

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

PEDAGOGICAL SCIENCES



Випуск LXXXVII

Херсон-2019

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:

Чабан 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

Василева А.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 24.06.2019 р. № 12)**

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

© Херсонський державний університет, 2019
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2019



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Вихруш В.О.** МЕХАНІЗМИ АКсіОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ:
СПРОБА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ..... 9
- Галицька Н.Є.** ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ УЧНІВ
У ПЕРІОД ОСВІТНІХ РЕФОРМ РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 16
- Залуцька Г.І.** ІСТОРИЧНО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ В 30–80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ..... 21
- Олексів Г.Д., Шийка О.І.** РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ..... 27
- Петренко Л.М.** БАГАТОФАКТОРНІСТЬ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ
Г. ВАЩЕНКА І ВІДОБРАЖЕННЯ ЇЇ У КОНЦЕПЦІЯХ,
ПАРАДИГМАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ..... 33
- Полєвікова О.Б., Швець Т.А.** ВИТОКИ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ МОВНОЇ ОСВІТИ
ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ..... 40

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Білецька Л.С., Білецький Р.Р.** ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО
МЕТОДУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 45
- Ілляхова М.В.** СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА..... 52
- Кудренко Д.О.** КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНЕ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО ЛОГІКИ
ТА ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ..... 58
- Лазарєв М.І., Лазарєва Т.А., Шапошник А.М.** ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ
НАВЧАННЯ ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ»..... 64
- Пінчук Л.М.** З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 69
- Цуркан Т.Г.** СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ..... 74

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Волошин С.М.** ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА
З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ, КРИЗЬ ПРИЗМУ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 78



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Авдєєва О.Ю. ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	83
Бордюг Н.С. МЕТОДИЧНІ ТА ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	90
Бурмакіна Н.С. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	94
Горпініч Т.І. ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В США В ПРАЦЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ НАУКОВЦІВ.....	98
Дмітрієва Н.С., Копочинська Ю.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ.....	105
Драгієва Л.В. ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАГІСТРАНТА СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА» ПІД ЧАС НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СТАЖУВАННЯ.....	111
Косюк В.Р. АКТИВНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ХУДОЖНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	116
Мороз О.Л. ЗМІСТ РОБОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ.....	122
Мосейчук Ю.Ю. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЯК ОСНОВНА ВИМОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	128
Наконечна М.В. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЦІЛЬОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	134
Пасенко І.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ПРАВознавства В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	139
Синєкоп О.С. СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	146
Сопотницька О.В. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІГРОВИХ ВИДАХ СПОРТУ.....	153
Тимошук Н.М. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ (АГРАРНИХ) ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	158
Трифоновна О.М. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕПОХУ РОЗВИТКУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	163
Цвєтасєва О.В., Знанецька О.М. АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ.....	170



Ярославцева М.І., Пехарєва С.В. МЕТОДИ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	176
--	------------

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Григоренко Г.В., Щигельська В.М. СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	183
--	------------

Спіріна Т. П., Грицуняк І.С. ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІ-ЖІНКИ: ВИКЛИК СТЕРЕОТИПАМ.....	189
---	------------

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Маринченко Г.М. ВЕБІНАРИ В САМООСВІТІ ТА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ГАЛУЗІ.....	193
--	------------

Скуратівська М.О. ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	198
--	------------

СЕКЦІЯ 7 ПОДІЇ НАУКОВОГО ЖИТТЯ; РЕЦЕНЗІЇ

Несін Ю.М. АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ЛОГІСТИКИ».....	204
---	------------



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Vykhrushch V.O. MECHANISMS OF MODERN PEDAGOGICAL AXIOLOGY: AN ATTEMPT OF SYSTEM ANALYSIS.....	9
Halytska N.E. RESEARCH RELATIONSHIPS IN THE PERIOD EDUCATIONAL REFORMS OF SOVIET SCHOOL.....	16
Zalutska H.I. HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF THE SISTERS SERVANTS OF MARY IMMACULATE CONGREGATION ACTIVITY IN THE 30–80 ^s OF THE XX th CENTURY IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	21
Oleksiv H.D., Shyika O.I. THE DEVELOPMENT OF GERMAN UNIVERSITIES IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY.....	27
Petrenko L.M. MULTIFACTORIALITY SPIRITUAL-MORAL HERITAGE OF G. VASHCHENKO AND ITS REFLECTION IN CONCEPTIONS, PARADIGMS AND TECHNOLOGIES.....	33
Polievikova O.B., Shvets T.A. ORIGINS OF WORD-CENTRISM LANGUAGE EDUCATION OF CHILDREN 5–7 YEARS IN THE HISTORY OF FOREIGN PEDAGOGICAL THOUGHT.....	40

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Biletska L.S., Biletskiy R.R. SPECIFICS OF THE USE OF GAMING METHOD OF TEACHING MATHEMATICS IN THE PRIMARY SCHOOL.....	45
Il'yakhova M.V. THE STRUCTURE OF THE CREATIVITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS.....	52
Kudrenko D.A. CONTEXT-MODULE STRUCTURE OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN ACCORDANCE WITH LOGIC AND PRINCIPLES OF FORMATION OF ARTICLE-GRAPHIC COMPETENCIES.....	58
Lazariev M.I., Lazarieva T.A., Shaposhnyk A.M. THE FORMATION OF OBJECTIVES OF TEACHING OF CHEMICAL PROCESSES FOR THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF CHEMICAL TECHNOLOGY”.....	64
Pinchuk L.N. FROM EXPERIENCE OF USING GAMING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH.....	69
Tsurkan T.H. CREATING A SCHOOL COMMUNITY.....	74

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Voloshyn S.M. FEATURES OF THE WORK OF PRACTICAL PSYCHOLOGY WITH ADOLESCENTS, ADDICTED TO DEVIANT BEHAVIOR IN THE LIGHT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE.....	78
--	----



SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Avdieieva O.Yu. GNOSTIC ABILITIES AS THE BASIS TO REALIZATION OF TEACHING AND LEARNING SKILLS IN THE INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	83
Bordiuh N.S. METHODOICAL AND CONTENT ASPECTS OF EDUCATIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.....	90
Burmakina N.S. THE EFFICIENCY OF INTERNET-BASED TECHNOLOGIES FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT CONTEMPORARY NON-LINGUISTIC INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	94
Horpinich T.I. HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF MEDICAL EDUCATION IN THE USA IN THE WORKS OF AMERICAN SCIENTISTS.....	98
Dmitriieva N.S., Kopochynska Yu.V. FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE FACTORS FROM PHYSICAL THERAPY AS A FACTOR OF IMPROVING THEIR COMPETITIVENESS.....	105
Drahiieva L.V. THE USE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE MASTER'S DEGREE STUDENT OF THE SPECIALTY "TECHNOLOGY EDUCATION" DURING THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TRAINING.....	111
Kosiuk V.R. ACTIVE METHODS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ARTICLES OF FUTURE DESIGNERS IN PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS.....	116
Moroz O.L. REORGANIZING THE SYLLABUS AS ONE OF THE MAIN COMPONENTS IN CONTINUOUS COMMUNICATIVE TRAINING WITHING THE FRAME OF LIFELONG LEARNING.....	122
Moseichuk Yu.Yu. FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO THE HEALTH CULTURE AS A BASIC REQUIREMENT FOR THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE.....	128
Nakonechna M.V. STRUCTURAL COMPONENTS OF TARGET PREPARATION OF FUTURE BACALAVERS FROM CONSTRUCTION AND CIVIL ENGINEERING.....	134
Pasenko I.M. PEDAGOGICAL TERMS OF APPLICATION OF CONTEXTIC TRAINING OF FUTURE BACLARES FROM LAW IN PROFESSIONAL PREPARATION.....	139
Synekop O.S. SITUATIONAL APPROACH TO DIFFERENTEATED INSTRUCTION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO THE FUTURE IT-SPECIALISTS	146
Sopotnytska O.V. PEDAGOGICAL APPROACHES TO FORMATING THE FUTURE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO TRAINER ACTIVITIES IN GAMES OF SPORTS.....	153
Tymoshchuk N.M. IMPROVING OF NONLINGUISTIC (AGRARIAN) UNIVERSITIES STUDENTS' MOTIVATION TO MASTER THE FOREIGN LANGUAGE.....	158
Tryfonova O.M. FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DIDACTIC PRINCIPLES IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER TECHNOLOGY SPECIALISTS IN THE ERA OF DIGITAL TECHNOLOGY DEVELOPMENT.....	163
Tsvietaieva O.V., Znanetska O.M. ADAPTIVE LEARNING IN MODERN SYSTEM OF EDUCATION.....	170



Yaroslavtseva M.I., Pekhareva S.V. METHODS AND FORMS OF PREPARING FOR FUTURE CHILDREN OF PRIMARY EDUCATION TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION.....	176
---	------------

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Hryhorenko H.V., Shigelskaya V.M. STRUCTURE AND FUNCTIONAL PROPERTIES OF THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT HEALTHY ACTIVITY OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOL.....	183
Spirina T.P., Hrytsuniak I.S. MILITARY-WOMEN: A CHALLENGE TO STEREOTYPES	189

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Marynchenko H.M. WEBINARS IN SELF-EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF SOCIAL SCIENCE INDUSTRY TEACHERS.....	193
Popadiuk S.S., Skurativska M.O. VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING SYSTEM AT A MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION	198

SECTION 7 EVENTS OF SCIENTIFIC LIFE; REVIEWS

Nesin Yu.M. ANALYSIS OF ENGLISH SPEAKING TEXTBOOK “ENGLISH FOR LOGISTICS”.....	204
---	------------



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.302 (01)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-1

**МЕХАНІЗМИ АКСІОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ:
СПРОБА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ**

Вихрущ В.О., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»
nazarenkovira@i.ua

У статті з позицій системного підходу представлено основні чинники впливу на формування понятійного апарату в сучасній педагогічній аксіології: відсутність систематизації термінів; багатозначність і різноманітність їх тлумачення; «номінаційний вибух» і зниження чіткості в нормативності слововживання в науковому контексті; інтегративні зв'язки педагогіки з іншими науками і зростаюча нерегульованість процесу взаємодії термінів; прагнення створення метамови у зв'язку з формуванням єдиного наукового простору; формування андрагогічної парадигми освіти в протиположності педагогічній; розв'язання проблеми суб'єктності в сучасній галузі освіти.

