активного вирішення власних проблем і потреб.

Ґрунтуючись на позиціях системно-діяльнісного підходу, К. Юнассен (С.Т. Jonassen), розкриваючи *ознаки спільноти*, виявив у різних визначеннях *місцевих колективів* значний збіг наступних елементів: 1) населення; 2) територіальна база; 3) взаємозалежність спеціалізованих частин співтовариства і поділ праці в ньому; 4) спільна культура і соціальна система, що інтегрують діяльність його членів; 5) усвідомлення жителями єдності та належності до співтовариства; 6) можливість діяти на корпоративній основі для вирішення місцевих проблем [5, с. 20–21]. Таке тлумачення дає нам змогу звернути увагу на те, що автор розглядає територіальну громаду як соціальну систему, члени якої задля розв'язання проблем громади об'єднуються на ґрунті спільної культури, соціальної ідентичності та здійснюють відповідні дії для вирішення місцевих проблем, що у контексті нашого дослідження є важливим, адже ми пропонуємо розглядати територіальну громаду як суб'єкт превентивної діяльності щодо проблеми соціального сирітства.



Розвиваючи думку важливості застосування суб'єктного підходу щодо розвитку громади, варто зазначити роботу американського науковця Скотта Пека (Peck M. Scoat) «The Different Drum: Community Making and Peace» (1987), в якій він розглядає силу індивідуального потенціалу членів громади, в разі їх об'єднання і активного залучення до справ та життя території, а також вводить поняття «громада» (community – комуна), розглядаючи її як сукупність людей, що живуть разом у такий спосіб, який визнає і підтримує їхню «спільну єдність» через включення кожного індивіда в життя громади, прийняття спільних рішень шляхом досягнення консенсусу, врахування індивідуальних особливостей та сильних сторін кожного члена громади [6, с. 86].

Американський політолог Р. Патнем (Robert D. Putnam), розглядає місцеве співтовариство з позицій ресурсного підходу і тлумачить його як «групу взаємодіючих людей, які живуть у спільному, географічно, місці та організовані навколо загальних цінностей і проявляють соціальну згуртованість, <...> спільноту, яка має наміри, переконання, переваги, <...> ресурси якої спрямовано на задоволення власних потреб, локалізацію ризиків та створення умов, що впливають на розвиток особистості учасників співтовариства» [7, с. 234]. Він акцентує на таких її характеристиках: активне залучення громадян у процес вирішення громадських проблем; довіра одне одному, аби діяти без упередженості та підкорятися виключно закону; горизонтальна, а не ієрархічна організованість соціальних та політичних мереж; цінування в таких «громадянських ком'юніті» солідарності, громадської участі та непідкупності [7, с. 79]. У своїй книзі «Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community» (2000) Р. Патнем обґрунтовує соціальний капітал як важливий ресурс відродження місцевого співтовариства і зазначає: «Саме соціальний капітал, втілений у нормах та мережах громадської участі, і є домінуючою передумовою економічного процвітання, так само як і ефективного самоврядування. Це дає підстави стверджувати: річ – у наявності громадської свідомості» [7, с. 80]. І хоча автор обґрунтовує цю ідею з позицій політико-економічної теорії, вона, на нашу думку, є вагомою і для суспільної практики рішення соціальних проблем, тобто соціально-педагогічної діяльності в умовах територіальної громади, коли ми можемо розглядати об'єднання місцевої спільноти (її суб'єктів навколо актуальних проблем території) як соціальний капітал, її ресурс, який через спеціальні дії інституцій грома-

ди, активних громадян, можна буде спрямувати на попередження ризиків виникнення соціальних проблем та їх вирішення, у тому числі і проблеми превенції соціального сирітства.

Розкриваючи сутність громади з точки зору системного підходу, Фредерік Л. Бейтс (Frederick L. Bates) і Ллойд Бейкон (Lloyd Bacon), у своїй роботі «The Community as a Social System» («Громада як соціальна система») [8], зазначають, що, відповідно до традиційних теорій громади, «громада (community) – це соціальна система спільнот, що складається з людей або сімей, міжгалузевих об'єднань, які являють собою утворення малих груп та складних організацій, межі якої визначаються географічно (тобто територіально обмежені – Л.К.); в основі організації й функціонування громади лежить співпраця, заснована на спільних цілях, споріднених зв'язках, соціальному обміні та координації дій між групами та організаціями, що забезпечує функціонування складних соціальних систем» [8, с. 378]. Це тлумачення для нас є важливим, адже розглядає громаду як складне соціальне утворення – «систему спільнот» різної природи (видів) та окреслює складові частини механізму організації й функціонування громади, а саме: спільність цілей та спорідненість зв'язків, співпраця, соціальний обмін і координація дій спільнот членів громади, які варто враховувати під час побудови системи превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста.

Канадські дослідники Майкл і Джуді Бопп (M. Bopp, G. Bopp), розглядаючи питання розвитку громади з позицій професійної соціальної роботи, тлумачать її як групу людей, які встановлюють сталі взаємини між собою з метою вдосконалення самих себе та середовища, в якому вони живуть [9, с. 34; 10, с. 9]. Науковці вважають, що громада – це своєрідна єдність трьох підсистем (складників): особа (індивід, особистість) – родина – громада, які являють собою системне утворення і чинять взаємний вплив один на одного та взаємозумовлені між собою (секторальна модель концентричних кіл Дж. і М. Бопп [9, с. 87; 10, с. 22]). І тому при вибудовуванні соціальної (соціально-педагогічної) роботи в громаді треба враховувати ці взаємозв'язки та взаємовпливи тріади «особистість – родина – громада», адже громади складаються із сімей, а в сім'ях також існують певні взаємини, які можна трансформувати аби створити здорові громади.

Враховуючи вищезазначене, ми можемо вважати громаду груповим суб'єктом, що



має соціальний капітал (ресурс, потенціал), на який важливо спиратися та використувати при активізації діяльності громади, залученні її суб'єктів до вирішення актуальних соціальних проблем. Варто зазначити, що соціальний капітал тут розглядається як «не матеріальні речі, що найбільше враховуються в повсякденному житті людей, а саме: доброзичливість, спілкування, співчуття та соціальний зв'язок серед окремих осіб та сімей, які складають соціальну спільноту <...> Якщо людина залишається на самоті зі своїми проблемами, то у неї виникає індивідуальна соціальна безпорадність. Якщо ж вона об'єднується зі своїм сусідом, а вони разом з іншими сусідами, то накопичується соціальний капітал, який може негайно задовольнити її соціальні потреби і який може мати соціальний потенціал, достатній для суттєвого поліпшення умов життя у всій громаді. Співтовариство загалом виграє від співпраці всіх його частин, тоді як людина знайде в своїх асоціаціях (об'єднанні) переваги допомоги, співчуття та спілкування зі сторони своїх сусідів» [11, с. 19].

Англійські науковці С. Шонберг (S. Schonberg) та Р. Розенбаум (R. Rosenbau), вивчаючи життєздатність місцевих спільнот із позицій соціальної роботи, зазначають, що вони є дієздатними лише тоді, коли жителі об'єднуються з метою впливу на різноманітні аспекти місцевого соціального порядку [12, с. 33]. Основними чинниками, що сприяють життєздатності місцевих громад, дослідники вважають: завдання підтримання і поліпшення якості життя, збереження середовища, утримання в належному порядку спільної власності, озеленення, робота з дітьми та молоддю тощо; визначення лідерів, які володіють навичками громадської роботи і здатні повести за собою інших людей, щоб відстояти інтереси своєї спільноти; визначення бажаного майбутнього своєї спільноти, вплив на політику місцевої адміністрації щодо рішень, які є важливими для життя місцевої громади; задоволення потреб різних категорій членів своєї громади і попередження конфліктів інтересів серед них; наявність ініціативної групи, яка налагоджує конструктивні взаємостосунки з усіма життєзабезпечуючими службами (комунальними, освітніми, медичними тощо) на території місцевої спільноти [12, с. 33]. Тобто вище названі чинники фактично окреслюють зміст діяльності територіальної громади, сферу її повноважень та можливі напрями дій місцевої спільноти, серед яких, у контексті цього дослідження, важливими є: робота з дітьми та молоддю, підтримання і поліпшення якості

життя, задоволення потреб різних категорій членів своєї громади, наявність ініціативної групи, яка налагоджує конструктивні взаємостосунки з усіма життєзабезпечуючими службами території, що, своєю чергою, може бути застосовано у превентивній діяльності щодо проблеми соціального сирітства.

Звернувшись до довідникової літератури, на нашу думку, варто уваги визначення з «Оксфордського тлумачного словника» А. Хорнбі, в якому «громада (community) – це група людей, що об'єднана спільним походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання – районом, населеним пунктом тощо, де розташована низка соціальних інститутів: сім'я, школа, церква, дозвілєві організації» [14, с. 233]. У «Соціальному словнику» під авторством американського професора соціальної роботи Р. Баркера (Robert Lee Barker) громада (community) розуміється як «група індивідів або сімей, члени якої: поділяють певні цінності, мають спільні інтереси або користуються послугами тих самих служб та організацій, або живуть в одній місцевості» [15, с. 68]. Ці тлумачення є ключовими для розуміння сутності громади з позицій соціально-педагогічної та соціальної роботи, адже чітко визначають основних суб'єктів громади (окремі члени громади, сім'я, школа, церква, дозвілєві організації, служби та організації, що надають послуги членам громади), що можуть і мають бути залучені до превентивної діяльності щодо проблеми соціального сирітства. Як видно з тлумачення Р. Баркера, автор визначає також критерії об'єднання членів громади, а саме: за інтересами, проблемами та територіальною ознакою [15], що дає змогу їх класифікувати і виокремити за видами: громади за інтересами, ідентифікаційні (професійні, молодіжні, жіночі, релігійні тощо) та резидентні (географічні, територіальні) громади [21; 25; 27], серед яких більш детального вивчення потребує саме територіальна громада як колективний суб'єкт, який може складатися з громад за інтересами чи громадських об'єднань за проблемами (різноманітних асоціацій, фондів, спілок, товариств тощо).

У західній соціологічній науці інколи замість терміна «територіальна громада» можна зустріти вислів «локальна соціальна система» (місцева спільнота – «locality-based community»), яка тлумачиться як мережа взаємопов'язаних соціальних установ, що охоплюють усі аспекти соціального життя – сімейного, релігійного, правового тощо, які існують у певній географічній міс-



цевості [16, с. 140]. В Україні для окреслення локальних соціальних систем утвердилося поняття «територіальна громада».

Для більш чіткого й повного розуміння дефініції «територіальна громада» розглянемо законодавчі, нормативно-правові акти України. Так, у Конституційному Договорі між Верховною Радою України і Президентом України «Про основні засади організації і функціонування державної влади і місцевого самоврядування в Україні на період до прийняття нової Конституції України» від 8 червня 1995 р. було введено термін «територіальний колектив громадян» із визначенням його ролі як первинного суб'єкта місцевого самоврядування. У чинній Конституції України, в ст. 140 вже з'являється термін «територіальна громада» і зазначено, що складається вона з жителів села чи добровільного об'єднання у сільську громаду жителів кількох сіл, селища та міста, які володіють правом місцевого самоврядування задля самостійного вирішення питань місцевого значення в межах Конституції і законів України. Отже, участь територіальних громад у рішенні соціальних проблем території, їх суб'єктність, закладено на законодавчому рівні. Відповідно до ч. 1 ст. 140 Конституції України, можна виділити такі види територіальних громад:

а) територіальну громаду села або добровільного об'єднання в сільську громаду жителів кількох сіл;

б) територіальну громаду селища;

в) територіальну громаду міста.

У Законі України «Про місцеве самоврядування в Україні» (від 21.05.1997 р.) введено більш уточнене поняття «територіальна громада», під якою розуміють «сукупність жителів, об'єднаних постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр». Як видно із цього тлумачення, на відміну від визначення у Конституції України, відбувається його деталізація за ознаками: постійного проживання, самостійності адміністративно-територіального управління та єдиного адміністративного центру, що для нас варто уваги, адже у контексті цього дослідження ми саме з'ясуємо сутність територіальної громади міста як суб'єкта превентивної діяльності, який здатний на самостійність у вирішенні актуальних проблем територіальної спільноти міста, у тому числі й активного залучення членів громади до розв'язання проблеми соціального сирітства.

Розглянувши законодавче підґрунтя щодо сутності тлумачення територіальної

громади та легітимності її діяльності у вирішенні актуальних соціальних проблем, звернемося до досліджень сучасних вітчизняних науковців і практиків щодо розкриття змісту поняття територіальної громади з позицій правового, державно-управлінського, соціологічного та соціально-педагогічного підходів.

Науковий дискурс щодо феномена територіальної громади як суб'єкта самоврядування було розпочато у 90-ті роки ХХ ст., у сфері конституційного права, академіком М. Орзіхом, коли він, у контексті дослідження проблеми республіканського суверенітету та розвитку місцевого самоврядування, вперше ввів термін «територіальний колектив» як первинний суб'єкт самоврядування, сукупність громадян, які мешкають у селах (сільрадах), селищах, містах [17] та надав детальну структурну характеристику територіального колективу.

Обґрунтовуючи правовий статус суб'єктності територіального колективу, І. Руда зазначає, що територіальна самоорганізація громадян для вирішення питань місцевого значення можлива з моменту, коли парламент прийняв законодавче рішення про утворення територіального колективу, наділив його правом самостійно вирішувати питання місцевого значення [18, с. 68]. Тобто це тлумачення відображає участь членів громади у розв'язанні будь-яких проблем території через самоорганізацію, що підкреслює їх суб'єктність – цілеспрямовані активні дії щодо самостійного рішення важливих соціальних проблем і питань безпосередньої життєдіяльності.

Доповнюючи політико-правовий дискурс наукового співтовариства 90-х рр. ХХ ст. щодо розуміння категорії «територіальна громада» та застосовуючи методологію суб'єктного підходу, доктор політичних наук А. Коваленко розглядає територіальну громаду як центральної суб'єкт місцевого самоврядування, котрий має природне право на самостійне вирішення питань місцевого життя в межах Конституції і законів. Юридична природа територіальної громади двоєдина: громада має природні права і водночас позитивні права та несе юридичну відповідальність за їх реалізацію [19, с. 83], а отже, при такому розумінні територіальної громади ми можемо говорити не тільки про її суб'єктність, активну участь її членів (як окремих громадян, так і групових суб'єктів – соціальних інституцій, громадських організацій тощо) у справах території і вирішенні соціальних проблем, а й про відповідальність за реалізацію різноманітних прав як самої громади, так і окремих її членів, а в контексті нашого дослі-



дження йдеться про гарантію природного права дітей на виховання у сім'ї, сімейному оточенні.

Конструюючи теоретичну модель територіальної громади з точки зору державного права, О. Батанов, розглядаючи територіальну громаду саме як суб'єкт муніципальної влади в Україні, зазначає: «Територіальна громада – це первинний суб'єкт місцевого самоврядування, що складається з фізичних осіб – жителів (громадян України, іноземних громадян, осіб без громадянства, біженців, вимушених переселенців), що постійно мешкають, працюють на території села (або добровільного об'єднання в спільну громаду кількох сіл), селища або міста, безпосередньо або через сформовані ними муніципальні структури вирішують питання місцевого значення, мають спільну комунальну власність, володіють на цій території нерухомим майном, сплачують комунальні податки та пов'язані індивідуально-територіальними зв'язками системного характеру» [13, с. 52].

На позиціях суб'єктно-діяльнісного підходу стоїть і П. Гураль, який зазначає, що як суб'єкт місцевого самоврядування територіальна громада являє собою джерело носія активності, діяльності якого спрямована на вирішення питань місцевого значення. При цьому суб'єкту притаманний творчий характер діяльності. Для становлення територіальної громади як суб'єкта місцевого самоврядування ініціатива щодо «залучення» має виходити із самої місцевої спільноти [20, с. 420]. А отже, цілеспрямована активність її членів, спрямована на розв'язання актуальних питань і проблем життя спільноти, є природною ознакою життєздатності територіальної громади.

У сучасних наукових доробках іноді поняття «територіальна громада» та «місцева громада» вживаються як синонімічні, тоді коли до складу територіальної громади входить один населений пункт. Якщо ж йдеться про населений пункт (наприклад, село) як складову частину територіальної громади міста чи селища, то тоді такий окремих населений пункт разом із його жителями є не територіальною, а місцевою громадою. Тобто територіальна громада може розглядатися як сукупність місцевих громад [21, с. 51].

Як зазначає І. Кокарев, досить складно створити дієздатну громаду на території великого міста. Тому, на його думку, доцільно зосередитися на розвитку сусідських громад, які переважно створюються за місцем проживання людей і є складовою частиною системи місцевого самовряду-

вання, частиною міста, фрагментом міської культури [12, с. 9].

Розкриваючи сутність територіальної громади з позицій соціологічної науки, маємо засвідчити, що більшість сучасних науковців розглядає громаду як особливу форму суспільної взаємодії, спільність (соціальну спільноту) та наголошують на соціальній природі громади.

Так, стоячи на позиціях методології спільнісного (рос. «общностного») підходу, Г. Зборовський зазначає, що саме поняття «спільність» охоплює всі різновиди соціальних утворень, члени яких пов'язані спільним інтересом і знаходяться в прямій або непрямій взаємодії. Це і є громада в найбільш точному значенні цього терміна. Соціальні спільноти – це живі утворення соціуму; це взаємозв'язок індивідів, які є самостійним суб'єктом соціальної дії і характеризуються порівняною єдністю, схожістю їх цілей, завдань, інтересів на основі загальних умов буття і діяльності [22, с. 54]. Як видно, у цьому визначенні вказано кілька ознак поняття соціальної спільноти, серед яких на першому місці – взаємозв'язок її членів, на наступних місцях – спільність цілей, завдань, інтересів, умов їх життя і діяльності. Важливо зазначити, що ці подібності впливають зі взаємозв'язку людей і, по суті, зумовлені ним. Якщо ж розглядати громаду як соціальну спільноту через призму суб'єктного підходу, то ключовим аспектом у цьому визначенні є думка про те, що індивіди є самостійними суб'єктами соціальної дії, які через взаємозв'язок і взаємодію між собою можуть впливати один на одного, а значить, можуть бути залучені до вирішення актуальних проблем спільноти, окремих її представників, соціально вразливих груп і надавати один одному необхідну допомогу, створюючи соціально-підтримуюче середовище.

Розглядає місцеву громаду як спільність (спільноту) і С. Вовк, яка зазначає, що у громадянському суспільстві територіальна громада за своєю сутністю має становити таку спільність людей, яка спрямована на вирішення локальних проблем. Саме така місцева спільнота в результаті спільних взаємних комунікацій об'єктивно спроможна формувати спільні інтереси та реалізовувати їх на місцевому рівні, але для цього вона має бути здатною до самоорозвитку, самоорганізації та саморегуляції [23, с. 127].

Важливою для нашого дослідження є думка українських соціологів О. Воловдової та О. Касперовича, які стверджують, що з позицій синергетичного та соціокультурного підходів територіальна громада



є відкритою самоорганізуючою соціальною системою, носієм певної соціокультурної специфіки. Як колективний суб'єкт діяльності вона складається, своєю чергою, з інших суб'єктів – індивідуальних (окремі активні жителі) і колективних (недержавні некомерційні громадські організації, сусідські групи та інші мікроструктури). Ці суб'єкти розглядаються як структурні елементи громади. Вони взаємодіють як між собою, так і з іншими суб'єктами, які діють на території громади (державні структури, влада, бізнес). У процесі взаємодії між ними може складатися та чи інша система взаємозв'язків – горизонтальних (суб'єкт-суб'єктних) або вертикальних (суб'єкт-об'єктних) – і взаємостосунків – рівноправних (партнерських) чи стосунків залежності та підпорядкування. Суб'єктність територіальної громади розуміється як здатність до самостійного (автономного) відтворення на власній соціокультурній основі різних способів, форм, засобів соціальної активності/діяльності, спрямованих на задоволення потреб членів громади [24, с. 107–108]. Отже, у контексті проблеми нашого дослідження ми можемо говорити про необхідність активізації суб'єктів громади міста (їх залучення) до участі у вирішенні проблем сімей і дітей, стимулювання членів громади, її соціальних інституцій до організації та реалізації різноманітних превентивно-профілактичних ініціатив щодо попередження явища соціального сирітства як пріоритетних напрямів соціально-педагогічної діяльності суб'єктів територіальної громади міста щодо створення соціально-підтримуючого середовища сім'ї та дитини (окремої особистості) групи ризику по соціальному сирітству.

Розкриваючи сутність територіальної громади з позицій методології соціальної педагогіки, А. Капська розглядає громаду як один із чинників соціального впливу на особистість, проміжну ланку між макросистемою суспільства загалом та мікросистемою сімейної й особистісної підтримки [25, с. 202].

Своєю чергою, О. Безпалько, розробляючи теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді, говорить про функціонування громади на мікро- та мезорівнях соціального середовища і тлумачить територіальну громаду (сільську, міську громаду та громаду мікрорайону великого міста) як соціальну систему мезорівня соціального середовища, сусідську ж громаду – як мікрорівень соціального середовища [21, с. 56]. Дослідниця зазначає, що параметрами територіальної громади

як соціальної системи можуть бути: природно-економічні особливості території; соціокультурні традиції населення; групи людей за гендерно-віковими характеристиками; заклади соціальної інфраструктури (навчальні та позашкільні заклади, соціальні служби, соціокультурні заклади, медичні установи тощо); органи місцевого самоврядування; неурядові організації [21, с. 57]. Саме ці параметри вказують на особливості та відмінності між різними територіальними громадами, що, своєю чергою, зумовлює специфіку соціально-педагогічної роботи в них та саме ці параметри ми будемо враховувати при моделюванні системи превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста.

Розглядаючи територіальну громаду з точки зору методології системного підходу, О. Губанова тлумачить громаду як соціальну систему, яка в широкому розумінні складається з різних соціальних підсистем та інститутів, що регулюють стосунки між неоднорідними соціальними суб'єктами та у своїй сукупності передбачає:

- об'єднання індивідів та соціальних груп, що займають різні соціально-рольові позиції, в єдину соціальну спільноту;
- забезпечення та підтримку в такій спільноті певного соціального порядку;
- наявність різних загальних та часткових інтересів при взаємодії членів спільноти;
- визнання інституціональної природи такої системи [26, с. 24]. Це тлумачення є для нас важливим, адже дає змогу розглядати територіальну громаду як груповий соціальний суб'єкт, що складається з індивідуальних (окремі члени місцевої спільноти) і колективних (соціальні інституції, громадські організації, сусідські об'єднання, тощо) суб'єктів та являє собою певну цілісність, здатну до самоорганізації й об'єднання навколо актуальних соціальних проблем, із метою їх локалізації та вирішення за допомогою формування й залучення соціального капіталу, ресурсів об'єднаної місцевої спільноти.

З точки зору соціальної роботи як професійної діяльності щодо реалізації різних напрямів соціальної політики, Т. Семигіна зазначає, що громада – це своєрідна «конструкція, що є соціальною, бо вона ґрунтується на підтримці, однастайності та взаєморозумінні людей, що створює позитивний заряд енергії й цементує соціальні зв'язки» [27, с. 13]. Українська дослідниця розглядає громаду як систему, в якій можна виділити індивідів, підсистеми (сектори в громаді) та взаємовідносини між цими підсистемами. Вчена виділяє п'ять рівнів



громади як системи: індивідуальний рівень становлять люди в громаді (індивіди); рівень підсистем громади складається з політичного, економічного, освітнього, релігійного, комунікаційного, відпочинкового секторів, сектору охорони здоров'я, сектору соціального забезпечення, волонтерських організацій та інших груп у громаді, що тісно пов'язані з функціями громади; рівень внутрішніх зв'язків у громаді становлять коаліції, дорадчі комітети та робочі групи, мережі; рівень громади – об'єднана громада; позасистемний рівень включає зовнішній контекст та проявляється у впливі на громаду ззовні, з боку держави, суспільства, інших громад [27, с. 16].

Для розуміння суб'єктності громади, її структури та ролі соціального працівника (соціального педагога) в ній важливим є такий складник громади, як місцеві ініціативи, що поділяють на чотири групи [27, с. 16–17]:

1) «місцеве життя», або «сусідська модель», – це назва повсякденної активності в її суто спонтанних формах (стимулювання контактів між людьми задля підтримання здорового мікросоціального клімату, задоволення інтересів і потреб окремих груп громади та ін.);

2) «дії в середині громади» – внутрішня активність громади, яка також зароджується спонтанно, але має більш організований характер і спрямована на самостійне рішення питань місцевого характеру та зводить до мінімуму втручання суспільства;

3) «розвиток громади» – співробітництво ентузіастів та професіоналів у справі активізації різних сторін місцевого життя (проведення різноманітних акцій, фестивалів, створення клубів, інших місцевих структур за наявності зовнішньої підтримки);

4) «місцева/громадська політика» – комплекс соціальних програм, спрямованих на залучення членів громади до досягнення певних цілей (створення груп допомоги й підтримки соціально вразливих категорій із числа сусідів, волонтерів, інших членів громади як альтернатива існуючим державним службам захисту та соціальним інституціям). Ефективність місцевих соціальних ініціатив залежить від активності самих членів громади, що є стрижневою ознакою справжньої громади як середовища підтримки й допомоги.

Як соціальне середовище громада являє собою конкретне поле соціальної діяльності і відносин, де формуються і реалізуються потреби та можливості особи, де кожна людина безпосередньо включається в процес життєдіяльності суспільства [28, с. 122]. Враховуючи це, в контексті

проблеми цього дослідження, цілком можна говорити про територіальну громаду як соціально-підтримуюче середовище сім'ї та дитини (окремої особистості) групи ризику по соціальному сирітству, яке шляхом залучення активних суб'єктів громади та організації (створення) в ньому освітніх (просвітницьких), виховних, соціально-психологічних, рекреаційних, соціально-правових, соціально-побутових умов сприятиме потенційному розвитку всіх членів громади, їх соціальному благополуччю. Водночас створення такого превентивного середовища сприятиме розвитку самої громади міста через активізацію взаємодії її суб'єктів, їх об'єднання навколо актуальних питань і потреб та залучення до цього процесу як ресурсів громадських і державних інституцій території, так і внутрішніх ресурсів самої особистості чи сім'ї (соціальної групи, об'єднання).

Розробляючи проблему превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, хотілося б зазначити, що ми цілком погоджуємося з думкою О. Безпалько, що вивчення особливостей соціальних проблем та потреб дітей і молоді (сімей – Л.К.) у громадах різного типу, з одного боку, сприятиме уніфікації напрямів соціально-педагогічної роботи в громаді (соціальна профілактика негативних явищ, соціальна підтримка дітей, що залишилися без батьківського піклування, формування усвідомленого батьківства молоді та здорового способу життя неповнолітніх тощо), а, з іншого, дасть змогу врахувати місцеві умови, соціальні запити конкретних громад, що, своєю чергою, вимагає диференціації та індивідуалізації видів соціальної допомоги та соціальних послуг у межах різних територіальних громад [21, с. 57]. Тому, беручи до уваги це твердження та відштовхуючись від проблеми нашого наукового пошуку, задля створення ефективного превентивного простору територіальної громади міста, ми маємо враховувати специфіку проблеми превенції соціального сирітства (причини її виникнення і прояву) та *особливості громади*: наявність індивідуальних (окремі члени місцевої спільноти) і колективних суб'єктів (мережа громадських та державних інституцій, соціальних груп, об'єднань), їх активність (суб'єктність) та ступінь залучення до вирішення проблеми, характер взаємовідносин і сталість зв'язків між суб'єктами (мережа соціальної взаємодії), ресурсність місцевої спільноти (наявність певних ресурсів: інституційних, людських, духовних, часових, фінансових, матеріальних, адміністративних, тощо), її територіально-культурну специфіку.



З позицій соціальної педагогіки, ми розглядатимемо територіальну громаду у двох аспектах: *по-перше*, як груповий соціальний суб'єкт, що складається з індивідуальних (окремі члени місцевої спільноти) і колективних (соціальні інституції, громадські організації, сусідські об'єднання, тощо) суб'єктів, які взаємодіють між собою та з іншими суб'єктами, що діють на території громади (державні структури, влада, бізнес) та являє собою певну цілісність, здатну до самоорганізації і задоволення власних потреб, об'єднання навколо актуальних соціальних проблем, їх локалізації та вирішення; *по-друге*, як соціально-підтримуюче середовище (спільноту), що являє собою систему соціальних взаємозв'язків його представників – горизонтальних (суб'єкт-суб'єктних) або вертикальних (суб'єкт-об'єктних) – і взаємостосунків – рівноправних (партнерських) чи стосунків залежності й підпорядкування, що утворюється в межах певної території та виступає своєрідним соціальним капіталом громади, ресурсом об'єднаної місцевої спільноти.

Досліджуючи сутність територіальної громади міста як суб'єкта превенції соціального сирітства з точки зору методології соціальної педагогіки, ми будемо зважати на те, що *соціальна превенція* – це комплекс випереджальних заходів соціально-економічного, правового, соціокультурного, медичного і психолого-педагогічного характеру, що здійснюють державні та громадські інституції, активні громадяни (волонтери), спрямованих на попередження виникнення соціальних проблем шляхом створення ресурсного середовища. *Превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади міста* – це система комплексних заходів суб'єктів територіальної громади (індивідуальних (окремі активні жителі) і колективних (соціальні інституції, недержавні некомерційні громадські організації, сусідські групи та інші мікроструктури)), спрямованих на випередження розвитку ситуації сімейного неблагополуччя та виявлення і локалізацію причин, що провокують складні життєві обставини сім'ї й ризик виникнення явища соціального сирітства, їх подолання на рівні перших криз шляхом активізації ресурсів самої сім'ї та громади з метою недопущення ситуації відмови від дитини або її бездоглядності чи безпритульності. *Територіальна громада міста* – це складна самокерована соціальна система самоорганізуючих локальних спільнот (районів, кварталів (мікрорайонів) міста), членами яких є фізичні особи (окремі громадяни), державні й недержавні соціальні установи, некомерційні громадські організації, сусідські групи

та інші мікроструктури об'єднані спільними інтересами, цілями й діяльністю задля задоволення власних потреб (пов'язаних з побутом, середовищем проживання, дозвіллям, навчанням, вихованням, спілкуванням) та локалізації соціальних ризиків і розв'язання актуальних проблем території. Важливою характеристикою дієздатності територіальної громади міста є активність її суб'єктів.

Розглядаючи територіальну громаду міста у контексті нашого дослідження як середовище превентивної діяльності щодо соціального сирітства, основними суб'єктами *соціально-педагогічної превенції у громаді* можуть виступати: державні і комунальні, а також приватні заклади дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти; заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді, соціальні центри різних форм власності (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги; соціальний центр матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей (притулки для дітей); соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; центри «Укріплення сім'ї»; кризові центри; центри розвитку громад; ресурсні центри тощо); заклади культури, діяльність яких спрямована на створення умов для забезпечення розвитку творчості людини та задоволення інтелектуальних, духовних, культурних потреб громадян; медичні установи і заклади (жіночі консультації та пологові будинки і школи відповідального батьківства при них; клініки дружні до молоді при міських поліклініках і сімейні лікарні); об'єднання громадян, недержавні некомерційні громадські організації, сусідські об'єднання, клуби активних батьків, волонтери та ін., які пріоритетною метою своєї діяльності декларують соціальну підтримку та допомогу дітям, молоді та сім'ям. Детальна характеристика змісту діяльності основних суб'єктів соціально-педагогічної превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста стане предметом наших подальших наукових розвідок.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумуємо проведену нами аналітико-пошукову роботу щодо розуміння сутності територіальної громади міста у зарубіжній та вітчизняній літературі.

Категорія «громада» у науковій теорії визначається як складне і багатозначне поняття, дослідження сутності та змісту якого у вітчизняному науковому дискурсі ґрунтується на концепціях і теоріях західної соціологічної та політико-економічної науки і практики.



Теоретичне осмислення громади у сучасному науковому середовищі відбувається з позицій різних наукових підходів та дисциплін, які, залежно від основного предмета своїх досліджень, формують конкретні уявлення про зміст, ознаки та специфіку функціонування громади і фактично доповнюють один одного у процесі цілісного сприйняття громади як складного соціального утворення.

Політико-правовий підхід розкриває територіальну громаду як суб'єкт місцевого самоврядування, у розпорядженні якого є достатній обсяг матеріальних і фінансових ресурсів, що можуть бути використані в межах її повноважень, та відображає правовий механізм реалізації владних функцій у системі державного управління на місцях, у межах географічно визначеної території.

Соціологічний підхід надає нам уявлення про місцеву громаду як особливу форму суспільної взаємодії та розглядає її як соціальну систему, що являє собою мережу взаємопов'язаних соціальних установ, які охоплюють усі аспекти соціального життя – сімейного, релігійного, правового тощо, що існують у певній географічній місцевості, наголошуючи на соціальній природі громади і розкриваючи її функціональну спроможність через призму аналізу суспільної практики (конкретних методів і технологій) допомоги і захисту населення, задоволення його життєвих потреб та вирішення соціальних проблем.

Соціально-педагогічний підхід тлумачить територіальну громаду як: соціальну систему мезорівня соціального середовища; особливий соціальний простір, в якому люди встановлюють сталі взаємини між собою з метою вдосконалення самих себе та світу, в якому вони живуть; як соціальну спільноту, що виконує функції відтворення і споживання, соціалізації, соціального контролю, соціальної участі і взаємодопомоги.

Це дослідження не вичерпує всіх проблемних питань заявленої теми. Предметом наших подальших наукових розвідок стане питання змістовної характеристики діяльності суб'єктів соціально-педагогічної превенції у громаді.

ЛІТЕРАТУРА:

- Кулеба М. Усиновленими можуть бути не більше 5% вихованців інтернатів (21 травня 2018 р.). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2464791-usinovlenimi-mozut-buti-ne-bilse-5-vihovanciv-internativ-kuleba.html> (дата звернення: 16.06.2018).
- Етимологічний словник української мови: В 7 тт. Т. 1: А–Г / Ред. кол.: О.С. Мельничук (гол. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко.

АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Наукова думка, 1982. 632 с.

- Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. СПб.: Изд-во «Владимир Даль», 2002. 451 с.
- Філософський енциклопедичний словник / наук. ред. Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук. Київ: Абрис, 2002. 751 с.
- Jonassen C.T. Community Typology / Community Structure and Analysis. N.Y., 1959. P. 20–21 / Територіальна громада – первинний суб'єкт муніципальної влади в Україні: поняття та ознаки. Вісник Центральної виборчої комісії. 2008. № 2. С. 51–57.
- Peck M. Scoat (1987) The Different Drum: Community Making and Peace. Second Touchstone Edition. New York: Simon and Shuster. 337 p. URL: <https://www.amazon.com/Different-Drum-Community-Making-Peace/dp/067160192X> (дата звернення: 25.07.2017).
- Putnam R.D. Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 505 p.
- Bates, Frederick L., and Lloyd Bacon. The Community as a Social System // Social Forces. Vol. 50, No. 3 (Mar., 1972), pp. 371–379. URL: https://www.jstor.org/stable/2577041?seq=1#page_scan_tab_contents (дата звернення: 26.07.2017).
- Bopp M., Bopp G. A Practical Guide to Building Sustainable Communities. Calgary: Alberta, 1998. 168 p.
- Форми і методи соціальної роботи у громаді. Матеріали семінару 14-16 жовтня 2003 р. / Укладач Дж. Бопп. К.: ХДФ, 2003. 33 с.
- Hanifan L.J. (1916). The Rural School Community Center. Annals of the American Academy of Political and Social Science. 67: 130-138 / Putnam, Robert D. Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 505 p.
- Кокарев И. Соседские сообщества: путь к будущему России. М.: Прометей, 2001. 248 с.
- Батанов О. Територіальна громада – первинний суб'єкт муніципальної влади в Україні: поняття та ознаки. Вісник Центральної виборчої комісії. 2008. № 2. С. 51–57.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A. S. Hornby. Fourth edition / chief editor A. P. Cowie Oxford Univ Press 1995. 1580 p.
- Barker R. Community. The Social Work Dictionary [3d ed.; ed. by Barker R.]. Washington: NASW Press, 1995. P. 68.
- Stacey M. The Myth of Community Studies. British Journal of Sociology. 1969. Vol. XX. № 2. P. 140.
- Орзих М.Ф. Суверенитет республики и местное самоуправление. Развитие национальной государственности союзной республики на современном этапе: Тезисы республиканской научно-практической конференции. К., 1990. С. 24–27.
- Руда І. Правовий статус територіального колективу. Місцеве самоврядування в Україні: історія, проблеми, пропозиції. К., 1994. С. 65–71.
- Коваленко А.А. Конституційно-правове регулювання місцевого самоврядування в Україні: питання теорії та практики. К.: Довіра, 1997. 181 с.
- Гураль П.Ф. Територіальна громада в Україні: історико-правове дослідження. Львів: ЛьвДУВС, Край, 2008. 468 с.



21. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи. Монографія. К.: Наук. світ, 2006. 363 с.
22. Зборовский Г.Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2007. 364 с.
23. Вовк С. Місцеве самоврядування: сенс, тенденції, перспективи. Самоврядування та самоорганізація територіальних громад: Матеріали наук.-практ. конф. (Львів, 24–25 червня 1999 р.). Львів, 1999. С. 124–128.
24. Воловодова Е., Касперович А. О социокультурной специфике субъектности территориальной общины: организационный аспект. Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. №1. С. 103–119.
25. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. К.: УДЦССМ, 2001. 220 с.
26. Губанова Е.В. Роль и функции образования в процессе социальной адаптации молодежи: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.04. Новочеркасск, 2001. 122 с.
27. Семигіна Т.В. Робота в громаді: практика та політика. К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. 178 с.
28. Дорошенко А.Б. Соціальне середовище як фактор формування особистості (соціально-філософський аналіз): дис. ...канд. філософ. наук: 09.00.11. К., 1994. 146 с.



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378:33+004.4(043.3)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СИТУАЦІЙ, ЩО ВІДПОВІДАЮТЬ ТЕМАТИЦІ МАТЕРІАЛУ ЗАНЯТТЯ

Антонюк Д.С., старший викладач
кафедри інженерії програмного забезпечення
Житомирський державний технологічний університет

У статті розглянуто питання використання програмно-імітаційних комплексів для моделювання соціально-економічних ситуацій, що відповідають тематиці заняття. Сесії використання програмно-імітаційних комплексів для моделювання соціально-економічних ситуацій, що відповідають тематиці матеріалу заняття забезпечують інтерес студентів, надають необхідні теоретичні відомості в галузі заняття, організують можливість отримання умінь із цієї теми та ініціюють формування особистого ставлення студентів до соціально-економічної ситуації, що розглядається, завдяки концентрації уваги на конкретному економічному законі, принципі або концепції, що зменшує складність розуміння.

Ключові слова: програмно-імітаційні комплекси, соціально-економічні ситуації, моделювання.

В статье рассмотрен вопрос использования программно-имитационных комплексов для моделирования социально-экономических ситуаций, которые соответствуют тематике занятия. Сессии использования программно-имитационных комплексов для моделирования социально-экономических ситуаций, которые соответствуют тематике материала занятия, обеспечивают интерес студентов, предоставляют необходимые теоретические сведения в сфере занятия, организуют возможность получения умений в рамках изучаемой темы, а также инициируют формирование личного отношения студентов к социально-экономической ситуации, которая рассматривается, благодаря концентрации внимания на конкретном экономическом законе, принципе или концепции, что уменьшает сложность понимания.

Ключевые слова: программно-имитационные комплексы, социально-экономические ситуации, моделирование.

Antoniuk D.S. USING OF BUSINESS SIMULATIONS FOR SOCIAL-ECONOMIC SITUATIONS THAT CORRESPOND TO THE CLASS TOPIC MODELING

The article describes using of business simulations for social-economic situations that correspond to the class topic modeling. The sessions of using of business simulations for social-economic situations that correspond to the class topic modeling ignite interest of the students, provide needed theoretical input in the area of the class topic, provide possibilities to gain skills in the area of studying, initiate formation of the personal attitude of the students to the social-economic situations which are being examined, through the concentration of the attention on the particular economic law, principle or conception, that decrease the complexity of understanding as the result.

Key words: business simulators, social-economic situations, modeling.

Сучасний стан та тенденції розвитку соціально-економічних відносин у світі загалом та в нашій країні зокрема вимагають наявності доволі сформованої економічної компетентності у фахівців всіх сфер діяльності. Економічні компетентності фахівців дають змогу забезпечити:

- прийняття ефективних рішень щодо викликів сьогодення та майбутнього у повсякденному житті людини, родини та малих соціальних груп;
- підвищення конкурентоздатності фахівця на ринку праці;
- забезпечення конкурентних переваг підприємства в межах місцевого, регіонального та світового розподілу праці.

Аналіз актуальних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців показав, що увага приділяється використанню вже розроблених симуляцій з освітньою метою та використанню процесу розробки інших типів проектів для формування окремих типів компетентностей, зокрема економічної [1].

Безпосереднє застосування програмно-імітаційних комплексів у процесі навчання розглядали В. Адамс (W. K. Adams), Б. Девейн (B. Devine), Е. Кастронова (E. Castronova), К. Перкінс (K. Perkins), С. Фортман-Рое (S. Fortmann-Roe), в Україні цю тему досліджували О.О. Мацюк, В.А. Пермінова, О.Б. Шендерук.



Під час симуляційної сесії студентам пропонується за допомогою мобільних пристроїв (використовуючи веб-сайт чи мобільний додаток), лептопів чи стаціонарних комп'ютерів брати участь у моделюванні соціально-економічної ситуації, об'єкта чи процесу. Розглянемо процес організації та проведення симуляційної сесії з використанням програмно-імітаційного комплексу (ПІК) на прикладі симуляції "Prisoners dilemma" (Дилема ув'язненого, дилема в'язня).

Дилема в'язня – концепція в галузі теорії ігор та поведінкової економіки, що являє собою гру з ненульовою сумою, в якій гравці намагаються отримати вигоду, співпрацюючи один з одним або зраджуючи. Рівновагою цієї гри є зрада обох учасників. У разі раціональної поведінки обох учасників вони приймають нераціональне рішення – менший загальний вигравш при обопільній зраді, бо максимальний вигравш обоє учасників отримують співпрацюючи. Класичне формулювання дилеми в'язня виглядає таким чином: «Двоє підозрюваних, А і Б, арештовані. У поліції немає достатніх доказів для звинувачення, і, ізолювавши їх один від одного, вони пропонують їм одну і ту саму операцію: якщо один свідчить проти іншого, а той зберігає мовчання, то перший звільняється, а другий одержує 10 років в'язниці. Якщо обидва мовчать, у поліції мало доказів, і вони засуджуються до 6 місяців. Якщо обидва свідчать проти одного, вони одержують по 2 роки. Кожен ув'язнений вибирає, мовчати або свідчити проти іншого. Проте жоден із них не знає точно, що зробить інший» [3]. Вперше концепцію гри було сформульовано Меррілом Флудом (Merrill Flood) та Мелвіном Дрешером (Melvin Dresher). Альберт Такер (Albert W. Tucker) формалізував умови гри, сформулював її щодо ув'язнення та назвав «Дилемою в'язня».

Загальна мета проведення симуляції «Дилема в'язня» у процесі навчання полягає у візуалізації переваг кооперативної поведінки на протиріччя некооперативній для досягнення найбільшого загального прибутку учасників економічної та інших видів взаємодій.

Опишемо процес проведення симуляції «Дилема в'язня» з використанням програмно-імітаційного комплексу «Moblab».

У межах ПІК Moblab ця симуляція рекомендована до використання в курсах таких дисциплін:

1. Стратегія (Економічна стратегія).
2. Принципи економіки.
3. Мікроекономіка.
4. Теорія ігор.

Навчальними цілями (Learning Objectives) симуляції є:

1. Ознайомлення з поняттям «Рівновага Неша» (концепція Теорії ігор) [2]. З одного боку, зрада є більш вигідною стратегією для кожного гравця окремо, з іншого, кооперація надає найбільший загальний прибуток гравцям.

2. Стимулювання до усвідомлення переваг кооперативної поведінки. Досягається шляхом повторень взаємодії та комунікації між учасниками.

На рис. 1 відображено вигляд сторінки прийняття рішення щодо кооперації або зради учасником симуляції.

У такому разі умовами гри є отримання прибутку в розмірі шести одиниць цінності при виборі варіанта «зрада» обома гравцями, десяти одиниць цінності при виборі обома гравцями варіанта кооперативної поведінки. При виборі протилежних стратегій гравець, що обрав варіант кооперативної поведінки, отримує дві одиниці вартості, а гравець, що вибрав варіант «зрада», отримує чотирнадцять одиниць вартості.

		END OF GAME		
		C	D	
C	10	10	2	14
D	14	2	6	6

OTHER: 0 YOU: 0

1/3 00:00

Рис. 1. Сторінка прийняття рішення щодо кооперації або зради учасником симуляції

Симуляційна сесія складається із послідовності наперед визначеної кількості повторень здійснення вибору щодо кооперації або зради. Викладач може видавати умови щодо можливості комунікації в парах, що грають або надавати додаткові пояснення щодо можливостей, переваг та недоліків кожного з варіантів вибору. Така активна участь викладача та студентів у збагаченні ігрового досвіду має на меті глибше усвідомлення економічної концепції, можливих варіантів короткострокової та довгострокової поведінки та потенційних кінцевих результатів взаємодії для кожного з учасників взаємодій.

Після завершення симуляційної сесії викладач може переглянути та представити студентам статистику та графіки щодо про-



міжних і кінцевих результатів симуляційної сесії. Приклад представлення такої статистики наведено на рис. 2.

Використання концепції «Дилеми в'язня» в матеріалах курсів економічного спрямування сприяє візуалізації процесу взаємодії двох суб'єктів із метою досягнення вигоди. У зазначеному випадку розглядається перевага кооперативної поведінки з можливістю досягнення найбільшого загального прибутку всіма учасниками взаємодії на перевагу отримання меншого персонального прибутку за умови некооперативної поведінки (вибір варіанта дій «зрада»).

Проведення сесії використання програмно-імітаційних комплексів для моделювання соціально-економічних ситуацій, що відповідають тематиці матеріалу заняття, ефективно використовувати в таких формах організації навчальної діяльності:

- лекція, що може відбуватися у традиційній формі або в нетрадиційних формах лекції-бесіди та лекції-дискусії [4] з метою стимулювання колективного діалогу та вільного обміну думками, що покликані забезпечити виявлення, обговорення, аналіз та роз'яснення аспектів матеріалу заняття, що є недостатньо зрозумілими студентам або потребують глибшого розгляду та уточнення. Зокрема, в межах розгляду концепції «Дилеми в'язня» доцільною є концентрація уваги студентів на перевагах кооперативної поведінки в довгостроковій перспективі в умовах значної переваги некооперативної поведінки в короткостроковій;

- практичне заняття, в межах якого студенти мають провести навчальні експерименти з метою отримання уявлення про принципи поведінки учасників у процесі взаємодії та шляхи досягнення оптимального загального результату в довгостроковій перспективі.

У процесі проведення сесії використання програмно-імітаційних комплексів для моделювання соціально-економічних ситуацій, що відповідають тематиці матеріалу, заняття доцільно використовувати такі методи навчання: пояснювально-ілюстративний, наочний, словесний, емпіричний та імітаційний методи – для проведення лекцій; репродуктивний, практичний, емпіричний, імітаційний, адаптивне навчання – в межах практичних занять.

Використання зазначених форм та методів навчання у процесі візуалізації принципів функціонування економічних концепцій, процесів та об'єктів забезпечує розвиток всіх компонентів економічної компетентності, а саме:

- в межах мотиваційного компонента координує ставлення студента до потреб особистих та загальних, стимулює процес формування особистісних цінностей та мотивів діяльності в професійному та побутовому житті;

- в межах когнітивного компонента відбувається отримання нових знань у галузі економічних аспектів процесів міжособистісної взаємодії;

- формування умінь та навичок у галузі організації та підвищення ефективності міжособистісної взаємодії як складових частин операційного компонента забезпечується практичною персональною діяльністю студента з імітації економічних концепцій, процесів та об'єктів при використанні програмно-імітаційного комплексу на практичних заняттях;

- набуття досвіду активного пізнання економічних аспектів людського життя в доступному квантифікованому вигляді, а також формування особистих якостей, що забезпечуються світоглядним пізнанням одних аспектів із таких економічних аспектів людського життя, та формування

Round #	# of Groups	% Choosing C	% Choosing D
1	4	37.50	62.50
2	4	42.86	57.14
3	3	16.67	83.33

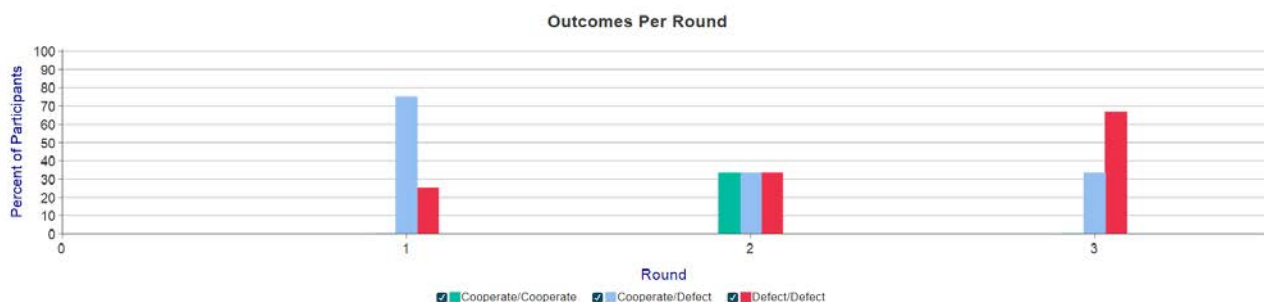


Рис. 2. Приклад представлення статистики та графіків щодо проміжних і кінцевих результатів симуляційної сесії



глибшого розуміння інших сприяють розвитку особистісного компонента економічної компетентності.

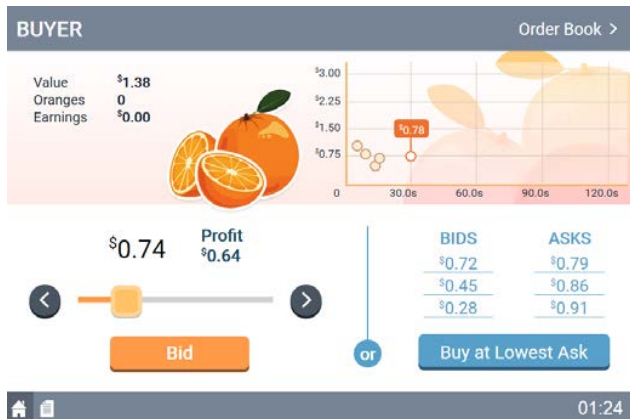


Рис. 3. Процес використання симуляції "Competitive market"

Наведемо приклад співставлення матеріалів змістового модуля курсу з конкретними симуляціями:

Змістовий модуль 1. Предмет вивчення економіки. Компанії та індустрії.