Ключові слова: педагогічна аксіологія, аксіологічний аналіз, механізми аксіології, категорії педагогіки, системний підхід.

В статье с позиций системного подхода представлены основные факторы влияния на формирование понятийного аппарата в современной педагогической аксиологии: отсутствие систематизации терминов; многозначность и разнородность их толкования; «номинативный взрыв» и снижение четкости в нормативности терминологии в научном контексте; интеграционные связи педагогики с другими науками и увеличение нерегулируемости процесса взаимодействия терминов; стремление к созданию метаязыка в связи с формированием единого научного пространства; формирование андрагогической парадигмы образования в противовес педагогической; решение проблемы субъектности в современной области образования.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, аксиологический анализ, механизмы аксиологии, категории педагогики, системный подход.

Vykhruhshch V.O. MECHANISMS OF MODERN PEDAGOGICAL AXIOLOGY: AN ATTEMPT OF SYSTEM ANALYSIS

In the article according to the system approach were represented main factors of terminology formation of modern native didactics and mechanisms of their influence on the conceptual apparatus of the theory of education.

The main problems in modern pedagogical axiology are the lack of systematization of terms; ambiguity and heterogeneity of their interpretation; activation of "individual-author's term production" – "nominating explosion" and the consequent reduction of clarity in the normative use of word-formation in the scientific context; Integrative connections of pedagogy with other sciences and growing irregularity of the process of interaction of terms; the desire to create a metamogoue in connection with the creation of a single scientific space; the formation of the andragogical paradigm of education in contrast to the pedagogical; solving the problem of subjectivity in the modern branch of education.

In pedagogical studies it is possible to update the methodology by introducing other methods of research and extend the concept and terminology apparatus by borrowed terms, but with the condition – identification of the regularities of education and training of the individual and the factors that determine them, unambiguousness of terminology, correlation of the main (generic) term and its specific characteristics, systemic interrelationships between different thematic groups of terms, the classification of pedagogical disciplines, etc. General pedagogical preparation of the future teacher and methodology of scientific pedagogical research should be provided according to the canons of classical pedagogy within the framework of its categories and concepts.

Key words: pedagogical axiology, axiological analysis, axiology mechanisms, pedagogy categories, systematic approach.

Постановка проблеми. Об'єктивною необхідністю розвитку будь-якої науки є збагачення і розвиток понятійного апарату. Питання аксіології певної наукової галузі завжди актуалізується в її кризові періоди і розглядається як шлях її адаптації до

змінюваних потреб суспільства. З історії розвитку науково-педагогічної думки відомо, що реформування освіти після системи реформ 60–70-х років XIX століття, активні інноваційні процеси кінця XIX – початку XX століття, процес створення «нової шко-



ли» після революції 1917 року та створення «нової української школи» в наш час тощо зумовили докорінне оновлення сутності педагогічних категорій, введення нових понять, створення революційних напрямів психолого-педагогічних досліджень, що розширювало понятійне поле науки. Процес збагачення і розширення понятійно-термінологічного апарату у 90-х роках ХХ століття характеризується тим, що його інтенсивність не дозволяє досягнути порозуміння між вченими без уточнення в науковому контексті значення того чи іншого наукового терміну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогіка накопичила численні відомості теоретичного характеру, які можуть стати критичними з багатьох причин. Причинами цього, на думку вчених Б. Гершунського, А. Валицької, Н. Коршунової, В. Краєвського, Б. Лихачьова, М. Никандро-ва, В. Полонського та інших, є неможливість уточнення в науковому контексті значення того чи іншого використовуваного терміну. Саме тому, як вважають ці вчені, майже кожна стаття містить уточнення авторської позиції щодо термінології. Основними проблемами, які існують у сучасній педагогічній аксіології, є: відсутність систематизації термінів; багатозначність і різнорідність їх тлумачення; активізація «індивідуально-авторського терміновиробництва», характерна для кінця ХХ – початку ХХІ століття в цілому для російської, української та інших мов слов'янської групи, «номінаційний вибух» і пов'язане з цим зниження суворості в нормативності слововживання у науковому контексті; інтегративні зв'язки педагогіки з іншими науками і зростаюча неврегульованість процесу взаємодії термінів тощо.

Історичний аналіз термінологічного апарату педагогічної науки, зокрема теорії навчання (а саме вона почала цілеспрямовано формуватися раніше за інші педагогічні галузі), свідчить про те, що закладені наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття теоретичні основи педагогіки не стали закономірною сучасною основою поступального розвитку понятійного апарату як системи. Суспільні процеси, що відбувалися в зазначений і в більш пізній період, зумовили кардинальні зміни в тезаурусі даної науки, а отже, говорити про чіткі прогресивні тенденції формування базових категорій педагогіки не можна [1]. Разом із тим наші власні дослідження свідчать, що специфікою формування і уточнення термінологічного апарату на теренах вітчизняної дидактики, зокрема, є прагнення надати їй суто практичного спрямування, що в принципі не потребує точності дефініцій, а лише їх

ілюстрування, тоді як сама теорія навчання в усі часи розвивалася за кількома концептуальними напрямками: теоретичним, практичним, автодидактичним, психолого-педагогічним і філософським із домінуванням першого. Небагаточисельні дослідження аксіології сучасної педагогіки в основному виконані на основі аналізу лексико-семантичних характеристик процесу її розвитку і базуються на ідеї, що термінологія є мовленнєвою системою і може бути проаналізована за допомогою лінгвістичних критеріїв. В. Аванесов, Б. Гершунський, В. Бім-Бад, А. Валицька, Б. Гершунський, Н. Коршунова, В. Краєвський, Б. Лихачьов, Н. Никандров, В. Полонський та інші вчені здійснюють свої дослідження на основі систематизації термінології і уточнення понять. На наш погляд, слід поєднувати ці підходи і розширювати концептуальне поле дослідження проблеми.

Мета статті – аналіз аксіологічних механізмів термінотворення в галузі сучасної педагогіки на основі системного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з основних джерел поповнення і уточнення понятійного апарату сучасної педагогіки є міждисциплінарні дослідження. Якщо базу або методологічною основою первинно була філософія, релігія, етика, естетика як галузі знань, що з'явилися і автономізувалися раніше за педагогіку, то психологія як галузь знань розвивалася паралельно з педагогікою (переважно – дидактикою), отже, і механізм збагачення термінології за рахунок даної науки дещо інакший.

Насамперед слід зазначити, що основи педагогіки не можна розглядати відірвано від гуманістичної психології. Узагальнений аналіз характеру цього взаємовпливу свідчить про те, що педагогічна психологія не формує семантичні ряди педагогічних понять, а доповнює їх. У зв'язку із цим спостерігається прагнення уточнити, поглибити і розширити їх на основі використання понятійного апарату вказаної науки без урахування того, що узгодження між педагогікою і психологією (педагогічною психологією) за ключовими категоріями цих двох наук не існує, а швидше навпаки – такі близькі за предметом дослідження науки розглядають його через різні призми: педагогічна психологія – через призму окремої особистості та її особистісні механізми, а педагогіка – через призму взаємодії з оточуючим середовищем, до того ж без належної уваги до самої особистості (бездітна педагогіка). Через це педагогічні поняття як лексичні одиниці пропонуються переглядати, внівши в них додаткові



несуттєві, не притаманні педагогічній науці характеристики. Сприймати це як інноваційний шлях, що базується на міжпредметних зв'язках, можна, але лише як шлях, що проходить через фундаментальні педагогічні дослідження на основі врахування загальнопедагогічних закономірностей, а не псевдопсихологічних припущень. Автор цих матеріалів не виступає, таким чином, проти міжгалузевих наукових розвідок, а лише наголошує на необхідності створення сприятливого клімату для творчого пошуку в галузі фасилітаторської продуктивної педагогіки. У такому випадку може бути розширена семантика рядоположних характеристик загальноприйнятих у класичній педагогіці понять і з'являться нові галузі педагогічних знань, які не ігнорують її термінології, а об'єктивно базуються на ній.