ПІК: *Competitive Market* (Конкурентний ринок)

Ключові принципи, що вивчаються з використанням цього ПІК:

- вивчення дії «невидимої руки ринку» – максимізація індивідуального прибутку веде до рівноваги конкурентного ринку;
- рівновага на конкурентному ринку мінімізує надлишок;
- візуалізація змін точки рівноваги, що передбачається внаслідок зміни попиту та пропозиції.

Приклад процесу використання симуляції "Competitive market" для ознайомлення студентів із механізмами функціонування

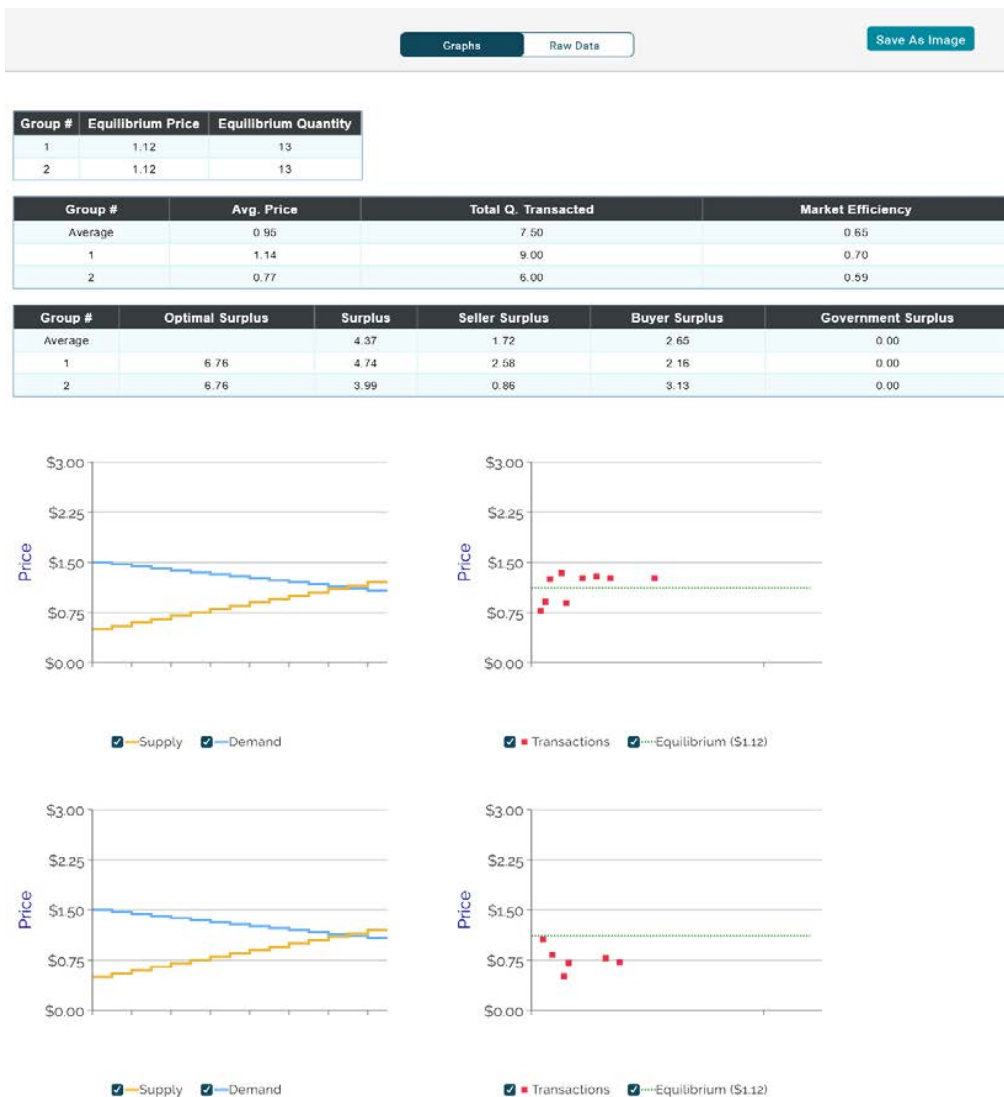


Рис. 4. Результати проходження симуляції "Competitive market"



конкурентного ринку та формування навичок дій активного агента на такому ринку зображені на рис. 3.

Результати проходження симуляції для ознайомлення та проведення аналізу і формування висновків доступні на окремій сторінці ПІК та наведені на рис. 4.

У процесі використання зазначеного ПІК відбувається формування структурних складників економічних компетентностей:

– знання: студенти здобувають знання щодо принципів дії конкурентного ринку, можливостей та обмежень функціонування такого типу ринків;

– уміння: у студентів формуються уміння ефективно приймати рішення щодо фор-

мування політики пропозиції підприємства на конкурентному ринку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Д.С. Методичні рекомендації з добору та впровадження програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування в освітній процес ЗВО / Д.С. Антонюк, Т.А. Вакалюк. Житомир: Вид-во ФОП О.О.Євенок, 2018. 80 с.

2. Nash equilibrium. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Nash_equilibrium (last access: 22.12.15).

3. Prisoner's dilemma. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Prisoner%27s_dilemma (last access: 19.06.16).

4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.

УДК 373.3:159.955.1

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ГРУПАХ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Лавренко С.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті висвітлено мету й режим групи подовженого дня в умовах Нової української школи, її особливості. Розглянуто застосування окремих прийомів розвитку критичного мислення в умовах групи подовженого дня.

Ключові слова: критичне мислення, прийоми розвитку критичного мислення, група подовженого дня, початкова школа.

В статье показаны цель и режим группы продленного дня в условиях Новой украинской школы, ее особенности. Рассмотрено использование отдельных приемов развития критического мышления в условиях группы продленного дня.

Ключевые слова: критическое мышление, приемы развития критического мышления, группа продленного дня, начальная школа.

Lavrenko S.O. THE USE OF TECHNIQUES OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE EXTENDED DAYCARE GROUPS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article considers the purpose and arrangement of the extended daycare group in a context of the New Ukrainian School and its features. Some techniques of development of critical thinking in a context of the extended daycare group are discussed.

Key words: critical thinking, receptions of development of the critical thinking, group of the prolonged day, primary school.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями. У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей само-

стійно осмислювати навколишню дійсність, що є одним із завдань критичного мислення. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей і самоактуалізація особистості кожного школяра. Значний потенціал із цього питання містить організація діяльності учнів в умовах груп подовженого дня



(школи повного дня). Міністр освіти України Л. Гриневич зазначила, що в більшості країн, які мають справді хороші освітні системи, початкова школа – це, як правило, школа повного дня. Тому питання використання прийомів розвитку критичного мислення в групах подовженого дня Нової української школи є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості організації навчально-виховного процесу в групах подовженого дня, його зміст, форми й методи розглянуто в працях А. Бондаря, Л. Веденісова, Т. Герлянд, Ш. Голчека, А. Гордіна, М. Горобєя, Ж. Готдаєва, П. Гранкіна, В. Дімітрової, Я. Дімової, Б. Кобзаря, Е. Костяшкіна, Г. Манке, І. Мар'єнко, К. Присяжнюк, Т. Рабченюк, В. Рязанова, В. Саприкіна, О. Суркова Т. Чубенка, А. Хрипкової, В. Чубенка та ін.

Питання розвитку критичного мислення перебуває в центрі наукових розвідок таких учених, як Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Гілфорд, Р.Х. Джонсон, Р. Еніс, Д. Клустер, Т. Ліпман, К. Мередіт, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн, С. Уолтер та ін.

Постановка завдання. Мета статті – показати можливості використання прийомів розвитку критичного мислення в умовах групи подовженого дня Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, у початковій школі група подовженого дня створюється для формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності й самореалізації особистості, організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і їхньої самостійної роботи із закріплення та поглиблення знань, умінь і навичок, набутих під час уроків (самопідготовки), надання кваліфікованої допомоги учням у підготовці до уроків, створення сприятливих умов для формування учнівського колективу, організації індивідуальної, групової та колективної роботи учнів, організації їхнього дозвілля, збереження і зміцнення здоров'я учнів, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, надання допомоги батькам або особам, які їх замінюють, у вихованні учнів. Тривалість перебування учнів у групі подовженого дня становить не більше ніж шість годин на день.

В умовах розбудови початкової школи України новий порядок для груп подовженого дня передбачає такі зміни:

- можливість створення інклюзивних і/або спеціальних груп подовженого дня. Визначено особливості процедури їх відкриття, наповнюваності й організації ос-

вітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами;

- формування в учнів ключових компетентностей, а також забезпечення виконання індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

- різниця у віці учнів з однієї групи не має перевищувати двох вікових груп (наприклад, з учнів 2–3 класів), що дасть змогу забезпечити комфортніші умови для дітей з урахуванням їхніх індивідуальних психологічних відмінностей і фізичного розвитку (замість комплектування груп у межах щонайменше 4 вікових категорій згідно з попереднім Положенням);

- водночас заклади, що розташовані та/або гірській місцевості, як і раніше, зможуть утворювати групи подовженого дня для учнів різного віку.

Режим роботи групи подовженого дня передбачає таке:

1) організацію:

- прогулянки на відкритому повітрі тривалістю не менше як одна година 30 хвилин для учнів перших – четвертих класів;

- харчування тривалістю не менше як 30 хвилин;

2) виконання домашніх завдань (за наявності) тривалістю не більше ніж одна година;

3) проведення:

- спортивно-оздоровчих занять для учнів тривалістю не менше ніж одна година;

- занять у гуртках, секціях та екскурсій.

Для профілактики стомлюваності, порушення статури, зору учнів початкових класів необхідно через кожні 15 хвилин заняття проводити фізкультхвилинки та гімнастику для очей.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток. Водночас більш ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей (передусім «уміння вчитись», тобто вміння самостійно здобувати знання, вчитися організовувати свою роботу з розв'язання актуальних проблем і досягнення потрібного результату, набувати навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення; вміння співпрацювати між собою й із учителем, уміння спільно визначати проблеми й мету діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними та відповідальними за прийняття рішень, обґрунтовано долати суперечки, до того ж співпраця учнів з учителем і своїми товаришами вчить послідовно, долаючи труднощі, йти до поставленої мети), що



допомагає технологія розвитку критичного мислення [1–3].

Критичне мислення – це науковий тип мислення, який використовується для розв'язання неординарних практичних завдань, включає в себе загальне та предметне мислення, характеризується усвідомленістю, самостійністю, рефлексивністю, цілеспрямованістю, обґрунтованістю, контрольованістю й самоорганізованістю.

На думку фундатора Інституту критичного мислення США М. Ліпмана, критичне мислення є вмільм відповідальним мисленням, що дає людині змогу формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно ґрунтується на певних критеріях, є таким, що само коригується, впливає з конкретного контексту [4, с. 17].

Застосування технології розвитку критичного мислення як у групі подовженого дня, так і під час уроків створює додаткову мотивацію до навчання. Учні добре засвоюють матеріал тому, що це їм цікаво.

Розглянемо деякі прийоми критичного мислення, які доречно застосовувати в групі подовженого дня:

1. «Читання тексту з позначками». В основу цього прийому покладено читання тексту з одночасним маркуванням окремих його частин спеціальними позначками на полях. Цей прийом доцільно застосовувати під час самопідготовки з метою залучення учнів до роботи з книгою.

Алгоритм:

- Написати позначки на дошці й пояснити, що вони означають:
 - «+» – знайома інформація;
 - «V» – нова інформація;
 - «-» – інформація, яка протиставляється попереднім уявленням;
 - «?» – інформація, що здивувала й викликала інтерес, хочете дізнатися про це більше.

• Дати учням завдання прочитати текст і зробити подібні позначки на полях підручника. На кожний абзац тексту по 1–2 позначки.

2. «Кероване читання з передбаченням».

Алгоритм:

• Після ознайомлення з назвою тексту і його автором перед читанням учитель ставить дітям питання, які дають змогу зробити припущення, про що саме буде текст (робота в парах чи групах).

• Текст розподіляється на частини, і далі читати його учні будуть частинами. Зупинки треба робити на найбільш цікавих місцях, створити інтригуючу ситуацію очікування.

• Після читання кожної частини учням ставляться запитання. Пропонується зробити передбачення стосовно того, що буде

далі, а після читання наступної частини це передбачення аналізується.

3. «Алфавіт».

Учні отримують завдання написати якнайбільше фактів про тему навчання, при цьому кожне слово-факт має починатися з літер алфавіту. Наприклад, вивчення теми «вода»: аква, болото, водоспад, гідростанція тощо.

4. «6 капелюхів».

Учні діляться на команди (або це можуть бути окремі ролі для одного учня), кожна з яких отримує свого «капелюха». Колір капелюха вказує на тип завдання. Білий капелюх – розкажіть про тему лише у фактах і цифрах. Жовтий капелюх – подумайте, чому ... (далі йде питання, що стосується фундаментальних основ теми, яку досліджують). Чорний капелюх – доведіть, що ... (в рамках теми). Червоний капелюх – подумайте, який емоційний стан може викликати в нас ця тема (або якийсь її ключовий елемент)? Зелений капелюх – подумайте, як використати тему/її елементи, щоб це зробило наше життя радіснішим/які позитивні моменти має ця тема? Синій капелюх – узагальніть висловлювання всіх попередніх груп капелюхів/підсумуйте, що корисного та нового ми дізналися в результаті цього завдання.

5. «Fishbone» («Рибна кістка»).

Свою назву цей прийом має тому, що його візуальне вираження нагадує рибну кістку. Він дає учням змогу «розбити» загальну проблемну тему на низку причин та аргументів. Застосування цього прийому допоможе учням зрозуміти важливість аргументації, а також те, що кожна проблема – багатогранна, може мати кілька причин, що впливають одна на одну.

Алгоритм:

• Після спільного обговорення проблемної теми під керівництвом учителя учні записують її чітке формулювання в полі «Проблема».

• Після аналізу інформації за темою учні виділяють причини й аргументи, що їх підтверджують. Часто причин знаходиться більше, ніж аргументів. У такому випадку необхідно пояснити учням, що це – нормально, адже бувають ситуації, коли причини не мають логічного пояснення й залишаються як припущення.

• Шляхом аналізу «причин-аргументів» діти формулюють висновок, який записується в останній частині малюнка.

6. «Плакат думок».

Цей прийом потрібно виконувати в повній тиші. Тиша разом із письмом є інструментом для сповільнення мислення, у свою чергу, це можливість зосередитись на про-



блемному питанні та знайти на нього відповідь з урахуванням думки іншого учня. Учні можуть зосередитись на точках зору інших. Потрібно об'єднувати учнів у пари чи групи (3–4). Цей прийом є гарним різновидом для інтровертів, тих, хто не любить публічно виступати або краще сприймає інформацію візуально.

7. «Асоціативний куш».

Алгоритм:

- Записати на дошці в центрі ключове слово чи фразу.
- Записати будь-які слова чи фрази, які спадають на думку.
- Ставити знаки питання біля частин куша, в яких невпевнені.
- Записувати всі ідеї, які з'являються чи скільки дозволяє час.

8. «Кубування».

Цей підхід полегшує розгляд різних сторін теми й передбачає використання кубика з написаними на кожному боці вказівками щодо напрямку мислення та письма. Використовується в процесі гри, коли діти вчаться описувати предмет, явище тощо.

- Опишіть це. Як це виглядає (розгляньте уважно предмет та опишіть, що ви бачите, відрізняючи колір, форму й розміри)?
- Порівняйте це (на що це схоже, а від чого відрізняється).
- Установіть асоціації (про що змушує вас думати, що спадає на думку).
- Проаналізуйте це (з чого це зроблено).
- Знайдіть застосування цьому (як би ви це використали, як саме це може бути застосовано).

• Запропонуйте аргументи «за» і «проти» (добре це чи погано, чому).

Сторони куба можна змінювати залежно від того, з якого боку необхідно вчителю, щоб учні підійшли до розгляду цієї теми.

9. «Джигсоу-1» («Мозаїка»).

- Учні класу об'єднуються в постійні групи (кількість учнів – це кілька частин у тексті). Кожен учень має певний номер.
- Текст ділиться учителем на логічно завершені частини.
- Кожна частина вивчається певною експертною групою, яка формується за однаковими номерами, за кольоровими картками.

• Робота експертних груп. Учні вивчають свою частину, готуються донести її зміст до своїх товаришів у постійній групі. Отже, кожна дитина вивчає свою частину тексту, але за допомогою товаришів (експертів з іншої частини) повинна сприйняти весь текст загалом.

• Повернення експертів до постійної групи і взаємонавчання.

• Перевірка засвоєння змісту загалом усіма учнями [1–2; 4].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, організація навчально-виховного процесу в групі подовженого дня є логічним продовженням навчально-виховного процесу, що здійснюється впродовж уроків. Відповідно, самопідготовка учнів як продовження навчального процесу та організація їхнього дозвілля сприяють формуванню особистості дитини, формуванню вмінь співпрацювати з товаришами й учителем, самостійно здобувати знання, здійснювати самоконтроль тощо, значні можливості в чому містить технологія критичного мислення.