На думку автора, сучасний стан педагогічних (і в першу чергу дидактичних) досліджень, які претендують на статус фундаментальних, свідчить про те, що їх рівень не відповідає ні вимогам педагогічної, ні психологічної науки. А звідси – поверхневе теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми, ефемерні висновки, перенесення понятійного апарату з однієї педагогічної ідеології в іншу, використання для доведення своєї наукової гіпотези критеріїв і показників, що не є за своєю природою суто педагогічними, відсутність доведення кореляційних зв'язків між показниками, недоцільність вибору адекватного математичного апарату обробки або його відсутність тощо. Виникає правомірне питання: чи можуть такі наукові розвідки бути, як зазначав академік Ю. Бабанський, «точками росту» сучасної педагогіки, збагачувати її понятійний апарат?

Позитивну чи негативну відповідь на це питання може дати доказ життєздатності нових концепцій організації навчального або навчально-виховного процесу. На теоретичному рівні це проявляється в тому, що перша активно оперує поняттями другої, що не тільки дозволяє подолати багато труднощів у осмисленні явищ виховання і навчання, але й сприяє розв'язанню педагогічних дослідницьких завдань, розширює термінологічну систему науки [9]. У зв'язку з цим об'єктивною потребою є створення психолого-педагогічних словників і довідників, а існуючі педагогічні словники, енциклопедії і довідники містять статті, присвячені психологічним поняттям і термінам («архетип», «деприваційні ситуації», «дидактогенні неврози», «зона найближчого розвитку», «інсайт», «інтегральна індивідуальність», «когнітивна сфера», «креативність», «психотерапевтична функція педагога», «стрес», «дезадаптація», «Я-концепція»).

Оцінка такої взаємодії не може бути однозначною, оскільки будь-яка наука має свій предмет дослідження (в даному випадку його презентує домінанта (поняття, введене І. Лернером) як система взаємодіючих структурних компонентів на рівні тезаурусу педагогічної науки), термінологічний апарат, методологію, систему методів дослідження. З одного боку, відбувається актуалізація малодосліджених проблем міжпредметного характеру. З другого боку, враховуючи специфіку педагогічної галузі, така взаємодія потребує знаходження «спільного знаменника» між двома цими науками, що сьогодні є недосяжною метою, а як наслідок – будь-яке визначення в такому словнику має або педагогічну, або психологічну сутність, але ніяким чином не є результатом компромісного розуміння педагогічного явища.

Іншим джерелом розширення термінології є взаємодія педагогіки із соціальними науками, яка ґрунтується на нових концептуальних підходах до педагогічних явищ у соціумі, а отже, розглядає виховання в широкому значенні цього поняття як соціокультурний феномен. Широко розповсюджені в педагогічних працях зафіксовані у словниках і довідниках 90-х років ХХ століття терміни «соціум», «соціальне середовище», «соціалізація» і «ресоціалізація», «соціальна зрілість», «соціальне виховання» тощо.

На прикладі таких нових галузей, як педагогічна дидактогенія, конфліктологія, педагогічна ризикологія, соціоніка, ювенологія, прослідковується правомірність судження, що термін, на думку В. Полонського, є «своєрідним каталізатором, джерелом постановки і усвідомлення проблеми» [10, с. 5].

Передусім це передбачає переосмислення самого предмета педагогіки, який у демократичному суспільстві повинен бути пов'язаний із проблемою вибору особистістю способу поведінки, відповідної їй Я-концепції, а не із нав'язуванням його ззовні. Водночас саме такий підхід проходить червоною ниткою через усі визначення сутності виховання в діючих підручниках педагогіки. Отже, названі нові галузі спонукають педагогів до створення альтернативної концепції виховання і до розширення вже існуючого семантичного ряду, на якому базується те чи інше педагогічне поняття і їх система в цілому.

Педагогічну конфліктологію в останні роки стали виділяти як особливу галузь педагогіки (В. Журавльов), яка вивчає причини виникнення і шляхи подолання конфліктних ситуацій в процесі виховання і навчання.

Педагогічна ризикологія досліджує поведінкові аспекти праці педагога, особливос-



ті його поведінки в ситуації суперечливого неминучого вибору і розглядає останній як соціально-економічне і психологічне явище [3, с. 130].

Соціоніка – міждисциплінарна наука, яка виникла у 70-х роках ХХ століття як продовження вчень З. Фрейда і К.Г. Юнга, – базується на психології, соціології та інформатиці. Методики організації навчально-виховного процесу на базі соціоніки пропонують нову теорію психологічних типів та міжособистісних стосунків (Т. Прокоф'єва, О. Удалова) у контексті гуманістично-особистісної педагогіки [3, с. 141].

Вплив названих галузей на процес оновлення понятійно-термінологічного апарату сучасної педагогіки можна вважати сприятливим. Але небезпідставними є побоювання педагогів, що через непомірне внесення в науку понять, ідей, методології суміжних галузей уже сьогодні активно відбувається «розмивання меж» педагогіки, педагогічні явища розглядаються за допомогою методів і засобів, привнесених у неї «в чистому вигляді» [5, с. 23]. Слушною в цьому плані є думка Б. Лихачьова про те, що наукова педагогіка часто підміняється позбавленими педагогічного значення вузькими проблемами інших наук [6, с. 26]. Доречним є і твердження В. Краєвського: «Час від часу то з'являється, то зникає фантомна «психолого-педагогічна наука». Зникає, зрозуміло, через що вона взагалі не існує <...> Але дещо психолого-педагогічне в природі є: це психолого-педагогічна підготовка учителя, в якій бере участь як педагогіка, так і психологія» [7, с. 11].

Якщо здійснювати узагальнений аналіз досліджень згаданих й інших авторів, що обстоюють наведену позицію, то можна передати її в таких принципових ідеях:

– під час аналізу зв'язків педагогіки з іншими науками необхідно послідовно розрізняти можливі інтегративні методологічні підходи в педагогічних дослідженнях, що забезпечують їх багатоаспектність, і власне предмет педагогіки як науки, яка була і залишається джерелом наукового обґрунтування цілісного педагогічного процесу освіти і виховання особистості; у зв'язку з цим у педагогічних дослідженнях можна здійснити оновлення методології шляхом упровадження інших методів дослідження і розширити понятійно-термінологічний апарат за рахунок запозичених термінів, але за дотримання умови – виявлення закономірностей виховання і навчання особистості та факторів, що їх зумовлюють, вивчати, узагальнювати і розвивати новаторський педагогічний досвід, діагностувати і прогнозувати умови реалізації та ефективності педагогічних явищ;

– запозичені з інших галузей терміни повинні відображати педагогічний зміст, а їх впровадження – бути виправданим потребами педагогічного пошуку і відповідати педагогічним цілям і завданням;

– термінологічні нововведення можуть бути освоєні педагогічною термінологією лише за наявності системних, на рівні значення, зв'язків з основними категоріями і стабільними поняттями педагогіки;

– сучасній педагогічній науці необхідна однозначність термінології, коли це стосується визначення її категорій, кореляції основного (родового) терміну і його видових характеристик, системних взаємозв'язків між різними тематичними групами термінів, класифікації педагогічних дисциплін тощо;

– не «термінологічний пуританізм», а здоровий консерватизм, який є основою педагогічного термінознавства, є регулятивним механізмом у розвитку педагогічної термінології.

Вагомий вплив на формування термінологічного апарату сучасної педагогіки мають особливості соціальної структури суспільства, зокрема поява й існування у ньому специфічних соціальних груп. Особливу увагу звертає на себе проблема соціально-психологічної підтримки і виховання педагогічно занедбаних дітей. Терміном «важковиховані» або «педагогічно занедбані» в педагогічній літературі називають категорію дітей, що мають певні відхилення в соціалізації та особистісному розвитку [8, с. 291]. Таких дітей у роки зміни соціально-економічних основ суспільства з'являється багато. Через це даний соціологічний термін як видовий щодо поняття «діти групи ризику» став актуальним у педагогіці і використовується в науковій літературі [10, с. 36; 11, с. 106]. Водночас аналіз словників свідчить, що не зафіксовано суттєві термінологічні зміни в галузі педагогічного знання, а розширення термінології в основному здійснюється за рахунок термінів психології, соціології та соціальної педагогіки, що не є характерним для педагогічного контексту. Це стосується понять «девіантна поведінка» – доміанти цілого понятійно-термінологічного поля (поведінка, яка не відповідає правилам і нормам, встановленим в офіційному порядку, або таким, що склалися традиційно в суспільстві, а отже, має непедагогічну семантику [13, с. 60], потребує конкретизації в залежності від характеру, природи і рівня прояву дезадаптації (соціальної, психічної, патогенної). Тоді в педагогіці можуть бути визнаними як правомірні поняття «шкільна дезадаптація», «дидактогенія» за умови їх належного фундаментального педагогічного обґрунтування.



Той факт, що педагогіка займається вивченням впливу системи факторів на формування особистості та розширення кола цих факторів у дослідженнях суміжних наук, погіршення психічного здоров'я сучасного суспільства та дитини, зокрема, зумовило розширення функцій вчителя/вихователя. Ідея про необхідність взаємодії педагогіки і психотерапії була теоретично обґрунтована у 1927 році німецьким психіатром А. Кронфельдом. Отже, стало умовно виправданим включення до педагогічної лексики термінів, що позначають методи і засоби психотерапевтичного впливу: арттерапії, імаготерапії, моритатерапії, логотерапії, психодрами [3, с. 126–127]. Сьогодні в даному контексті функціонує кілька специфічних педагогік, що з огляду на їх понятійний апарат і на специфіку педагогічного знання, яке вони пропагують, лише ускладнює, а не збагачує термінологічний апарат, розмиваючи межі між суттєвими ознаками кожного поняття, що є негативним фактором для системи категорій педагогічної науки. З огляду на те, що наведена тенденція в демократичному суспільстві є тимчасовою, а саме – прогресивне суспільство поступово відмовляється від поділу людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, цей шлях збагачення термінологічного ряду педагогіки може розглядатися як неперспективний. Доказом цієї думки є лише часткова розробка в наведених галузях педагогічних аспектів діяльності вчителя/вихователя (дефектолога, ортопедолога) і повна відсутність подібних досліджень щодо учнів/вихованців з особливими освітніми можливостями, на відміну від аномальних дітей (наприклад, навчання/виховання учнів з особливими потребами (аутисти, діти із синдромом Аспергера) – діяльність учителя в інклюзивному класі чи асистента учителя для дітей з особливими потребами).

Значні термінологічні запозичення в педагогічних дослідженнях пов'язані з розкриттям психологічної суті та механізму пізнання (інсайт, атитюд, імпринтинг, аутсайдер у Т-групі тощо). Однак багато із цих понять набувають педагогічного значення лише в певному контексті й можуть бути кваліфіковані як «умовний термін», інші можуть розглядатися як спроба термінологізувати лексику з обмеженою сферою вживання («ячество»), і в такому випадку за наявності існуючого педагогічного поняття використовувати саме його («ячество», «фрондерство» замість «негативізм»; «імідж» вчителя замість «образ вчителя»).

Як свідчать дослідження понятійно-категоріального апарату педагогічної науки, новий термін не може «входити у стан мовленнєвої конкуренції» з існуючою термі-

нологією як у нейтральній, так і в науковій лексиці, оскільки формування термінології – процес тривалий і поступальний, що базується на накопиченні суттєвих ознак на противагу несуттєвим. Зокрема, термін «образ» (образ учителя) трактується абсолютно чітко: цілеспрямоване формоване уявлення про педагога у свідомості вихованців. Виділяють його конкретні складники: вербальний (складається за рахунок лексики, стилістики, мелодики і загальної будови мови); мімічний, який характеризує притаманну учителеві міміку; пластичний, який узагальнює сприймання рухів, постави, пози; колірний, що створює враження через поєднання кольорів в одязі педагога [13, с. 30]. Спроба замінити слово «образ» словом «імідж» у наведених словосполученнях порушує їх лексичну поєднуваність і шкодить їх сприйманню.

Щодо іншомовних запозичень у сучасній педагогічній термінології в цілому, слід зазначити, що ці процеси є не стільки ознакою інтернаціоналізації науки, скільки ігноруванням норм культури мовлення. Часто вони викликають неминучі труднощі в розумінні, тоді як позитивною характеристикою терміна є його семантична прозорість, іншими словами – доступність для розуміння за словесним образом. Щодо характеристики тенденцій упровадження нових термінів у педагогіку «...надлишок синонімів серед них створює лише ілюзію виникнення нових понять і, відповідно активної еволюції теорії, тоді як у дійсності про це говорити поки що складно», – стверджує І. Кічева [4, с. 30].

Особливою є ситуація, коли під час перекладу з російської мови українською в науковій лексиці не знаходиться адекватного поняття, яке б могло його замінити (російське «отметка» як позначка, символ; російське «учение» як діяльність самого учня, «учебная деятельность», «обучение» та подібні). У такому випадку виникає потреба заповнити прогалини і ввести нові поняття, що часто суперечить сталим лінгвістичним формам, викликає заперечення філологів, не сприймається більшістю педагогів. Відсутність адекватного терміну призводить до описовості в науковому тексті, а отже, до використання в його характеристиці суттєвих і несуттєвих ознак, що, безумовно, знижує науковий рівень. Забезпечення точності висловлювань у таких випадках повинно стати предметом обговорення спеціалістів і введенням адекватних понять у науковий обіг.

В умовах набуття державами на пострадянському просторі автономії в освіті та вихованні найголовнішим став національ-



ний фактор, що спричинило появу в науково-педагогічній лексиці відповідних понять. Разом із тим заповнення подібної термінології змістом, який би зробив їх базовими для педагогічної науки категоріями, – це тривалий процес. У даному випадку спостерігаємо такий механізм формування, який передбачає не узагальнення, а розширення семантичного ряду («національне виховання», «мета національного виховання», «національна школа», «національний світогляд», «національний менталітет» тощо). На основі фундаментальних досліджень із проблеми відбувається накопичення суттєвих ознак нової категорії уже після введення її в науковий обіг, порівняння з уже існуючими і правомірність їх заміни на нову.

Прагнення освітян входження у світовий науковий простір зумовлює активний розвиток компаративістських досліджень, орієнтованих на вивчення досвіду розв'язання актуальних проблем у галузі освіти та виокремлення шляхів його імплементації у вітчизняний освітянський простір, спричиняє появу термінології, яка за своїм змістом не має аналогів («громадянсько-академічна освіта», «куррікулум» та «сіллабус» у змісті освіти, «педагогіка емпірична» або потребує суттєвих коректив з урахуванням умов, у яких існує освіта України («автономізація», «суб'єктивізація» освіти).

Дієвим чинником формування понятійного апарату сучасної педагогіки є активне становлення в сучасних умовах вітчизняної системи освіти дорослих та андрагогічної парадигми освіти. У зв'язку із цим постає проблема системного створення нової галузі освіти – андрагогіки і відповідних їй наукових засад.

Якщо парадигма в загальній методології науки – це модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, то парадигма в педагогіці – це усталена, що стала звичною, точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх та дослідницьких завдань. Парадигма педагогіки індустріального суспільства орієнтована на цінність знання, тоді як у новій, гуманній, педагогічній реальності цінністю стає особистість. У психолого-педагогічній теорії людина цінна як носій заданих знань, умінь, навичок. В особистісно орієнтованій (гуманістичній) парадигмі він цінний як суб'єкт соціалізації, пізнання, особистісного розвитку. У даний час знання є парадигмою вважається тупиковим шляхом розвитку, особистісно орієнтована парадигма – перспективним. У зв'язку з цим звернення до методологічних питань освіти, у даному випадку – до концепції андрагогічного знання, передбачає їх роз-

гляд з парадигмального боку. У такому контексті особливої уваги потребує саме поняття «парадигма», оскільки на науковому полі спостерігається явище, яке відомий педагог В. Краєвський назвав «парадом парадигм»: їх з'являється безліч – духовна, акмеологічна, поліфонічна, андрагогічна тощо.

Андрагогічна парадигма визначається як парадигма навчання і освіти дорослої людини, індивіда, який усвідомлює свої потреби, в тому числі освітні, і здатного свідомо задовольнити їх у своїй діяльності. Ця парадигма розглядає соціальний розвиток і становлення особистості у свідомій самостійній діяльності індивіда, освіта в контексті цієї парадигми орієнтується на соціалізацію. З огляду на аксіологію андрагогіки та її активне формування з'являється ряд нових термінів: «дорослий учень», «андрагогіка», «андрагог», «андрагогічна парадигма», «компетентнісний підхід», «контекстне навчання», «суб'єктність», «автономізація», «комунікативний підхід у навчанні», «задачниківий підхід», «андрагогічні принципи», «методи навчання дорослих», «формальна освіта дорослих», «неформальна освіта дорослих», «інформальна освіта дорослих» тощо.

Складною проблемою є координація системи педагогічних і андрагогічних понять та установок, що є підґрунтям для забезпечення наступності між педагогічною та андрагогічною науками, на чому наполював М. Ноулз. У зв'язку із цим ми спостерігаємо виникнення таких категорій, як «суб'єкти навчання», «компетенція», «компетентність», «комунікативна методика», «колективна учбова діяльність» тощо.