Подальшого поглибленого вивчення й узагальнення потребують питання особливостей розвитку критичного мислення в дітей 6-річного віку, підготовка батьків до розвитку критичного мислення дитини, інноваційні форми діяльності в групах подовженого дня, формування інноваційного стилю діяльності вчителя-вихователя групи подовженого дня тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данилюк С.А. Самопідготовка в ГПД як важливий чинник організації навчального процесу початкової школи. Харків: Видавнича група «Основа». 2012. № 12. С. 2–9.
2. Морозова З.В. Група подовженого дня: метод. посіб. для вихователя. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 160 с.
3. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 34–46.
4. Технологія розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. Київ: Плеяда, 2006. 220 с.



УДК 378.112:303.823

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМАНДНОГО ЛІДЕРСТВА У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Модестова Т.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті розкрито проблему розвитку командного лідерства в контексті вивчення міжнародного досвіду. Розглянуті підходи до розвитку лідерського потенціалу команд у галузі вищої освіти Великої Британії. Схарактеризовано відповідну навчальну модель розвитку командного лідерства вищої школи та практичні методи її впровадження. Визначено інноваційні складові елементи британського підходу, що в перспективі сприятимуть ефективному розвитку командного лідерства в контексті адаптації до реалій вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: командне лідерство, технології розвитку, вища школа Великої Британії, навчальні моделі, освітні інновації, інтернаціоналізація вищої освіти.

В статье раскрыта проблема развития командного лидерства в контексте изучения международного опыта. Рассмотрены подходы к развитию лидерского потенциала команд в сфере высшего образования Великобритании. Охарактеризована соответствующая учебная модель развития командного лидерства высшей школы и практические методы ее внедрения. Определены инновационные составляющие британского подхода, в перспективе способствующие эффективному развитию командного лидерства в контексте адаптации к реалиям украинских заведений высшего образования.

Ключевые слова: командное лидерство, технологии развития, высшая школа Великобритании, учебные модели, образовательные инновации, интернационализация высшего образования.

Modestova T.V. TECHNIQUES OF TEAM LEADERSHIP DEVELOPMENT IN THE UK HIGHER SCHOOL

The problem of team leadership development in the context of studying international experience is considered in the article. Particular approaches to the team leadership development in the UK higher education have been described. The correspondent model for learning and development of team leadership at higher school and some methods for its implementation have been characterized. The innovative components of British approach, which in the long term could be considered as promoting ones for the team leadership development through its adaptation for Ukrainian universities reality, have been identified.

Key words: team leadership, development techniques, the UK higher school, learning models, educational innovations, internationalization of higher education.

Постановка проблеми. Відповідно до чинної законодавчо-нормативної бази галузь вищої освіти України йде нині нелегким шляхом реформування та удосконалення діяльності вищих навчальних закладів. Одним із ключових факторів успішної реалізації поставленої мети є формування інституційної згуртованості. Протиріччя реальної ситуації полягає у неможливості ефективного впровадження інновацій на базі старої управлінської моделі вищої освіти, яка базується на принципі адміністрування, а не розвитку колективу закладів вищої освіти. Тож, проблема формування командного лідерського потенціалу вищої школи є актуальною та потребує відповідного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед актуальних закордонних досліджень в зазначеному контексті варто виділити роботи Р. Гоффі та Г. Джонса (в контексті дослідження лідерства як феномена еволюції теорії менеджменту), С. Ханта (в контексті вищої освіти), Д. Пар-

кіна (в контексті викладання та вивчення лідерства у вищій школі), Г. Гібса (в контексті дослідження розвитку лідерського потенціалу викладацької діяльності в науково-дослідницькому оточенні), Д. Росвела (в контексті дослідження теоретичних основ лідерства у галузі вищої освіти), Е. Мороу (в контексті дослідження впливу етнічності у сфері лідерства вищої освіти) та ін.

Серед останніх досліджень вітчизняних фахівців, що опікуються проблемою розвитку лідерського потенціалу вищої освіти, можна виділити роботи О. Боднарук та О. Паламарчук (у контексті дослідження інструментів психологічної діагностики лідерського потенціалу університетів), К. Жданової (дослідження готовності університетів України до реалізації парадигми лідерства в управлінні вищою освітою), С. Калашнікової (в контексті дослідження проблеми теоретичних основ та об'єктивних передумов розвитку лідерського потенціалу університетів, а також, імплементації в Україні), С. Курбатова (дослідження проблеми уні-



верситетських рейтингів як механізму визначення інституційного лідерства), І. Прохор (у контексті аналізу провідного досвіду розвитку потенціалу командного лідерства в університетах Сполученого Королівства), О. Щербакової (в контексті дослідження риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактору формування академічної еліти) та ін.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць, присвячених феномену лідерства у галузі освіти, питання розвитку командного лідерського потенціалу в контексті вивчення та адаптації успішних світових практик потребує подальшого дослідження.

Тож, метою статті є дослідити досвід вищої школи Великої Британії в контексті розвитку командного лідерства.

Постановка завдання. Для досягнення поставленої мети треба виконати такі завдання:

1) розглянути підходи до розвитку лідерського потенціалу команд у галузі вищої освіти Великої Британії;

2) схарактеризувати навчальну модель розвитку командного лідерства вищої школи Великої Британії та практичні методи її впровадження;

3) визначити інноваційні складники британського підходу, що сприятимуть ефективному розвитку командного лідерства в контексті адаптації до реалій вітчизняних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою розбудови інституту лідерства вищої школи Великої Британії виступає сталий процес розвитку колективу закладів вищої освіти, що, зокрема, передбачає підвищення відповідної кваліфікації через участь у Програмах із розвитку лідерського потенціалу для науково-викладацького та адміністративного складу університетів у міжнародному контексті. Реалізація відповідних програм передбачає дотримання наведених нижче принципів.

Спільне створення програм передбачає реалізацію індивідуалізованого підходу, спрямованого на конкретні потреби закладів, причетних до галузі вищої освіти, зокрема закордонних, через *адаптацію* стандартних програм, розрахованих на широку аудиторію, до унікальних умов та контексту, або *створення* навчального змісту «з нуля» з метою вирішення нестандартних завдань. Як засвідчує досвід Фондації Лідерства Вищої освіти Великої Британії, нині актуальними тенденціями, що відображають потреби міжнародної освітньої галузі, є розвиток командного лідерства у міжнародному контексті; академічне лідерство, управлін-

ня організаційними послугами, лідерство для тих працівників закладів вищої освіти, які поєднують академічні та адміністративні функції, організація командної роботи науковців, викладачів, розвиток представників професорського складу, маркетингові програми, проектний менеджмент, планування та управління змінами, розвиток стратегічного потенціалу, управління діяльністю на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях у закладах вищої освіти, культурна обізнаність у контексті інтернаціоналізації [1].

Креативність. Опиняючись у складній ситуації, людина обирає один із двох основних способів вирішення проблеми – пошук якомога більшої кількості потенціальних варіантів вирішення питання або зосередження на одному єдиному вірному рішенні, що ґрунтується на основі наявних фактів та логіки. Досліджуючи людський інтелект у зазначеному контексті, психолог Джо Гілфорд виділив два відповідних типи мислення – дивергентний (що діє за «віялоподібним» принципом) та конвергентний (допускає лише одну правильну відповідь). Тож, дивергентне мислення (від лат. *divergere* «відхилятися, розходитися») – це мислення, пов'язане з розв'язанням задач шляхом пошуку великої кількості нестандартних оригінальних рішень. Воно припускає існування кількох правильних відповідей та виступає основою креативності [2]. Британські експерти вважають одним з актуальних викликів сучасної вищої освіти навчити людину зміщувати фокус уваги з конвергентності на дивергентність та, навпаки, за принципом «розширення-звуження». Відповідно, це збільшує ймовірність створення інноваційних та нестандартних рішень, що характеризують ефективну творчу особистість та забезпечують швидкий розвиток відповідної галузі.

Взаємоповага. Важливою умовою ефективної роботи команди є дотримання правил взаємодії, які дають змогу ефективно комунікувати учасникам на засадах поваги до думок, почуттів і досвіду інших. Британські фахівці наголошують, що обговорення будь-яких питань у команді мають проводитися відкрито, без оціночних суджень в атмосфері взаємоповаги, підтримки та заохочення. Зокрема, цей підхід є особливо актуальним у часи змін у галузі вищої освіти, коли перед командою постають складні завдання щодо збереження потенціалу колективу, закладу та його подальшого розвитку. Так, дослідження визнаного експерта з реформування освітньої галузі М. Фуллана в зазначеному контексті дали змогу конкретизувати такі настанови: не



можна вважати, що тільки одна єдина версія змін буде саме такою, яку треба чи можна запровадити; будь-яка значна інновація, що призводить до змін, вимагає від людей, які працюють над її впровадженням, сформулювати власне розуміння того, що відбувається; конфлікт та незгода – не тільки неunikні, але й невід'ємні складові елементи процесу успішних змін; людям не потрібен тиск для того, щоб змінюватися; ефективні зміни потребують часу; не можна очікувати, що зміняться всі або навіть більша частина групи; припущення потребують розробки конкретного плану дій; реальний план – це зміна культури в освітніх установах, а не поодинокі інновації [3].

Підтримка та співробітництво. Важливим фактором забезпечення ефективного розвитку командного лідерства в галузі вищої освіти є створення сприятливого середовища для розвитку групи. Відповідну роль «рушіїв змін» вища школа Великої Британії віддає фасилітаторам, які мають володіти високим професіоналізмом, відданістю та мати ентузіазм на шляху подолання різноманітних викликів задля досягнення окресленої мети. В контексті освітнього лідерства фасилітатор – це нейтральна особа, яка допомагає окремим особам та групам працювати ефективніше, підтримуючи всіх у процесі обмірковування та плідної співпраці на шляху до досягнення спільних цілей [4]. Ключовими завданнями фасилітування в контексті розвитку командного лідерства в вищій школі Великої Британії є: *внесення пропозицій* щодо можливого покращення організації групових процесів; *дотримання неупередженості* – фасилітатор не повинен мати власного інтересу щодо прийнятих командою рішень, але бути дуже зацікавленим у тому, щоб ці рішення приймалися; *сприяння прогресу групи* – фасилітатор проводить моніторинг, оцінювання та визначає виклики з метою сприяння сталому прогресу команди; *створення сприятливого середовища*, де в кожного учасника є змога співпрацювати, пропонувати інновації та досягати успіху, зокрема, через заохочення до висловлювання. Тож, метою фасилітування в зазначеному контексті є підтримка та спрямування команди, а також керування нею за допомогою чіткого мислення, активної участі і повного залучення всіх учасників із метою ефективного досягнення спільних командних цілей.

У продовження дослідження філософії розвитку командного лідерства у сфері вищої освіти Великої Британії варто розглянути такі підходи, що застосовуються британськими експертами з метою навчання команд-представників закладів вищої освіти:

Модель 70-20-10. З метою розвитку командного лідерського потенціалу британські експерти пропонують модель навчання, розроблену М. Макколом, М. Ломбардо і Р. Ейчингером [5]. Зазначений підхід передбачає забезпечення високої ефективності засвоєння знань та розвитку необхідних навичок шляхом дотримання певного співвідношення різних видів діяльності:

- 70% – навчання на власному досвіді: вирішення реальних завдань на робочому місці, бізнес-завдання, проекти, щоденна професійна діяльність. Наприклад, у контексті Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України, організаторами якої є Фондація лідерства вищої освіти Великої Британії, Британська Рада та Інститут вищої освіти НАПН України [6], кожна команда-учасник реалізує власний інституційний проект протягом року;

- 20% – взаємодія з іншими в професійному контексті: співробітництво, спільні роздуми, робота та спостереження за рольовими моделями, неформальні відгуки та коучинг;

- 10% – формальне навчання: тренінги, семінари, конференції, зустрічі зі спеціалістами.

Експерти Фондації лідерства вищої освіти підкреслюють той факт, що викладені пропорції є орієнтовною схемою. Тож, вони можуть змінюватися залежно від наявних обставин. Самі розробники зазначають: «Цінність цієї моделі не в представлених числах, а в тому, що вона виводить концепцію навчання за межі навчального класу, переносить її на робоче місце та в соціальну сферу» [7].

Імплементация ідеї навчання на власному досвіді передбачає дотримання певного алгоритму. Так, у контексті розвитку командного лідерства британські експерти радять звернути увагу на дослідження Д. Колба щодо експериментального навчання [8]. Дослідник висунув твердження про те, що навчання є процесом перетворення досвіду на знання. Успішність відповідного процесу базується на власному автентичному досвіді того, хто навчається. Розроблений вченим цикл навчання демонструє послідовність чотирьох відповідних етапів: 1) конкретний досвід (отримання нового досвіду, зіткнення з новою ситуацією або переосмислення наявного досвіду); 2) рефлексивні спостереження (у центрі уваги будь-які протиріччя між отриманим досвідом та його розумінням); 3) абстрактна концептуалізація (рефлексія дає поштовх новим ідеям або модифікації наявної абстрактної концепції); 4) активне експериментування (студент використовує ідеї, що



виникли, в оточуючому світі для того, щоб побачити результат їх застосування).

Експерти Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії пропонують використувати зазначений підхід у контексті розвитку командного лідерства через призму обмірковування конкретних запитань на кожному з етапів [9] (див. схему 1).

Представлена модель стала основою для класифікації стилів навчання за Д. Колбом, яка створена для виявлення відповідних уподобань людини та відображає також погляди на формування творчої осо-

бистості через розвиток конвергентного та дивергентного стилів мислення, які були описані вище. Як зазначають експерти, цей підхід є ефективним інструментом, що використовується не тільки в контексті розвитку лідерського потенціалу вищої освіти, а й в комерційній сфері та професійно-технічному навчанні Великої Британії. Він дає змогу швидко допомогти із визначенням оптимального підходу до індивідуального навчання, групової роботи, менеджменту. Також британський досвід вищої школи засвідчує, що представлена модель сприяє за-

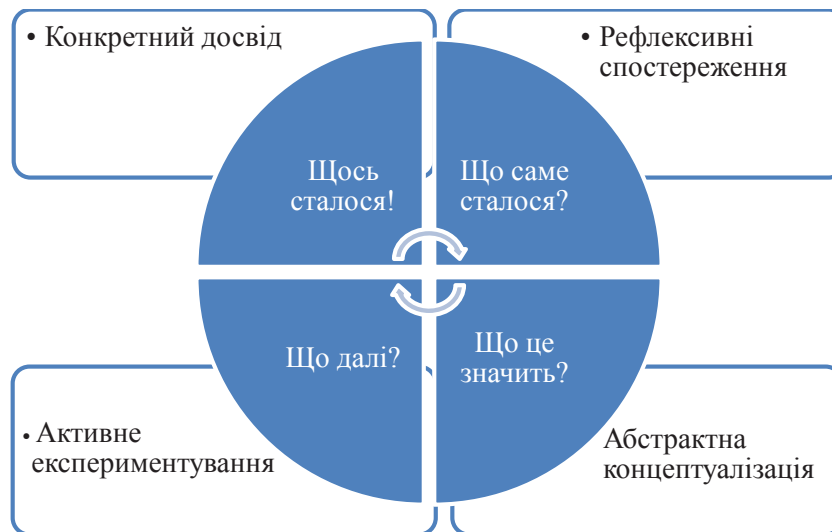


Схема 1. Цикл навчання (за Д. Колбом)

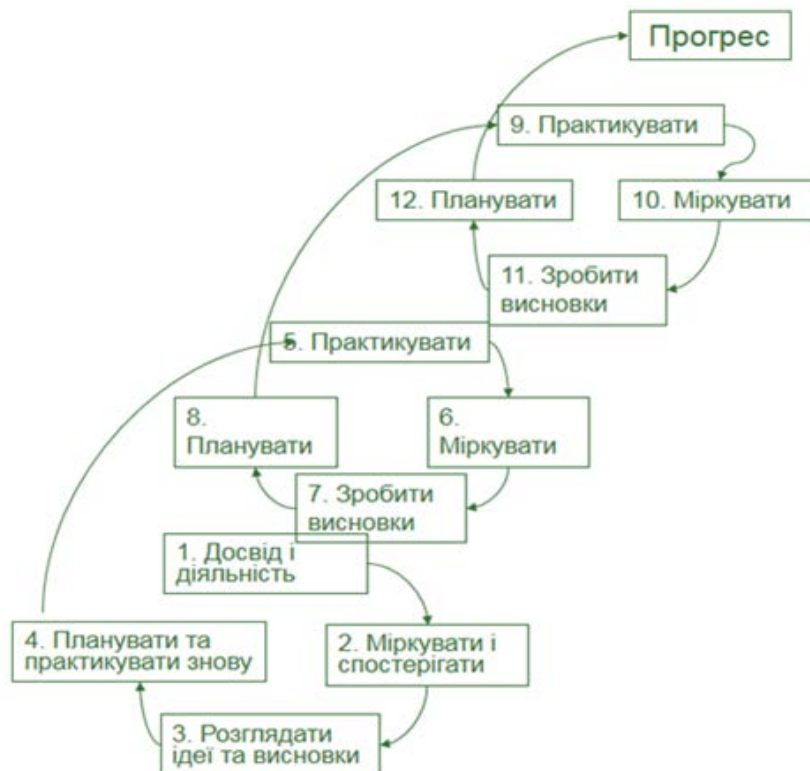


Схема 2. Спіраль навчальної практики



стосуванню більш збалансованого підходу до навчання як інструменту самооцінювання, а також є корисною під час визначення профілю команди в контексті використання малими групами та виявлення сильних та слабких сторін у процесі навчання.

Співзвучний підхід до поетапного навчання, який є актуальним, на думку британських експертів, у контексті розвитку командного лідерського потенціалу запропонував Д. Шон [10].

Головна думка автора також зосереджена на унікальному досвіді студента та відповідному процесі роздумів над ним. Обґрунтовуючи теорію «рефлексуючого практика», дослідник стверджує, що професіонали мають навчитися формулювати та перефразовувати складні, неоднозначні проблеми, з якими вони стикаються, а потім змінювати власну практику згідно з отриманими висновками. Принциповим аспектом зазначеного підходу є виділення двох ключових типів роздумів: *під час дії* (негайне прийняття рішення) та *про дію* (довші та більш глибокі роздуми) (див. схему 2).

У продовження дослідження навчальних моделей, що рекомендовано до застосування фахівцями вищої школи Великої Британії з метою розвитку командного лідерства, варто розглянути рефлексивний цикл Г. Гібса, який базується на серіях запитань, пов'язаних із кожним із представлених етапів [11] (див. схему 3).

Етап «Опис». Британські експерти рекомендують сфокусувати увагу на запитанні «Що сталося?». Під час обговорення можна використовувати такі додаткові запитання

та інструкції, пов'язані з описом здобутого досвіду: що це був за досвід? Опишіть мені...; поясніть щодо...; розкажіть про...; розкажіть більше про...; що ви помітили? Що ви зробили?

Етап «Почуття». Ключове запитання – «Що ви думали і відчували?». Доречно розбудовувати обговорення навколо таких пунктів: як ви відреагували? Як ви почувалися? Що ви думали під час... та після...? Опишіть себе; опишіть інших.

Етап «Оцінювання». Варто обміркувати: «Що було гарного і поганого в цьому досвіді?», а також приділити час таким позиціям: оглядаючись, перегляньте, що сталося...; що було гарного і поганого? Що було цінним? Що це змусило обдумати чи почати обдумувати?

Етап «Аналіз». Увагу зосереджено на запитанні «Який висновок ви можете зробити з ситуації?». Корисно буде опрацювати таке: з ким ви говорили? Які теорії чи ідеї розглядали? Що ви зрозуміли? Що справді відбувалося?

Етап «Висновок». Головне запитання – «Що ще ви могли б зробити?». Не зайвим буде відповісти на такі додаткові запитання: ваша найсміливіша ідея? Які є інші можливості? Що ви дізналися про себе? Поясніть мені варіанти.

Етап «План дій». У центрі уваги – запитання «Якщо це станеться знову, що ви зробите?». А саме: що ви будете робити далі і коли завершите? Які кроки ви зробите? Які нові знання і навички вам потрібні?

Як зазначають британські фахівці, цей підхід заохочує мислити системно щодо

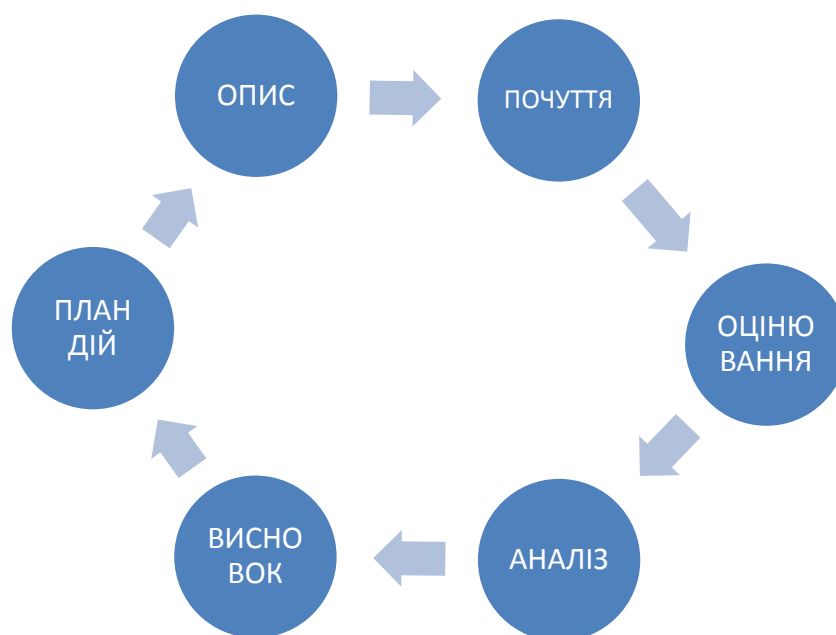


Схема 3. Рефлексивний цикл (за Г. Гібсом)



кожної з фаз власного досвіду або діяльності, а також дисциплінує студента, який таким чином дійсно ретельно зосереджується на одному питанні, перш ніж перейти до наступного. Крім того, експерти наголошують на доцільності застосування представленої підходу в контексті розвитку командного лідерства в режимі колективного обговорення, самостійного обміркування отриманого досвіду або співпраці в парі з колегою.

Продовжуючи дослідження технологій розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи Великої Британії, вважаємо за доцільне схарактеризувати відповідний тематичний зміст та методичні аспекти на прикладі Програми з розвитку лідерського потенціалу в розрізі навчальних сесій «Центр розвитку команд» [9] та «Академія змін» [12], адаптованих британськими фахівцями саме для розбудови команд-лідерів у галузі вищої освіти України. Так, навчальний зміст за темами охоплює розуміння контексту освітньої галузі та конкретних умов функціонування команди, розуміння динаміки розвитку колективу, погляди на лідерство в галузі вищої освіти, комунікацію та вміння слухати, моделі змін, креативне мислення, обмін ідеями та результатами (робота у групі, емоційний інтелект), інструменти впливу тощо.

Відповідний зміст передбачає командне опрацювання за допомогою рефлексивного оцінювання (наприклад, PESPLE та SWOT аналіз), мозкового штурму, діагностики індивідуального стилю навчання, мислення та керування (за допомогою онлайн ресурсів та анкетування під час групових сесій), діагностики етапів розвитку групи (вправа-міркування над моделлю розвитку груп), складання та дослідження об'єднаного рольового профілю команди, картування та аналіз зацікавлених сторін, складання плану дій (у контексті інституційного проекту), перевірного списку для комунікації (планування, підготовка, структура, підходи, пастки), схеми впливу на стейкхолдерів (наприклад, діаграма «Голова-Розум-Серце», модель впливу «від себе – до себе» через обговорення в команді та створення відповідної схеми), візуалізації проекту («the Rich Picture») [13], опрацювання викликів («Світове кафе») [14], презентації ідей, пропозицій («Пітч у ліфті») [15], роботи з робочими аркушами (наприклад, 8-крокова модель змін за Котером, чек-ліст «Фенікс») [16], тощо.

На окрему увагу, на наш погляд, заслуговує підхід британських експертів до розвитку креативного мислення команд, якому вища освіта Великої Британії надає

великого значення в контексті розвитку командного лідерства освітньої галузі. Наприклад, із метою визначення нових можливостей експерти рекомендують звернути увагу на принцип пошуку ключових слів, головною ідеєю якого є асоціація слів або концептів. У цьому разі працює схема: одна річ веде до іншої. Таким чином, як зазначають фахівці, команда може спеціально ставити перед собою певне завдання, яке стимулюватиме процес пошуку оптимального рішення, зокрема, за допомогою таких методів:

- *метод словника.* У контексті вирішення проблеми в освітній галузі експерти пропонують взяти ключове слово для наявного проекту чи завдання (наприклад, публічність). Потім треба перелічити синоніми та пов'язані з ним терміни, які зазвичай можна знайти в словнику (також можна використовувати інші інформаційні ресурси. Наприклад, інтернет, друковану пресу, комерційні публікації, фахові спеціалізовані видання тощо). Фахівці звертають увагу на те, що треба відібрати не лише іменники, а й дієслова, прислівники тощо. Таким чином, описаний метод дає змогу згенерувати велику кількість варіантів для подальшого дослідження на предмет практичності, актуальності тощо (залежно від поставленого завдання);

- *метод синонімів.* Відрізняється від попереднього підходу тим, що замість пошуку синонімів до одного слова британські фахівці пропонують змінити всі ключові слова у формулюванні проблеми. У посібнику з розвитку командного лідерства наводиться такий приклад: формулювання проблеми – «Грубий ґрунт викликає деформацію транспортних засобів із жорсткими кріпленнями колес» трансформовано у «Нерівна поверхня є причиною зсуву шасі в автомобілях із негнучким монтажем коліс» [12]. Як зазначають експерти, хоча не всі з отриманих трансформацій натякають на «життєздатні» варіанти вирішення проблеми, деякі з них можуть бути дійсно корисними, такими, які команда могла впустити під час звичайного обговорення. Тож, представлений метод покликаний змінити звичайне сприйняття проблеми;

- *реверс проблеми.* Ще один ефективний варіант креативного пошуку нових можливостей вирішення проблеми в галузі вищої освіти пропонується через зміну місцями предмету та об'єкта у формульованій проблемі. Наприклад «Як зробити так, щоб у нашого освітнього центру стало більше студентів?» стає «Як зробити так, щоб у наших студентів стало більше освітніх центрів?». Як зазначають британські фахів-



ці, саме таким чином може з'явитися багато цікавих свіжих ідей.

У продовження дослідження технологій розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи вважаємо за доцільне схарактеризувати практичні підходи експертів Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії до опрацювання наявних викликів через певний алгоритм виконання командних вправ, що передбачає вступну частину (налаштування команди на роботу), основну частину (виявлення та відбір викликів, генерування ідей у контексті пошуку шляхів вирішення проблеми) та фінальний етап (оцінювання та просіювання наявних пропозицій):

1. *Вступна вправа.* Учасники всіх команд мають підвестися зі своїх місць за столами. Кожна командна стає півколом до стільця, який вона розташовує прямо перед собою. Ведучий тренінгу з розвитку командного лідерського потенціалу робить коротку серію суб'єктивних тверджень, під час якої учасники команди мають виявити ступінь згоди із ними шляхом пересування у просторі щодо стільця. У разі повної згоди з твердженням ведучого учасник сідає на стілець. Тож, ступінь віддалення від стільця свідчить про ступінь згоди кожного члена команди із наданим твердженням. Твердження треба формулювати, починаючи із жартівливих (наприклад, «мені сподобався сьогодні сніданок») та поступово переходячи ближче до контексту зустрічі («наша команда зрозуміла, що нам робити, щоб досягти успіху» або «у нашому проекті чітко визначені заходи впливу» тощо).

2. *Виявлення викликів.* Кожен з учасників має поміркувати про виклик, з яким стикається команда під час реалізації проекту. Потім треба сформулювати його на клейкому аркуші для нотаток у формі запитання «Як нам...?». Зрештою, запитання треба розмістити на дошці для команди.

3. *Вибір виклику.* Команда має намалювати на дошці квадрат і систематизувати ідентифіковані виклики за принципом збільшення складності виконання завдань. Найлегші завдання розташовуються в центрі геометричної фігури, а найскладніші – по краях. За межі квадрата виносяться виклики, здолання яких команда вважає за межі її можливостей. Зрештою, команда має обрати одну із наявних проблем, що визначено як найбільш складну, але реальну для вирішення (тобто таку, що знаходиться біля внутрішньої межі геометричної фігури), та записати її формулювання на чистому аркуші фліп-чарту або дошці.

4. *Тихий тур.* Спочатку учасники команди мовчки мають обміркувати та сформулюва-

ти власні пропозиції щодо подолання обраного виклику. Кожну ідею треба записати на окремому клейкому аркуші. Після цього по черзі члени команди виходять до дошки, зачитують власні пропозиції вголос та прикріплюють під записаним на ній викликом. Важливим аспектом дотримання технології процесу генерування ідей на цьому етапі є уникнення довгих пояснень із боку того, хто презентує ідею та висловлення відповідних суджень, коментарів чи надання аналізу з боку інших членів команди.

5. *Словесні асоціації.* Команда має обрати два ключових слова із запитання-виклику та записати їх у протилежних кутах аркуша фліп-чарту. Після цього члени команди називають слова, які в них асоціюються з обраними пунктами. А окремий член команди призначається «секретарем», який записує ідеї інших учасників на дошці. Після цього треба обрати одне слово з отриманого асоціативного ряду та продовжити генерування нових ідей, відштовхуючись вже від нього. За рекомендаціями британських експертів, у результаті опрацювання представленого етапу має з'явитися якнайменше 50 нових слів-асоціацій. Зрештою, кожен з учасників мовчки має обміркувати власні ідеї, які виникли в результаті створення асоціативних зв'язків, записати їх на окремих аркушах та по черзі зачитати команді.

6. *Аналогія.* Команда має обрати продукт, яким вона захоплюється, але який не стосується галузі освіти. Спочатку треба перерахувати якомога більше ознак цього товару. Після цього кожна з визначених ознак треба зв'язати з викликом для проекту. Отримані зв'язки виступатимуть тригерами (від англ. «trigger» – спусковий гачок) для генерування нових ідей, які також треба записати на окремих аркушах та розмістити на дошці. Важливим аспектом, на якому наголошують британські фахівці у галузі розвитку командного лідерства, є те, що формулювання пропозицій має відображати очікувані результати та активізуючі дії щодо наявної проблеми.

7. *Припущення.* Команда має обговорити наявні припущення щодо запитання-виклику, які відображають уявні або реальні обмеження в контексті вирішення відповідної проблеми. Після цього визначені твердження треба переформулювати з метою трансформації обмежень у напрямі потенційних можливостей. Отримані ідеї варто записати на окремих аркушах та додати до попередньо напрацьованих на дошці.

8. *Просіювання і оцінювання ідей.* На фінальному етапі опрацювання викликів треба класифікувати напрацьовані ідеї відповідно



до таких характеристик: 1 група – звичні і реалістичні шляхи подолання визначеного виклику, тобто такі, що не потребують значних зусиль; 2 група – незвичні та реалістичні способи, тобто такі, що відрізняються від стандартних підходів групи до вирішення проблем, але такі, що цілком можливо реалізувати; 3 група – незвичні і нереалістичні підходи відповідно. З цією метою кожен з учасників команди має об'єкти із загальною напрацьованою купи ідей по одному пункту (на клейкому аркуші) та розташувати в кожній групі на дошці. Важливим етапом, що завершує опрацювання викликів командою в контексті розвитку лідерського потенціалу вищої школи, є оцінювання обраних ідей за допомогою голосування. Так, кожен з учасників команди має розподілити 10 балів (або уявний бюджет у 10 000 фунтів стерлінгів) між всіма обраними на фінальному етапі ідеями. Відповідні цифри фіксуються на аркушах з ідеями. Ті ідеї, що отримали найбільшу кількість балів (найбільший бюджет), визнаються пріоритетними для подальшої діяльності команди [12].

Таким чином, представлені вище підходи до розвитку командного лідерського потенціалу дають змогу дійти висновку, що представлені практики вищої освіти Великої Британії містять інноваційні компоненти, що в перспективі сприятимуть сталій розбудові потенціалу вітчизняних університетів. Зокрема, через:

- *розвиток перспективного підходу до міжнародної співпраці в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.* Як засвідчують висновки міжнародних експертів у галузі вищої освіти, на відповідний процес покладаються великі сподівання закордонних та вітчизняних закладів вищої освіти [17]. На практиці ж, коли мова заходить про конкретні кроки в цьому напрямі, кожен з учасників схильний до спрямування зусиль задля досягнення власних цілей. Тож, серед стандартних практик у зазначеному контексті можна визначити академічну мобільність студентів, науково-педагогічного та адміністративного складу закладів вищої освіти, а також участь у різноманітних проектах та навчально-наукових заходах, спрямованих, насамперед, на приваблення іноземних абітурієнтів або здійснення так званого «академічного туризму» [18].

У цьому контексті ідея спільної розробки програм із залученням провідних міжнародних експертів із розвитку лідерського потенціалу університетів, національних фахівців у галузі вищої освіти та вітчизняних освітніх закладів, що потребують відповідної підготовки, вигідно відрізняється по-

тенційною можливістю забезпечити високу якість та унікальність «інтернаціонального» продукту, його відповідність очікуванням слухачів, що в перспективі сприятиме підвищенню конкурентоздатності вітчизняної вищої освіти та ефективній реалізації положень Болонського процесу. Природно, що в складних трансформаційних умовах, в яких нині перебуває наша країна, рух у зазначеному напрямі є нелегким процесом, що потребує певного часу та зусиль всіх учасників. Але саме це можна визначити як передумову для дійсно ефективної міжнародної взаємодії, інтенсивного обміну професійним досвідом, а також взаємного культурного та інтелектуального збагачення представників академічної спільноти Великої Британії та України;

- *впровадження ефективної навчальної моделі розвитку командного лідерського потенціалу у галузі вищої освіти,* спрямованої на вироблення інноваційного знання на основі автентичного досвіду. Всесвітньо відома висока якість вищої освіти Великої Британії засвідчує актуальність впровадження представлених у дослідженні педагогічних підходів на базі вітчизняної вищої школи, які акцентують на усвідомленні власного досвіду та активізації креативного мислення освітян. Адаптація в часи змін, коли звичайні практики вже не діють, а нові шляхи ще мало досліджені та вивірені, виникає нагальна потреба в пошуку інноваційних рішень та унікальних ідей, що дадуть змогу гідно відповісти на виклики сучасного світу;

- *визначення сприятливих умов для впровадження відповідної навчальної моделі.* Зокрема, фасилітування команд покликає полегшити трансформаційні процеси в контексті розвитку лідерського потенціалу, надати необхідну психологічну й експертну підтримку, стимулювати до досягнення найкращих результатів. Приділення великої уваги формуванню навичок міжособистісної взаємодії дає змогу досягти більшого порозуміння у внутрішньому колі команд та із зовнішніми партнерами, узгодити погляди на лідерство, сформувавши навички ефективної комунікації, впливу, активного слухання, забезпечити високу продуктивність обміну ідеями та узгодження результатів. Інтерактивний формат формальної частини програми (сесій) забезпечує високу мотивацію до навчання, позитивний емоційний фон та достатню продуктивність навчального процесу.