Не завжди позитивну роль у формуванні понятійного апарату педагогіки відіграють засоби масової інформації, які надають статус базових категорій другорядним поняттям або поняттям, які відбивають сутність закономірностей навчання і виховання особистості, у зв'язку з тимчасовою актуальністю їх для суспільства («особистісно орієнтований підхід», «педоцентризм», «дитиноцентризм», «студентоцентризм», «інтерактивний принцип», «розвивальний принцип» тощо). Передбачається, що такі державницькі установки змусять науковців переглянути ієрархічні зв'язки та рівні всередині науки з метою зміни її категоріального апарату. Подібні процеси, як правило, не перетворюються в тенденції, але спричиняють спроби внести зміни в тезаурус сучасної педагогіки.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз аксіологічних механізмів у сучасній педагогіці дозволяє розглянути її понятійний апарат з позицій системного підходу і одночасно наводить на думку про те, що



модернізм у даній науці припустимий лише на рівні надбудови, а базис, складовою частиною якого є категоріально-понятійний апарат, розвивається за сталими законами. З огляду на це загальнопедагогічна підготовка майбутнього педагога і методологія наукового педагогічного дослідження повинна забезпечуватися згідно з канонами класичної педагогіки в межах системи її категорій та понять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вихрущ В.О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії; за ред. Л.П. Вовк: у 2-х частинах. Тернопіль: Підручники & посібники, 2000. Частина 1. 433 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1038 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва: Издательский дом «Академия», 2001. 176 с.
4. Кичева И.В. Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193141338&archive (дата звернення 10.01.2019).
5. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики. *Педагогика*. 2000. № 4. С. 21–29.
6. Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики. *Педагогика*. 1997. № 6. С. 12–23.
7. Краевский В.В. Педагогическая наука в контексте модернизации образования. *Педагогическая наука в контексте модернизации образования: Выездное заседание Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО*. Санкт-Петербург, 2002. С. 3–25.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
9. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Педагогика, 1999. С. 275–276.
10. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 80 с.
11. Социальная педагогика / под ред. В.А. Никитина. Москва: Педагогика-пресс, 2000. 219 с.
12. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / под ред. В.В. Макаева. Пятигорск, 1998. 231 с.
13. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований. *Педагогика*. 2000. № 9. С. 14–21.

REFERENCES:

1. Vykhrushch V.O. (2000) *Dydaktychna dumka v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)*:

problemy rozvytku teorii [Didactic thought in Ukraine (second half of XIX – early XX century): problems in theory development]; za red. L.P.Vovk: u 2-kh chastynakh. Ternopil: Pidruchnyky & posibnyky. Chastyna 1. 433 s. [in Ukrainian]

2. Entsyklopediia osvity [Encyclopaedia of education]/ Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V.H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1038 s. [in Ukrainian]

3. Kodzhaspyrova H.M., Kodzhaspyrov A.Iu. (2001) *Pedahohycheskyi slovar* [Pedagogical dictionary]. Moskva: Yzdatelskyi dom «Akademyia», 176 s. [in Ukrainian]

4. Kicheva I.V. *Razvitie terminologii teorii vospitaniya vo vzaimodejstvii s leksikoj drugih nauk* [Development of terminology of the theory of education in cooperation with the vocabulary of other sciences]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193141338&archive (data zvernennja 10.01.2019). [in Russian]

5. Krupnik S.A. (2000) *Metodologicheskie podhody k predmetu pedagogiki*. *Pedagogika* [Methodological approaches to the subject of pedagogy. *Pedagogy*]. № 4. S. 21–29. [in Russian]

6. Lihachev B.T. (1997) *Sushhnost, kriterii i funkcii nauchnoj pedagogiki* [Essence, criteria, and functions of scientific pedagogy]. *Pedagogika* [Pedagogy]. № 6. S. 12–23. [in Russian]

7. Kraevskij V.V. (2002) *Pedagogicheskaja nauka v kontekste modernizacii obrazovanija*. *Pedagogicheskaja nauka v kontekste modernizacii obrazovanija: Vyezdnoe zasedanie Otdelenija filosofii obrazovanija i teoreticheskoy pedagogiki RAO* [Pedagogical science in the context of modernization of education. Pedagogical science in the context of modernization of education: Field session of the Department of Educational Philosophy and Theoretical Pedagogy of the RAE]. Sankt-Peterburg, S. 3–25. [in Russian]

8. *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar* [Pedagogical encyclopaedic dictionary]/ gl. red. B.M. Bim-Bad. Moskva: Bolshaja Rossijskaja jenciklopedija, 2002. 528 s. [in Russian]

9. Pidkastyj P.I., Fridman L.M., Garunov M.G. (1999) *Psihologo-pedagogicheskij spravocchnik prepodavatelja vysshej shkoly* [Psychological and pedagogical reference book of the teacher in higher education]. Moskva: Pedagogika, S. 275–276. [in Russian]

10. Polonskij V.M. (2000) *Slovar ponjatij i terminov po obrazovaniju i pedagogike* [Dictionary of concepts and terms on education and pedagogy]. Moskva: Izdatelskij centr «Akademija», 80 s. [in Russian]

11. *Socialnaja pedagogika* [Social pedagogy] / pod red. V.A. Nikitina. Moskva: Pedagogika-press, 2000. 219 s. [in Russian]

12. *Slovar terminov po sravnitelnoj pedagogike i istorii pedagogicheskoy mysli* [Dictionary of terms on comparative pedagogy and history of pedagogical thought] / pod red. V.V. Makaeva. Pjatigorsk, 1998. 231 s. [in Russian]

13. Filonov G.N. (2000) *Vospitatelnyj process: metodologija i specifika issledovanij*. *Pedagogika* [Educational process: methodology and specificity of research]. № 9. S. 14–21. [in Russian]



УДК 37.01:37.011.3 – 52:37.014.3 «19»
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-2

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ УЧНІВ У ПЕРІОД ОСВІТНІХ РЕФОРМ РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ

Галицька Н.Є., аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
a19natalia77evgenia@gmail.com

У статті схарактеризовано різні типи реформ у сфері освіти. Визначено діяльність як макроструктуру та вказано на основні її компоненти. Проаналізовано архівні джерела щодо проведення уроків з метою формування дослідницьких умінь учнів. При цьому враховувалося, що сам процес навчання здійснюватиметься через подолання перешкод, розв'язання протиріччя, яке виникає між тим, що в учня вже є знання й уміння, і тими новими знаннями, вміннями, якими необхідно оволодіти.

Ключові слова: освітні реформи, дослідницька діяльність, продуктивне мислення, уроки, дослідницькі завдання, дослідницькі вміння учнів.

В статті охарактеризовані різні типи реформ в сфері освіти. Определена деятельность как макроструктура и указаны основные ее компоненты. Проанализированы архивные источники по проведению уроков с целью формирования исследовательских умений учащихся. При этом учитывалось, что сам процесс обучения будет осуществляться через преодоление препятствий, решение противоречий, которые возникают между тем, что у ученика уже есть знания и умения, и теми новыми знаниями, которыми необходимо овладеть.

Ключевые слова: образовательные реформы, исследовательская деятельность, продуктивное мышление, уроки, исследовательские задачи, исследовательские умения учащихся.

Halyska N.E. RESEARCH RELATIONSHIPS IN THE PERIOD EDUCATIONAL REFORMS OF SOVIET SCHOOL

The article describes various types of reforms in the field of education. Activity is defined as a macrostructure and is indicated on its main components. In the practice of advanced teachers of the 50–60-ies, the research method becomes more common due to the knowledge of new social processes and trends. The period of study in high school is extended for one year and the programs are improved, the number of hours for studying the fundamentals of science by classes is reduced, on the basis of the Law on the link between school and life. Polytechnic principle is decisive in the selection of the content of objects of the natural cycle. To successfully develop the research skills, the teacher sets the following rules: to put students in a clear and understandable and feasible purpose of the study; the success of the study depends on the general level of the student. In the 70–80-ies in the Soviet school carried out extensive work on the modernization of programs for improvement. Pupils' research work contributed to the development of thinking and creative abilities. An important indicator of the creative process is the formation of such psychic neoplasms, which act as cognitive abilities, research activity. The author noted on the full structure of the productive cycle of thinking. Analyzed archival sources, on the conduct of lessons in order to form the research skills of students. Independent studies and observations evoke thinking on a large scale, looking for causal relationships, making independent conclusions and generalizations, and using research results in work practice. Independent observations and studies include those objects and natural phenomena, as most typically reflect the essential aspects of local natural conditions; available for systematic and regular observations; close connection with the program, in order to form pupils with the development of logical thinking, cognitive interests, and to improve research skills. It was taken into account that the process of learning itself will be carried out through overcoming obstacles, solving the contradictions that arise between those that the student already has the knowledge, skills and those new knowledge, skills that need to be mastered.

Key words: educational reforms, research activities, productive thinking, lessons, research tasks, research skills of students.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство формується в час глобалізації та інформатизації. Освіта знаходиться на перших шпальтах змін, але разом із тим тільки знання історії освіти та реформи, які вона зазнала, дають посил у майбутні положення освітньої реформи сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз освіти як системи пропонується

М.М. Руткевичем та Л.Я. Рубініною, які вказали, що освіта виступає практичною і пізнавальною діяльністю людини. Зарубіжні психологи А.О. Реан, Н.В. Бордовська та С.І. Розум описують макроструктуру діяльності людини, використовуючи структурно-рівневий підхід. На їхню думку, одиницями діяльності виступають дрібні фрагменти та елементи, що закріплені в поняттях «дія»



та «операція». Діяльність людини має багаторівневий характер. Вищим рівнем інтеграції є сама діяльність, що визначається мотивом та метою. Досягнення мети завжди супроводжується виникненням проблем, розв'язок яких пов'язаний з досягненням певної мети. Ціленаправлену активність називають діями [7, с. 179].

Безсумнівна заслуга фізіолога П.К. Анохіна у визначенні загальних закономірностей організації ціленаправленої активності, на основі яких він сформулював загальну теорію функціональних систем, що є універсальною теоретичною базою для опису ціленаправленої діяльності людини. Відповідно до цієї теорії будь-яка діяльність складається з певних елементів, які мають між собою зв'язки та розгортаються в певній послідовності.

Основні компоненти діяльності: мотив – генеральна мета – аналіз ситуації – звертання до минулого досвіду – вибір конкретної мети для здійснення дій – вибір засобів – прийняття рішення – здійснення операцій – отримання результатів – порівняння отриманого результату з бажаним – у випадку їх співпадання – припинення діяльності, у випадку не співпадання, але збереження мотиву – внесення корективів у здійснення діяльності та повторне її виконання [7, с. 180].

А тому систему освіти можна розглянути з гносеологічної (теоретико-пізнавальної) точки зору. Грунтуючись на спадкових генетичних інстинктах, на системі безумовних рефлексів, вищі тварини, в тому числі й людиноподібні примати, застосовують «наочне навчання». У людському суспільстві даний ступінь навчання виступає як допоміжний засіб для навчання учнів за допомогою мовленнєвого спілкування, в якому передаються та засвоюються поняття, а разом із ним і знання загального світу. Чим вище рівень засвоєння наукових знань, тим більша роль належить набуванню практичних умінь та навичок і використанню емпіричних знань, накопичених протягом багатьох років із різних джерел [8, с. 17]. Ми розділяємо погляди А.Г. Іюдко щодо дослідницьких умінь, виокремлюючи їх у систему інтелектуальних, практичних умінь, умінь і навичок навчальної праці, необхідних для виконання дослідження або його частин.

Метою статті є дослідження дослідницьких умінь учнів у системі радянської освіти періоду освітніх реформ (1950–80-х рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначалося в одному з документів ЮНЕСКО (1977 р.), присвяченому аналізу досвіду та перспектив освітніх

реформ, розрізняють два типи реформ: 1) освітні реформи, які привносять покращення в існуючі системи освіти; 2) реформи самих систем освіти, які тягнуть за собою трансформацію мети та задач освіти, зазвичай пов'язаних із соціальними та політичними змінами, які відбуваються за межами системи освіти.

Так, професор, дійсний член Академії педагогічних наук СРСР В.Г. Онушкін указував, що реформи першого типу характерні для більшості країн 60–70-х років ХХ ст. Цей період визначався щойно створеними вимогами науково-технічної революції до освіти.

Б.Є. Райков висуває два нових метода: ілюстративний та дослідницький. Засоби навчання виокремлював такі: слово, образ, практика. У практиці передових учителів 50–60-х років дослідницький метод стає більш поширеним у зв'язку з пізнанням нових суспільних процесів і тенденцій. Дослідницький метод почав активно обговорюватися С.Г. Шаповаленком, М.М. Скаткіним у дидактичній та методичній літературі [3, с. 13].

Аналіз джерел Державного архіву Херсонської області привертає увагу до «Проекту навчального плану для восьмирічної та середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням», який опрацьовано у відповідності з рішенням XXI з'їзду КПРС і Закону про школу та з урахуванням пропозицій під час обговорення попередніх матеріалів. Порівняно з навчальним планом, яким користувалися школи республіки у 1958/59 навчальному році, цей проект характеризується тим, що зменшено загальну тижневу кількість годин: у VI–VII, IX–X класах – на 1 годину, в V – на 1 годину в першому півріччі, в другому – на дві години, у VIII класі – на дві години. Натомість збільшено кількість годин на трудове і виробниче навчання. Але у зв'язку з продовженням терміну навчання в середній школі на один рік і вдосконаленням програм проектується зменшити кількість годин на вивчення основ наук по класам і тим самим зменшити тижневе навантаження учнів: за планом 1958/59 н.р. та за проектом нового навчального року: так, наприклад, у V класі – з 28 до 25 год., у VI класі – з 28 до 25,5 год., у VII класі – з 30 до 27 год., у VIII класі залишилося без змін 27 год., у IX класі – з 27 до 21 год., у X класі – з 27 до 22 год., у XI класі вперше буде 22 години [2, арк. 108].

Проект передбачає деякі зміни в номенклатурі навчальних предметів: у V і VI класах вивчатиметься курс ботаніки, VII – зоології, VIII – анатомії і фізіології людини, IX – основ



дарвінізму. Для учнів V–X класів вводиться навчально-виробнича практика: для V–VIII класів – два тижні, для IX–X – чотири тижні на рік. Навчально-виробнича практика учнів має проводитись на підприємствах, у колгоспах, радгоспах, у шкільних майстернях та на шкільних навчально-дослідних ділянках, причому учні V класів працюватимуть 3 години, VI–VIII – 4 години, IX–X класів – 6 годин на тиждень [2, арк. 109].

Учнівська бригада колгоспу має на меті завдання: практичне ознайомлення учнів з науковими основами сільськогосподарського виробництва; прищеплення учням навички праці в сільському господарстві та застосування одержаних у школі знань на практиці, засвоєння учнями виробничого досвіду [2, арк. 159].

Згідно з висновками та пропозиціями Херсонського облвнв від 31.10.1959 року про роботу Громовської, Чкаловської, Новоасканійської, Новотроїцької середніх шкіл і Новотроїцької восьмирічної школи вказано на наслідки відвіданих уроків, що більшість учителів готуються до уроків і проводять їх на належному ідейно-патріотичному і науковому рівні, тісно пов'язують навчання і виховання з працею, із життям [2, арк. 249].

Аналізуючи відвідані уроки біології Чкаловської, Асканійської, Новотроїцької середніх шкіл, відзначено, що навчання ведеться згідно з новими планами та програмами. «Добре проводить уроки ботаніки вчитель тов. Колбутова С.А. Новоасканійської середньої школи. Так, тему «Клітинна будова рослини», якої в підручнику немає, вчителька подала учням 5 класу з високою майстерністю: розповідала з використанням різних видів наочності» [2, арк. 251].

Отже, нові проблеми соціально-економічного та політичного розвитку у світі, розгортання науково-технічної революції потребували більш глибокої перебудови у розв'язанні задач сучасного суспільства. Тому для 70–80-х років характерні реформи освіти другого типу. Оскільки в 70-ті – першій половині 80-х років темпи розвитку сповільнюються, в економіці складається кризова ситуація, що не могло не відзначитися в соціальному, політичному, моральному та духовному житті суспільства.

У 1974 році ЮНЕСКО приймає ряд документів, серед них – «Рекомендації, які стосуються освіти на меті міжнародного взаєморозуміння, співпраці миру та освіти, що стосується прав людини та основним свободам», де освіта виступає інструментом соціального та економічного розвитку суспільства, окремих країн, світової спільноти в цілому [6, с. 21]. Тоді як у матеріалах ЮНЕСКО (1979 року)

за результатами досліджень у більшості країн спостерігалась тенденція входження в процес переосмислення своїх систем освіти [6, с. 25].

Так, доктор педагогічних наук З.О. Малькова зазначала, що значно раніше, ніж у капіталістичних країнах, у школах країн соціалізму розпочиналося вивчення біології, фізики, хімії, географії. Викладання тісно пов'язано з життям та виробництвом. Політехнічний принцип виступав вирішальним для відбору змісту предметів природничого циклу. Відмінною рисою соціалістичних шкіл була виробнича практика учнів. У 70–80-ті роки у всіх країнах соціалізму проводилася велика робота з модернізації програм їх удосконалення [6, с. 49].

«Положення про учнівські виробничі бригади в колгоспі, радгоспі» було затверджено наказом Міністерства освіти СРСР від 11 травня 1985 року № 82. Головним напрямом роботи учнівської бригади вказувалися виробнича праця, сільськогосподарське дослідництво. Так, учні VIII–XI (XII) класів виконували в бригаді повний цикл сільськогосподарських робіт. Учні V–VII класів виконували дослідну роботу, приймали участь у догляді за рослинами і тваринами [5, с. 148].

Отже, у 1984 році Радянський Союз приступив до виконання грандіозної за своїми масштабами реформи загальноосвітньої та професійної школи: перебудові системи освіти як однієї з динамічних компонентів радянського періоду [6, с. 6]. Тоді як у капіталістичних країнах модернізація шкільної освіти розгорнулася ще на межі 50–60-х років.

Реформа орієнтувала школу на використання активних методів, що стимулюватимуть самостійне мислення учнів. Пропонувалося практикувати лекції, семінари, співбесіди, практикуми, самостійну роботу учнів (СРСР); долати існуючий схематизм у подачі та засвоєнні матеріалу, більш широку можливість застосування дискусій, дослідницький підхід у навчанні (НРБ); проводити заняття не тільки у класі, але й у бібліотеках, лабораторіях, на виробництві (ВНР). Диференціація навчання – один із принципів соціалістичної педагогіки [6, с. 50]. Оголошена задача була орієнтована на підвищення теоретичного рівня навчальних дисциплін, додавання до них нових наукових даних, а також сприяння активізації пізнавальної діяльності [6, с. 85]. У Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 року № 874 «Про міри подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» вказувалося: «Визнати, що радянська школа і в подальшому



повинна розвиватися як загальноосвітня, трудова, політехнічна» [5, с. 93].

Соціалістична школа орієнтувалася на розвиток творчих здібностей учнів, їхньої самостійності та активності в розв'язанні різноманітних пізнавальних задач [6, с. 219]. При цьому враховувалося, що сам процес навчання здійснюватиметься через подолання перешкод, розв'язання протиріччя, яке виникає між тим, що в учня вже є знання, уміння, навички, і тими новими знаннями, уміннями, навичками, якими необхідно оволодіти.