Висновки з проведеного дослідження. В результаті представленого дослідження технологій розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи Великої Британії



• *з'ясовано*, що основними принципами відповідної підготовки є спільне створення програм з учасниками-партнерами, стимулювання креативного стилю мислення в контексті пошуку шляхів вирішення наявних проблем, взаємоповага, експертна підтримка та співробітництво;

• *схарактеризовано* навчальну модель 70-20-10, рекомендовану британськими фахівцями з метою розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи, яка базується на усвідомленні власного досвіду членів команди та на відповідних механізмах рефлексії з дотриманням певних алгоритмів. Також наведені конкретні приклади педагогічних технологій із розвитку креативного мислення;

• *визначено* такі інноваційні складники британського підходу до розвитку командного лідерського потенціалу в контексті адаптації до потреб вітчизняних закладів вищої освіти: здійснення актуального підходу до міжнародної співпраці в контексті інтернаціоналізації вищої освіти через спільне створення відповідних програм, впровадження ефективної навчальної моделі, забезпечення сприятливих умов її імплементації, зокрема, за допомогою фасилітування діяльності команди, формування навичок міжособистісної взаємодії, інтерактивний формат навчальних сесій.

ЛІТЕРАТУРА:

- Leadership Foundation for Higher Education: official website. URL: <https://www.lfhe.ac.uk/> (Дата звернення: 18.08.2018).
- Приходько Ю.О., Юрченко Ю.І. Психологічний словник-довідник : мислення дивергентне. URL: http://www.psyh.kiev.ua/%D0%94%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F (Дата звернення: 18.08.2018).
- Fullan M. Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 172 p.
- Code of Facilitator: Ukraine Higher Education Leadership Development Programme. Kyiv: British Council, 2017. 15 p.
- Ukraine Higher Education Leadership Development Programme. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development> (Дата звернення: 18.08.2018).
- Jennings Ch. 70:20:10 – Above All Else It's a Change Agent. URL: <http://charles-jennings.blogspot.com/2015/01/702010-above-all-else-its-change-agent.html> (Дата звернення: 18.08.2018).
- Lombardo M., Eichinger R. The Leadership Machine: Architecture to Develop Leaders for any Future (3rd ed.). NY: Lominger Ltd Inc., 2000. 404 p.
- Kolb D. Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development. URL: https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf (Дата звернення: 18.08.2018).
- Центр розвитку команд: посібник / Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України, 24–26.04.2017. Київ: Британська Рада, 2017. 58 с.
- Schon D. Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Routledge, 2016. 374 p.
- Gibbs G. Learning by Doing. URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> (Дата звернення: 18.08.2018).
- Академія змін: посібник / Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України, 13–15.06.2017. Київ: Британська Рада, 2017. 17 с.
- Rich Pictures. URL: <https://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/richpictures> (Дата звернення: 18.08.2018).
- The World Café. URL: <http://www.theworldcafe.com/world-cafe-book> (Дата звернення: 18.08.2018).
- Heath C., Heath D. Made to Stick: why some ideas take hold and others come unstuck. N.Y.: Random House, 2007. 291 p.
- Campbell J. The Phoenix Checklist: a framework for turning complex problems into simple solutions. Port-Huron: Campbell and Company Publishing LLC, 2014. 104 p.
- Модестова Т.В. Інтернаціоналізації вищої освіти в контексті викладання фахових дисциплін англійською мовою: експертний погляд Великої Британії. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка: науковий журнал. Педагогічні науки / гол. ред. П.Ю. Саух, відп. ред. Н.А. Сейко. Житомир: Вид-во Житомирського держ. Ун-ту імені І. Франка, 2018. Вип. 1 (92). С. 111–119.
- Соколов М.М. Академический туризм: об одной форме вторичного приспособления к институтам интернациональной науки. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2009/5/so21.html> (Дата звернення: 18.08.2018).



УДК 378.1«20»:[37.026+004.4](045)

ПЕДАГОГІКА ХХІ СТОЛІТТЯ: ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ

Сліпухіна І.А., д. пед. н., професор,
професор кафедри загальної фізики
Національний авіаційний університет

Поліхун Н.І., к. пед. н., старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
Інститут обдарованої дитини
Національної академії педагогічних наук України

Чернецький І.С., к. пед. н.,
завідувач відділу створення навчально-тематичних систем знань
Національний центр «Мала академія наук України»

Дидактика в цифрову епоху розширює свою теорію на основі інтеграції викладання та навчальних досліджень. Цифрова дидактика спрямована на моделювання освітніх середовищ формальної й неформальної системи навчання. Вона є результатом взаємодії психолого-педагогічних, інформаційних і цифрових технологій та спрямована на їх ефективне використання всіма учасниками освітнього процесу в ХХІ столітті. Ключовою особливістю цифрової дидактики є використання трансдисциплінарного підходу у формуванні навчальних середовищ із матеріальним та інформаційно-технологічним складником, що базується на сучасних цифрових засобах навчання.

Ключові слова: цифрова дидактика, е-дидактика, е-педагогіка, цифрова компетентність, дидактика, навички ХХІ століття.

Дидактика в цифровую епоху расширяет свою теорию на основе интеграции преподавания и учебных исследований. Цифровая дидактика направлена на моделирование образовательных сред формальной и неформальной системы образования. Она является результатом взаимодействия психолого-педагогических, информационных и цифровых технологий и направлена на их эффективное использование всеми участниками образовательного процесса в ХХІ веке. Ключевой особенностью цифровой дидактики является использование трансдисциплинарного подхода в формировании учебных сред с материальной и информационно-технологической составляющей, основанной на современных цифровых средствах обучения.

Ключевые слова: цифровая дидактика, е-дидактика, е-педагогика, цифровая компетентность, дидактика, навыки ХХІ века.

Slipukhina I.A., Polikhun N.I., Chernetskyi I.S. PEDAGOGY OF THE XX CENTURY: THE FORMATION OF DIGITAL DIDACTICS

Didactics in the digital era expands its theory on the basis of combining research and teaching. Digital didactics is aimed at modeling the educational environments of a formal and informal learning system. Digital didactics is the result of the interaction of psycho-pedagogical, information and digital technologies. It provides for their effective use by all participants of the educational process in the 21st century. The key feature of digital didactics is the use of a transdisciplinary approach in the formation of learning environments based on modern digital teaching aids.

Key words: digital didactics, e-didactics, e-pedagogy, digital competence, didactics, skills of the XXI century.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство функціонує за законами цифрової економіки, де найдорожчим товаром є інформація, тому оволодіння інформаційними технологіями молоддю людиною є такою ж необхідністю, як і будь-які життєві навички. Сьогоднішні учні та студенти є активними суб'єктами цифрового середовища. Вони здійснюють віртуальну комунікацію, а їх соціалізація відбувається здебільшого в зручному віртуально-реальному середовищі.

З огляду на вказані процеси та відповідно до актуальної редакції ключових компетентностей для навчання впродовж життя, прийнятої 17 січня 2018 р., зміст цифрової компетентності кардинально оновлено відповідно до сучасного стану та тенденцій розвитку суспільства [20].

Загальнонавчальна рамка цифрової компетентності (уперше оприлюднена в 2013 р.) містить 21 навчальний результат у таких сферах: 1) інформаційна грамотність та



використання даних, зокрема, управління контентом; 2) спілкування, співпраця, участь у суспільному житті; 3) створення цифрового контенту, розуміння етичних принципів; 4) безпека; 5) розв'язання проблем [1].

Узгодження визначення цифрової компетентності в Європейській рекомендаційній рамці щодо ключових компетентностей відображає ці п'ять напрямів, зберігаючи при цьому основний формат знань, умінь і ставлень [26].

Оволодіння компетенціями XXI століття передбачає участь у процесах, які потребують навичок високого мислення, таких як встановлення цілей, вибір методів навчання, оцінювання та рефлексія [17]. Уявлення про те, як людина навчається, значно змінилися за останні декілька десятиліть із розвитком наук про людину (нейропсихології, етології, нейролінгвістики, психопедагогіки тощо). Однак теорія та практика навчання, а також освітній менеджмент відстають у часі від викликів сьогодення.

Освіта є унікальним соціальним інститутом. Завдяки впровадженню інноваційних навчальних підходів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій учителі нині здійснюють кардинальні зміни в освітньому процесі, освоюють різноманітні напрями та моделі індивідуально орієнтованого, гуманістично спрямованого навчання.

Нині феноменологічне навчання неможливе без використання цифрових технологій, адже останні є інструментом візуалізації й оцінювання процесу навчання, пошуку, отримання та опрацювання даних різноманітного походження. Цей процес сьогодні став природним, систематичним і повсякденним. Електронні навчальні матеріали витісняють традиційні шкільні підручники, класні кімнати змінюються на багатомодульні просторово-матеріальні зони, а самі навчальні середовища стають відкритими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянемо основні тренди, які радикально змінюють техніко-технологічне оснащення сучасної школи. Так, основними з-поміж них є такі:

– доповнена (augmented reality, або AR), віртуальна (virtual reality, або VR) та змішана (mixed reality, або MR) реальність – трансформаційні технології, які покращують підготовку вчителя, допомагають створювати цікаві й захоплюючі уроки, а численні потужні компанії, у тому числі «Apple», «Google», «Facebook», «Microsoft», «Sony» та інші, інвестують у нові форми взаємодії між людьми та комп'ютерами (Human-computer interaction, або HCI);

– науково-дослідна лабораторія з набором усіх необхідних пристроїв є у звичайному шкільному класі, а для того, щоб виконати вимірювання та опрацювати його, не потрібно йти в технологічну лабораторію; наприклад, у 2014 р. в навчальних закладах США було використано понад 3 млн комп'ютерів Chromebook;

– навчальні середовища нині наповнені інтегрованими технологіями, які учні використовують для досягнення конкретної мети, вони являють собою місця для спільної командної роботи (Smart desks), відвідання віртуальних екскурсій з окулярами Microsoft HoloLens [7], самостійне створення засобів масової інформації; більше того, деякі із цих навчальних можливостей знаходяться навіть не в класі (наприклад, коледжі та університети створюють більше неформальних навчальних центрів в університетських містечках, оскільки вони розуміють важливість цілодобового навчання в класі та поза ним);

– штучний інтелект (artificial intelligence, або AI), який доповнює роботу вчителя, наприклад, як віртуальна консультативна служба (IBM Watson, chatbots, Cognii);

– персоналізоване навчання: від вибору школи (державної, приватної віртуальної), змішаного навчання (використання Інтернету для реалізації індивідуальної навчальної траєкторії, у тому числі варіативність контролю, часу, місця, шляхів та/або темпу навчання) до адаптивної технології навчання, через яку здійснюється постійний аналіз даних учнів/студентів у реальному часі, на основі чого автоматично змінюється зміст чи порядок формування навичок, що дає змогу студентам взаємодіяти з інформацією у власному темпі, виявляти індивідуальні навчальні шляхи за допомогою автоматичного та прогнозованого зв'язку, доступного як студентам, так і координаторам;

– гейміфікація та симуляція: ігрові технології роблять важке навчальне завдання більш цікавим та інтерактивним, оскільки технологія швидко прогресує; вона використовується для виховних ігор у кожній дисципліні як індивідуально, так і спільно через повторювані й продумані в безпечному мультисенсорному середовищі, призначеному для імітації реального життя. Віртуальні ігрові світи надають унікальну можливість застосовувати нові знання та приймати критично важливі рішення, визначаючи перспективи, розглядаючи численні перспективи, випробовувати різні відповіді. В іграх існує миттєвий зворотний зв'язок, що створює власну позитивну мотивацію кожного учня для гри;



– Інтернет речей: оскільки тенденція Інтернету речей зростає в 2017 р., вища освіта продовжує адаптуватися або створювати програми I ступеня сертифікації для задоволення ринку праці;

– технологія Blockchain є надзвичайно важливою для вищих навчальних закладів: вона допомагає студентам підтримувати навчання впродовж усього життя, а потенційний роботодавець може використувати автоматизований бот для пошуку потрібних Web-профілів, щоб знайти за потрібного співробітника (LinkedIn).

Варто зауважити, що наша держава впевнено рухається в напрямі інформатизації суспільства, упровадження цифрової освіти та цифрового навчання. Концепція реформування загальної середньої освіти в Україні передбачає впровадження сучасного освітнього середовища, зокрема електронного. У межах меморандуму про співпрацю, підписаного Міністерством освіти і науки України та соціальною ініціативою «ІТ-школяр», у квітні 2018 р. створено Комітет із цифрових технологій в освіті. Першими питаннями на обговоренні комітету стали забезпечення шкіл доступом до широкопasmового Інтернету, підготовка сучасного навчального контенту та кваліфікація вчителів інформатики [21].

Міністерством освіти і науки України та Інститутом модернізації змісту освіти спільно з фахівцями «Brain Basket» розроблено нормативні акти, які є першим кроком для запровадження цифрової освіти в Україні, зокрема Положення про електронний підручник та Постанову Кабінету Міністрів України «Про Національну електронну платформу», що пройшли громадське обговорення й перебувають на етапі затвердження [25]. Проте численні технічні, регуляторні та фінансові бар'єри поки що гальмують цей процес (наприклад, неефективність державного управління в галузі, відсутність належного доступу до Інтернету та незадовільне технічне оснащення більшості шкіл) [18].

Контент-аналіз мережі Internet виявив, що поняття «digital didactics» досить часто використовується в різноманітних повідомленнях і назвах онлайн-ресурсів та їх частин [4; 13; 8; 9]. Зустрічаємо поняття «е-дидактика», «цифрова педагогіка» в контексті створення електронних курсів, які являють собою не лише онлайнві матеріали в електронній системі навчання, а й поєднання низки різноманітних інструментів супроводу навчального процесу [23].

Однак вони описують певні аспекти дидактичних систем у цифровому середовищі, часткові методики цифрового навчання. За винятком спроб, наведених у деяких

працях [28; 9], нами не знайдено єдине наукове обґрунтоване визначення цифрової дидактики, що є необхідним як для педагогів-теоретиків, так і для практиків. Сучасні дослідження сфокусовані переважно на технічній, а не педагогічній стороні цього питання. Водночас розкриття змісту категорії цифрової дидактики дає можливість зрозуміти, як і за яких умов потенціал ІКТ може бути найбільш ефективно використаний у навчальному середовищі.

Постановка завдання. Проведене дослідження спрямоване на аналіз дефініції цифрової дидактики як важливої категорії педагогіки XXI століття, яка фактично є її практичним інструментом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нагадаємо, що класична дидактика – це теорія навчання й освіти в галузі педагогіки, яка досліджує загальні закономірності пізнавальної діяльності людини (як під керівництвом викладача, так і самостійно шляхом самоосвіти) [19, с. 185].

Дидактика науково обґрунтовує цілі, регулює відбір змісту, добір засобів і методів навчання, а також визначає форми організації навчання, властиві вивчання всіх предметів. Дидактичні принципи є наскрізними для кожної навчальної дисципліни, а специфіка викладання кожного окремого предмета враховується та отримує відображення в предметних методиках.

Основними категоріями дидактики є процес навчання, закономірності та принципи навчання, зміст освіти, методи навчання, форми організації навчального процесу, а її предметом є навчальний процес, який передбачає визначення його мети, конструювання змісту, добір форм, методів, способів і засобів організації як для взаємодії суб'єктів навчання, так і для самоосвіти. Це вимагає дослідження закономірностей, принципів, зв'язків між різними факторами, умовами, а також виявлення тенденцій їх впливу на результативність освіти, навчання й виховання особистості.

Принципи дидактики є відображенням наукового розуміння сутності виховання та навчання. В «Енциклопедії освіти» наведено дев'ять принципів навчання, або дидактики: єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, науковості змісту й методів навчання, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності, свідомості й активності учнів, наочності, зв'язку навчання з практикою, індивідуалізації [19, с. 189]. Зауважимо, що в новітньому психолого-педагогічному словнику принципи дидактики доповнено ще двома пунктами – принципом узгодження різних методів і засобів навчання залежно від за-



вдань і змісту та принципом узгодження різних форм організації навчання залежно від завдань, змісту й методів навчання [22, с. 181–183].