С.Д. Абдурахманов звернув увагу, що дослідницькі роботи учнів сприяють можливості розвитку мислення і творчих здібностей.

Оригінальними є концепції А.В. Бушлинського, О.К. Тихимірова, Я.А. Пономарьова, в яких розкрито природу та механізми мислення і творчості. Відомий дослідник психології мислення О.М. Матюшкін проаналізував основні підходи до дослідження, розвитку та організації творчого мислення в індивідуальному розв'язанні [4, с. 124].

Згідно з підходом С.Л. Рубінштейна мислення виступає як продуктивний процес. Проявляється під час проблемних ситуацій. Пошук у проблемній ситуації регулюється не на основі зворотних зв'язків, що становить знання результату виконаної дії, а на основі інсайтів, тобто актів розуміння, що виступають як кінцеві ланцюги продуктивного процесу і його психологічні регулятори. Важливим показником творчого процесу є становлення таких психічних новоутворень, котрі виступають як пізнавальні здібності, дослідницька активність.

Повна структура продуктивного циклу мислення включає: зародження проблеми – формулювання проблеми – пошук рішення – розуміння (інсайт) – обґрунтування (інтерпретація) – реалізація рішення [4, с. 125].

Самостійні дослідження та спостереження пробуджують в учнів уміння мислити масштабно, шукати причинно-наслідкові зв'язки, робити самостійні висновки та узагальнення, використовувати результати досліджень у практиці роботи особистого господарства родини.

Визначаючи зміст учнівських досліджень, учитель повинен звернути увагу на такі положення, як: простота завдання, різноманітність, цікавість, розкриття основ явищ природи, набуття вмінь та навичок роботи з вимірювальними приладами. Дослідницькі завдання: виготовлення саморобних приладів для виконання дослідницьких робіт, збирання різних діючих моделей, складання та розв'язок задач, виконання цікавих

дослідів, підготовка та проведення заходів позакласної роботи (вікторини, конкурси). Завдання передбачаються як індивідуальні, так і групові [1, с. 8].

Під час виконання дослідницьких завдань учні відповідають на ряд запитань: «розкрийте сутність...», «які закономірності лежать в основі явища...», «знайдіть причини виникнення та розвитку даного /біологічного, хімічного, фізичного/ явища...», «з якими явищами чи закономірностями пов'язано його виникнення?», «на якому етапі розвитку знаходиться вказане явище (зародження, розквіт, загибель)», «встановіть перспективи розвитку явища...», «що відбудеться з явищем у майбутньому?», «до яких наслідків може призвести розвиток явища?».

Аналіз досвіду вчителів показує, що самостійні спостереження та дослідження включають у себе такі об'єкти та явища природи, які: найбільш типово відображають суттєві сторони місцевих природних умов; доступні для систематичних та регулярних спостережень; мають тісний зв'язок із програмою, для формування в учнів логічного мислення, пізнавальних інтересів, удосконалення практичних умінь та навичок.

Для успішного розвитку навичок дослідження вчитель повинен перед учнями ставити чітку, зрозумілу і посильну мету дослідження; успіх дослідження залежить від загального рівня учня. Чим повніше знання, тим цінніше будуть дослідження; дослідження повинні бути систематичні та планомірні. Виконуючи завдання, учень проводить систематичні записи та робить висновки [1, с. 10]. Характерна особливість таких робіт – оригінальність задуму, зовнішнє оформлення та простота конструкції. Звіти про свої дослідження: таблиці, графіки, схеми, моделі, креслення, діаграми, проекти, творчі задачі.

По відношенню до інших предметів дослідження, наприклад з фізики, можна поділити на дві групи: 1) питання, що сприяють розширенню, поглибленню та уточненню відомостей, уже розглянутих під час вивчення різних навчальних предметів; 2) питання, що готують учнів до більш глибокого сприйняття нового матеріалу в майбутньому. Розглядаючи фізичне явище під час дослідження, важливо відобразити взаємозв'язок та взаємозалежність явищ у природі [1, с. 98].

Для класифікації комплексних дослідницьких робіт учні можуть скористатися принципом галузевого тематичного направлення, що дозволяє: включити в навчання різноманітні фізичні явища живої та неживої природи; встановити на цій



основі широкі міжпредметні зв'язки; показати значення фізичних законів у взаємозв'язку, не порушуючи екологічної рівноваги [1, с. 101].

Висновки з проведеного дослідження.

Підводячи підсумки, зазначимо, що існують різні типи реформ у сфері освіти. Діяльність розглянуто як макроструктуру, в якій вказано основні її компоненти, насамперед мотив та здійснення дій та операцій. У практиці передових вчителів 50–60-х років дослідницький метод стає більш поширеним у зв'язку з пізнанням нових суспільних процесів і тенденцій. Згідно з архівними джерелами ХДАО вказуємо, що у зв'язку з продовженням терміну навчання в середній школі на один рік і удосконаленням програм проектується зменшити кількість годин на вивчення основ наук по класах. Наведені приклади уроків, на яких показано формування базисного рівня дослідницьких умінь. У 70–80-ті роки в радянській школі проводилася масштабна робота з модернізації програм з удосконалення. Дослідницькі роботи учнів сприяють можливості розвитку мислення і творчих здібностей. Зазначено повну структуру продуктивного циклу мислення. Проаналізовано архівні джерела щодо проведення уроків з метою формування дослідницьких умінь учнів. Самостійні дослідження та спостереження пробуджують в учнів бажання мислити масштабно, шукати причинно-наслідкові зв'язки, робити самостійні висновки й узагальнення, використовувати результати досліджень у практиці роботи.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розвитку проблеми формування дослідницьких умінь у період 50–80-х років ХХ ст., спрямованих на продуктивне мислення учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдурахманов С.Д. Исследовательские работы по физике в 7-8 классах сельских школ. Книга для учителя: Из опыта работы. Москва : Просвещение, 1990. 112 с.
2. Директивы народного образования (14.06.1959–31.12.1959). ДАХО. Ф. 3316. Оп. 1. Спр. 93. 393 арк.

3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.

4. Матюшкин М.А. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 2. С. 124–129.

5. Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов. Москва : Юрид. Лит., 1987. 336 с.

6. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / под ред. М.И. Кондакова. Москва : Педагогика, 1986. 248 с. (Человечество на рубеже XXI века).

7. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 432 с.

8. Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. Москва : Политиздат, 1988. 224 с.

REFERENCES:

1. Abdurahmanov S.D. (1990) Issledovatelskie raboty po fizike v 7-8 klassah selskih shkol [Physics research papers in grades 7-8 of rural schools]. *Kniga dlja uchitelja: Iz opyta raboty*. Moskva : Prosveshhenie, 112 s. [in Russian]

2. Direktivy narodnogo obrazovanija [Directives of public education] (14.06.1959 – 31.12.1959). ДАХО. Ф. 3316. Оп. 1. Спр. 93. 393 ark. [in Russian]

3. Lerner I.Ja. (1981) Didakticheskie osnovy metodov obuchenija [Didactic fundamentals of teaching methods]. Moskva : Pedagogika, 186 s. [in Russian]

4. Matjushkin M.A. (2008) Myshlenie kak produktivnyj process sovместnogo reshenija problemnyh situacij [Thinking as a productive process of the joint solution to problem situations]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. Т. 29. № 2. С. 124–129. [in Russian]

5. Narodnoe obrazovanie v SSSR: Sbornik normativnyh aktov [Public education in the USSR]. Moskva : Jurid. Lit., 1987. 336 s. [in Russian]

6. Obrazovanie v sovremennom mire: sostojanie i tendencii razvitija [Education in the modern world: state and development trends] / pod red. M.I. Kondakova. Moskva : Pedagogika, 1986. 248 s. (Chelovechestvo na rubezhe XXI veka). [in Russian]

7. Rean A.A., Bordovskaja N.V., Rozum S.I. (2000) Psihologija i pedagogika [Psychology and pedagogy: college textbook]: uchebnik dlja vuzov. Sankt-Peterburg : Piter, 432 s. [in Russian]

8. Rutkevich M.N., Rubina L.Ja. (1988) Obshhestvennye potrebnosti, sistema obrazovanija, molodezh [Public needs, educational system, youth]. Moskva : Politizdat, 224 s. [in Russian]



УДК 37(091):271.4(477)–788–055.2–86«193/198»
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-3

ІСТОРИЧНО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ В 30–80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Залуцька Г.І.,
викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
halynai1@gmail.com

У статті висвітлюється історія й освітня діяльність Згромадження сестер служебниць Непорочної Діви Марії в українській діаспорі Сполучених Штатів Америки в 1935–1986 рр. У публікації розглянуто роль Згромадження сестер служебниць Непорочної Діви Марії в зародженні та розвитку українського шкільництва в Сполучених Штатах Америки. Представлено статистичні дані, які характеризують типи навчальних установ та кількість учнів, які в них навчалися. Стаття містить нову та важливу інформацію про початки й становлення освіти українців у Сполучених Штатах Америки та роль церкви в цьому процесі.