Джерелами розвитку дидактики є позитивний інноваційний педагогічний досвід, теоретичні дослідження, а також здобутки наук, які тісно з нею пов'язані (філософії, психології, фізіології, кібернетики тощо). Концептуальні засади дидактики кінця ХХ – початку ХХІ століття ґрунтуються на фундаментальності (спрямованості на узагальнення й універсальні знання), акмологізації (урахуванні ціннісних орієнтацій і систем), гуманізації, варіативності (визнанні об'єктивної різноманітності технології навчання в їх практичній реалізації), плюралізації (прийнятті рішень в умовах численних видів освіти), індивідуалізації (потреби у творчих видах діяльності згідно з особливостями кожного індивіда), цілісності й інтеграції (орієнтації на різні наукові сфери, наявності міждисциплінарних зв'язків і залежностей).

Водночас світова практика вказує на те, що країни з передовими системами освіти (наприклад, Фінляндія, Швейцарія, Сінгапур, Естонія, Корея, Ізраїль) випереджають інших за рівнем економічного розвитку. Аналіз публікацій, інтерв'ю з фахівцями, науковцями, роботодавцями та викладачами виявив певні особливості освітніх систем країн, які інтенсивно розвиваються в напрямі ІТ.

Так, за останні роки в освітній системі Фінляндії впроваджено низку педагогічних інновацій і реформ, спрямованих на широке впровадження цифрового навчання. Деякі з них розглянемо нижче.

1. Педагогіка заснована на процесі навчання учня/студента (а не викладання матеріалу вчителем). Це означає, що відправною точкою в проектуванні цифрового навчання є процес діяльності учня, а діяльність учителя зосереджується на настановах і завданнях, відбувається переважно лише після того, як був спроектований процес пізнавальної діяльності учня.

2. Відбувається феноменологічне навчання, у якому увага зосереджується на реальних явищах та об'єктах із використанням трансдисциплінарного підходу (наприклад, організм людини, навколишнє середовище, енергозбереження тощо).

3. Відбувається розширення можливостей шкіл для розроблення нових методів навчання: учителі залучаються до створення, випробування й розвитку нових інноваційних педагогічних підходів.

4. Проводяться реформи в оцінюванні роботи учнів, що передбачають, зокрема, спостереження за навчальною діяльніс-

тю, письмові відгуки, які описують процес роботи учня та мотивують до подальшого навчання й розвитку [10].

Водночас освітня цифрова революція в Естонії спрямована на більш ефективне впровадження сучасних цифрових технологій у навчанні та викладанні, а також на вдосконалення цифрових навичок усіх громадян (зокрема, формування в учнів навичок доступу до сучасної цифрової інфраструктури з метою подальшого використання). Такий підхід виявився дієвим: в Естонії вдвічі більше студентів навчаються на ІТ-напрямах, ніж в інших країнах Європейського Союзу, вона посідає перше місце в Європі за результатами тесту PISA, а 85% усіх шкіл використовують e-school [3].

За оцінкою «Times Higher Education», технологічний інститут у Хайфі – Technion – визнано як провідний навчальний заклад у світі з підготовки студентів в умовах цифрової революції. Одним зі складників успіху цього навчального закладу є розвиток міждисциплінарних досліджень, які є, власне, інтеграцією інженерії та наук про життя. У цьому навчальному закладі впроваджуються сучасні навчальні технології, у тому числі масові онлайн-курси різними мовами, а також підхід «перевернутий клас», у якому увагу зосереджено на самонавчанні з використанням таких технологій, як доповнювана реальність. Окрім того, глобальна репутація Technion визначається наявністю філіалів зі стратегічними партнерами в усьому світі [15].

Таким чином, навчання в сучасній школі зорієнтоване на використання проектно орієнтованого, феноменологічного підходу та автентичного навчання. Тісна співпраця шкіл, професійних навчальних закладів, університетів і наукових установ, а також сучасні методи роботи із цифровими технологіями створюють значний мотиваційний ефект. У цифровій системі освіти ролі вчителів та учнів трансформуються. На цьому тлі цифрові технології, розширюючи інтелектуальні можливості всіх учасників освітнього процесу, стають найважливішим інструментом усвідомленого навчання.

Зауважимо, що ключовим і найскладнішим аспектом сучасної дидактики є проектування та конструювання цифрових освітніх ресурсів [8]. У багатьох випадках соціально-технічна конфігурація цифрового навчання є фактично традиційним форматом освіти лише в дещо вдосконаленому цифровому вигляді. За такої постановки питання дидактика залишатиметься базисом у ХХ столітті.

Іншою категорією, дотичною до поняття цифрової дидактики, є цифрова компе-



тентність. Відповідно до визначення, наведеного у «Рамці цифрової компетентності» [26], показником сформованості цифрової компетентності є критичне й відповідальне використання та залучення цифрових технологій у навчанні, професійній і суспільній діяльності (інформаційна грамотність, спілкування та співпраця, створення цифрового контенту (у тому числі програмування), кібербезпека та вирішення проблем). Основними знаннями, уміннями й навичками, пов'язаними із цією компетенцією, є такі:

- розуміння того, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, усвідомлення їхніх можливостей, обмежень, ефектів і ризиків;
- розуміння загальних принципів, механізмів та логіки, що лежать в основі розвитку цифрових технологій;
- знання основних функцій і використання різних пристроїв, програмного забезпечення й мереж;
- здійснення критичного підходу до оцінки дійсності, надійності та впливу інформації й даних, що надаються цифровими засобами;
- розуміння правових та етичних норм і принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій;
- використання цифрових технологій для підтримки активного громадянства й соціальної інтеграції, співпраці та творчості, особистих, соціальних чи комерційних цілей;
- використання доступу, фільтрування, оцінки, створення й поширення цифрового контенту;
- управління та захист інформації, контенту, даних і цифрових ідентифікацій, а також ефективна взаємодія з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом або роботами.

Отже, взаємодія із цифровими технологіями та контентом потребує рефлексивного й критичного, відкритого та вмотивованого ставлення, а також вимагає етичного, безпечного й відповідального підходу до використання цифрових інструментів.

Розглядаючи класичну дидактику як взаємопов'язані теорію навчання та мистецтво викладання, М.А. Чошанов вказує на те, що ці два аспекти взаємодіють між собою через здатність вчителя до ефективної діяльності [28]. У цифрову епоху це означає готовність застосування інженерних методів проектування та конструювання інноваційного навчального середовища. Інженерія відіграє суттєву роль у розробленні цілей навчання, укладенні контенту, доборі методів, форм і засобів навчання, розробленні оцінки в структурі е-дидактики.

Отже, поняття дидактичної інженерії розглядається як новий підхід у сучасній дидактиці, який спрямований на використання наукових методів і сприяє формуванню конструктивного мислення вчителя [28]. Інженерний метод сприяє розвитку аналітичної аргументації вчителя, націленого на застосування всебічного аналізу дидактичних систем, процесів і ситуацій. У такому контексті дидактична інженерія має свою предметну область: з одного боку, це дослідження, розроблення та конструювання освітніх продуктів, орієнтованих на результат, а з іншого – застосування наукового методу та конструкторського мислення для створення ефективного освітнього середовища. Цифровій дидактиці, яка є більш загальною категорією щодо дидактичної інженерії, також притаманна двоїстість: вона є одночасно продуктом і процесом освітньої діяльності.

Науковці на прикладі цифрових дидактичних проектів розглядають такі принципи нових моделей навчання, як нові цілі навчання, у яких існує певна множина правильних відповідей, ефективне поєднання формального й неформального навчання, потреба зробити навчання видимим у різних продуктах (наприклад, текстах, відео, подкастах, цифрових матеріалах) [8]. Традиційні концепції навчання мають бути переосмислені – вища освіта збагачується навчальними експедиціями, дослідницькими проектами, розробленням стартапів тощо.

Широке впровадження цифрової дидактики на рівні методик, на думку вчених, приведе до суттєвих змін в освіті вже до 2030 р. [9]. Так, питання про забезпечення доступу до інформації всім і будь-де буде вирішено, а сама інформація матиме багато реляційних структур, витісняючи лінійний текст. Суб'єкти освітнього середовища взаємодіятимуть у різних вимірах – реальних і віртуальних, що є аспектами єдиного простору існування людини. На тлі змінених процедур оцінки неформального навчання співпраця між студентами та викладачами буде посилена та вже не буде відповідальністю виключно навчальних закладів. Навчання здійснюватиметься впродовж усього життя, як процес стане видимим і здійснюватиметься учнем, який матиме для його реалізації багато інструментів і стратегій, оскільки власне навчання індивіда є важливішим, ніж його пристосування до освітніх структур. Роботодавці вивчатимуть портфоліо претендентів. Різниця між учінням і навчанням буде більш чіткою, а не розмитою, як це ще спостерігається нині, вони розвиватимуться як вза-



є мозалежні, проте помітні процеси. Роль учителя в навчальному закладі та стосовно учнів/студентів може перетворитися на ще більш цікаву й творчу роботу, у якій суб'єкти освіти позбуваються певних обов'язків, беручи на себе інші [9]. Отже, цифрова дидактика – це не просто додавання дидактики, підтримуваної ІКТ, відкритих освітніх ресурсів, мобільних пристроїв і різноманітних гаджетів до традиційних концепцій, не просте доповнення, лінійне вдосконалення традиційної дидактики. Вона передбачає створення нових моделей освітнього середовища, яке поєднує традиційні педагогічні технології з новими підходами в організації навчального процесу, пов'язаного з необхідністю знаходити й обробляти інформацію, взаємодіяти в групі, досліджувати існуючі проблеми реального світу. При цьому визначальною є роль учителів і викладачів в організації персоналізованого навчання та в цілепокладанні.

З огляду на наведене цифрова дидактика може бути визначена як результат взаємодії психолого-педагогічних, інформаційних і цифрових технологій із використанням трансдисциплінарного підходу у формуванні навчальних середовищ із матеріальним та інформаційно-технологічним складником, що базується на сучасних цифрових засобах навчання. Вона спрямована на їх ефективне використання як методу та результату навчання всіма учасниками освітнього процесу у XXI столітті. Цифрова дидактика є логічним продовженням традиційної теорії навчання в умовах сучасного світу.

Актуальна нині на державному рівні проблема формування теоретико-методичних засад наукової освіти вимагає розроблення та впровадження спеціальних практичних методик. Так, елементи цифрового навчання сьогодні вже інтегровані в діючий стандарт загальної середньої освіти у вигляді переліку відповідних лабораторних робіт і демонстрацій. Науково-педагогічними фахівцями лабораторії «МАНЛаб» Національного центру «Мала академія наук України» впродовж 2013–2018 рр. розроблено й апробовано за участю вчителів та учнів усіх регіонів України лабораторні роботи, навчально-наукові дослідження з використанням можливостей сучасного цифрового обладнання (вимірювальних комплексів, цифрових відео- й аудіозасобів та мікроскопів, аналітичних і моделюючих програм), що є значущим внеском у розвиток теорії та практики цифрової дидактики в Україні [14]. Водночас категорія цифрової дидактики потребує подальших ґрунтовних теоретичних і методичних досліджень із за-

лученням міждисциплінарних команд дослідників.

Висновки з проведеного дослідження. Дидактика в цифрову епоху розширює свою теорію на основі інтеграції викладання та навчальних досліджень, коли дослідницькі методи перетворюються на методи викладання, реалізуючи творчий підхід до різних навчальних і життєвих ситуацій. Цифрова дидактика спрямована на моделювання освітніх середовищ формальної й неформальної системи навчання, упровадження технологічних інновацій, орієнтованих на школу майбутнього. Вона є результатом взаємодії психолого-педагогічних, інформаційних і цифрових технологій та спрямована на їх ефективне використання всіма учасниками освітнього процесу у XXI столітті. Ключовими особливостями цифрової дидактики є використання трансдисциплінарного підходу у формуванні навчальних середовищ із матеріальним та інформаційно-технологічним складником, що базується на сучасних цифрових засобах навчання.

Методичні розробки теоретико-методичних засад щодо організації навчальних досліджень, дослідницьких практикумів, навчально-наукових експедицій із використанням цифрового обладнання, виконані співробітниками лабораторії «МАНЛаб» Національного центру «Мала академія наук України», довели свою ефективність, їх апробація в практичній діяльності літніх наукових шкіл, у програмах «Відкритої освітньої лабораторії» тощо є першим кроком на шляху розвитку теорії й практики цифрової дидактики в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення: 15.08.2018).
2. Beta school. URL: <http://karinam60.wixsite.com/betasefer> (дата звернення: 15.08.2018).
3. Digital Education Estonia. URL: <https://e-estonia.com/solutions/education/estonian-education-information-system> (дата звернення: 15.08.2018).
4. Digitaledidactiek. URL: <http://www.digitaledidactiek.be/modules/1-basis/oefeningen/quiz/?lang=en> (дата звернення: 15.08.2018).
5. European Schoolnet. URL: <http://fcl.eun.org/about;jsessionid=3A7E78D42CF8D2CCE96BB2364D140C39> (дата звернення: 15.08.2018).
6. Hololens. URL: <https://www.microsoft.com/en-us/hololens> (дата звернення: 15.08.2018).
7. Israel Country Report on ICT in Education. URL: http://www.eun.org/documents/411753/839549/Israel_2018.pdf/c01cb526-a5d7-469b-b8b1-b67a494d294b (дата звернення: 15.08.2018).



8. Jahnke I., Mårell-Olsson E., Norqvist L., Olsson A., Norberg A. Digital Didactical Designs – Reimagining Designs for Teaching and Learning. URL: https://www.researchgate.net/profile/Anders_Norberg/publication/301284642_Digital_Didactical_Designs_-_Reimagining_Designs_for_Teaching_and_Learning/links/570f3c9408aecd31ec9a95b7/Digital-Didactical-Designs-Reimagining-Designs-for-Teaching-and-Learning.pdf?origin=publication_detail (дата звернення: 15.08.2018).
9. Jahnke I., Norberg A. Digital Didactics – Scaffolding a New Normality of Learning. Open Education 2030 – contributions to the JRC-IPTS Call for Vision Papers. 2013. Part III: Higher Education. P. 129–134. URL: <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/category/vision-papers/higher-education/> (дата звернення: 15.08.2018).
10. Kwang T.W. How is Finland building schools of the future? Egov Innovation. 2017. 31 Jan. URL: <https://www.enterprisinnovation.net/article/how-finland-building-schools-future-309928159> (дата звернення: 15.08.2018).
11. Newman D. Top 6 Digital Transformation Trends In Education. Forbs. 2017. Jul. 18. URL: <https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/#d7e29372a9a2> (дата звернення: 15.08.2018).
12. ПРО Платформа ефективного регулювання. URL: <https://regulation.gov.ua/> (дата звернення: 15.08.2018).
13. Selwyn N. Constructing the challenge of digital didactics: the rhetoric, remediation and realities of the UK Digital Curriculum. Seminar.Net. 2008. № 4(1). URL: <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2491> (дата звернення: 15.08.2018).
14. STEM-лабораторія МАНЛаб. URL: <http://stemua.science/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82/mphy/page/3/> (дата звернення: 15.08.2018).
15. Technion Israel 1st in Digital Education. URL: <https://www.technion.ac.il/en/2017/11/technion-israel-1st-in-digital-education/> (дата звернення: 15.08.2018).
16. The New Ukrainian School. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202017/02/17/book-final-eng-cs-upd-16.01.2017.pdf> (дата звернення: 15.08.2018).
17. World economic forum: system initiatives. URL: <https://www.weforum.org/system-initiatives> (дата звернення: 15.08.2018).
18. Гриневич Л.М. Ми починаємо розвиток цифрової освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-mi-pochinayemo-rozvitok-cifrovoyi-osviti-v-ukrayini-stvoryuyetsya-nacionalna-osvitnya-platforma-ta-e-pidruchniki-ale-nam-potribna-dopomoga> (дата звернення: 15.08.2018).
19. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
20. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> (дата звернення: 15.08.2018).
21. МОН і IT-школяр об'єдналися в комітет по цифровим освітнім технологіям. URL: <http://www.unn.com.ua/uk/news/1732299-mon-i-it-shkolyar-obyednalisya-v-komitet-po-tsifrovim-osvitnim-tekhnologiyam> (дата звернення: 15.08.2018).
22. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапаевич; под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.
23. Пасічник О.В. Е-дидактика та змішане навчання. URL: <https://ceit.ucu.edu.ua/theme/seminary-i-treningy/e-dydaktyka-ta-zmishane-navchannya/> (дата звернення: 15.08.2018).
24. Поліхун Н.І., Сліпучіна І.А., Чернецький І.С. Наукова освіта як інновація в системі освіти України. Наукові записки. 2018. Вип. 168. С. 186–189.
25. Про затвердження Положення про електронний підручник: Наказ Міністерства освіти і науки України від 2 травня 2018р. № 440 / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18> (дата звернення: 15.08.2018).
26. Рамка цифрової компетентності. URL: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (дата звернення: 15.08.2018).
27. Стрижак О.С., Сліпучіна І.А., Поліхун Н.І., Чернецький І.С. STEM-освіта: основні дефініції. Information Technologies and Learning Tools. 2017. Т. 62. № 6. С. 16–33. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1753/1276> (дата звернення: 15.08.2018).
28. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2103. Т. 16. № 3. С. 673–685. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата звернення: 15.08.2018).

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXIII
Том 1

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Калабухова С.Ю.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 27,66.
Замов. № 1018/145. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.