Ключові слова: шкільництво, освіта, Українська греко-католицька церква (УГКЦ), США, Сестри служебниць Непорочної Діви Марії (ССНДМ), українська діаспора.

В статье освещается история и деятельность Конгрегации сестер служительниц Непорочной Девы Марии в украинской диаспоре в Соединенных Штатах Америки в 1935–1986 г.г. В публикации рассмотрена роль конгрегации в зарождении и развитии украинского школьного обучения Соединенных Штатах Америки. Представлены статистические данные, которые характеризуют типы учебных учреждений и количество учеников, которые в них обучались. Статья содержит новую важную информацию о начале и становлении образования украинцев в Соединенных Штатах Америки и роли церкви в этом процессе.

Ключевые слова: школьное обучение, образование, Украинская греко-католическая церковь (УГКЦ), США, Сестры служительницы Непорочной Девы Марии, (ССНДМ), украинская диаспора.

Zalutska H.I. HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF THE SISTERS SERVANTS OF MARY IMMACULATE CONGREGATION ACTIVITY IN THE 30–80^s OF THE XXth CENTURY IN THE UNITED STATES OF AMERICA

The Sisters Servants of Mary Immaculate is a religious congregation of women in the Ukrainian Greek-Catholic Church, founded in 1892 in Zhuzhel, Ukraine.

Bishop Soter Ortynsky first asked the Sisters Servants of Mary Immaculate to work among Ukrainian immigrants in the USA as early as the 1910's. However, with only 19 members in Canada, it was impossible for them to fulfill this request.

Sister Elizabeth Kassian, at that time Provincial Superior of Sisters Servants of Mary Immaculate – Canada (the Christ the King Province), was a woman of deep faith, foresight, courage, and conviction. She agreed to the request of Bishop Constantine Bohachevsky, Bishop Soter's successor, and in 1935 sent five sisters to minister in the Philadelphia Eparchy. As their initial ministry, the sisters would cook for the seminarians and priests at the newly-established St. Basil Ukrainian Catholic Seminary in Stamford.

Within a short time, they opened schools, academies, began parish work and their ministry to the sick and needy. They helped the Ukrainian immigrants, both urban and rural, to adjust to their new homeland and educated their children, teaching them to appreciate and love their rich spiritual and cultural heritage.

The role of Sisters Servants of Mary Immaculate in the birth and development of Ukrainian schooling in the USA, has been illustrated by the example of different types of educational institutions where nuns worked. The statistical data describing the development of the educational process have been provided: types of educational institutions and the number of pupils studying in them are given. The article contains new and important information about the beginnings and formation of Ukrainian education in the USA and the role of the Sisters Servants of Mary Immaculate in this process.

Key words: schooling, education, Ukrainian Greek Catholic Church (UGCC), USA, Sisters Servants of Mary Immaculate (S.S.M.I.), Ukrainian diaspora.

Постановка проблеми. Важливим чинником збереження національної ідентичності українців поза межами батьківщини завжди була освіта. З її розвитком, зокрема на шкільному рівні, українці пов'язували своє існування на чужині як окремої етнічної групи, вбачаючи в ній спосіб запо-

бігання асиміляції. Вагомий внесок у розвиток українського шкільництва в Сполучених Штатах Америки (далі – США) зробила Українська греко-католицька церква (далі – УГКЦ), зокрема Згромадження сестер служебниць Непорочної Діви Марії (далі – ССНДМ). Дослідження американської системи



шкільної освіти УГКЦ є не лише ключовим елементом для студій української освіти в США, але й важливе для розвитку сучасної української педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою становлення української освіти в діаспорі і роллю церкви, церковних діячів та чернечих згромаджень у цьому процесі цікавилися: М. Марунчак, О. Ковальчук, І. Машкова, І. Патарак, І. Франків, О. Сухобокова, І. Руснак, І. Шкварок, Л. Божук, Х. Васильків, С. Цьорох та інші.

Вагомий вклад у дослідження та вивчення історії та просвітницької діяльності Згромадження ССНДМ у США зробив Атанасій Великий – автор фундаментального нариса про це згромадження, який, зокрема, використовував документи з архіву Генеральної курії ССНДМ у Римі. Серед інших дослідників варто виокремити внесок О. Балли, Л. Божука, Д. Маркуса та інших. Певний доробок у царині цієї тематики належить і самим ССНДМ, зокрема, сестра Єлизавета Кассіян залишила цінні спогади про становлення Американської провінції згромадження.

Згадані дослідження, що акцентують увагу на історії згромадження, дозволяють скласти певне уявлення про працю ССНДМ у галузі освіти українців у США, проте не повністю висвітлюють роль згромадження в становленні та розвитку шкільництва в українській діаспорі цієї країни.

Постановка завдання. Метою дослідження є висвітлення історії створення та становлення Американської провінції Згромадження сестер служебниць Непорочної Діви Марії, з'ясування особливостей та масштабів їхньої освітньої діяльності в США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хоча українська діаспора в США є однією з найстарших і найбільших у світі, свою освітню місію ССНДМ у цій країні розпочали відносно пізно – у другій чверті ХХ ст. З одного боку, на це мало вплив, те, що в США ще від 1910 р. серед української громади ефективно працювали в галузі освіти сестри Чину святого Василя Великого [9]. З іншого боку, на таку ситуацію впливав географічний чинник, алже США – велика за розмірами країна, і ССНДМ не мали достатньо кадрів, щоби розпочати ефективно свою працю. Лише із часом, накопичивши відповідний досвід і сили, ССНДМ вирушили до США. Таке завбачливе накопичення сил відіграло дуже важливу роль, оскільки сестри змогли одразу, вповні й інтенсивно взятися до праці. Упродовж наступних десятиліть сестри не лише досягли значних успіхів на ниві освіти і в інших галузях свого покликання, але й створили тут 1959 р.

власну організаційну структуру – Американську провінцію ССНДМ.

Цікаво, що на відміну від Канадської [3] та Бразильської [4] провінцій, які були започатковані сестрами безпосередньо із Галичини в 1902 р. та 1911 р. відповідно, Американська провінція заснована завдяки праці сестер із Канадської провінції [6].

Уперше сестер ССНДМ із Канади до США для служіння серед українських емігрантів у цій країні запросив 1910 р. єпископ Сотер (Ортинський) (1866–1916 рр.). Він просив управу згромадження в Канаді прислати кількох сестер для праці в сиротинці та догляду за храмом у Філадельфії. Окрім офіційного запрошення єпископа, до сестер із подібним проханням зверталися й українські священники. Однак із 19 сестрами, які тоді належали до Канадської провінції, здійснення цього задуму було неможливе. Не могли допомогти і сестри з Галичини, оскільки власне тоді звідти вирушила місія ССНДМ до Бразилії.

У 1916 р. помер єпископ Сотера (Ортинський), що значно ускладнило ситуацію. Перша світова війна, непроста міжнародна обстановка, змагання й втрата незалежності України, налагодження дипломатичних відносин Ватикану з Італією та ще багато інших чинників спричинили те, що наступника єпископа Сотера призначили через вісім років, ним став Костянтин (Богачевський) (1884–1961 рр.) [1]. Новий владика добре розумів важливість шкільної освіти для діаспори США, тому одним із головних його пріоритетів було створення української шкільної мережі. Це, звичайно, потребувало коштів, а ще більше – вчительських кадрів. Тому єпископ Костянтин у 1935 р. повторив офіційне запрошення для сестер ССНДМ, звернувшись із листом до їхнього апостольського візитатора Йосифа Схрайверса [8, с. 119].

На прохання єпископа відгукнулася тодішня настоятелька Канадської провінції Єлизавета Кассіян, і в 1935 р. перші п'ятеро сестер: Констанція Малько, Панкратія Соловій, Альфонса Хрунік, Флорентія Вус та Катерина Гуцуляк, прибули до Стемфорда в штаті Коннектикут, щоби готувати їжу для вихованців та духовенства семінарії св. Василя. Крім того, сестри були задіяні до праці в новостворених бібліотеці та музеї, а також до катехизації в місцевій парафії. У 1937 р. єпископ Костянтин (Богачевський) передав сестрам будівлю поблизу кафедрального собору у Філадельфії для створення будинку пристарілих. Невдовзі згромадження отримало ще одне приміщення для опіки над людьми похилого віку, у якому сестри розпочали також свою нову місію – пошиття



літургійного облачення. Незабаром ССНДМ отримали третій будинок, де створили при-тулок для молодих жінок, які працювали на фабриках і не мали де мешкати [6].

У своєму щоденнику сестра Єлизавети Кассіян так описувала ці перші роки праці в США: «У короткому часі ми отримали про-ханьня з різних парафій. Єпископ Богачев-ський, як справжній батько, заопікувався нами. Тоді будинками володіли парафії, а сестри отримували де 20, а де 30 доларів у місяць. Це дозволило нам якось вижива-ти. Новини про сестер поширювалися по Америці зі швидкістю світла. Невтомні та віддані, як вони підносили дух. Важко пра-цюючи в школах, вони створювали дружню атмосферу» [7].

Про перші нелегкі роки так згадува-ла одна з перших сестер, які прибули в США, – Альфонса Груник: «Сестри при-їздили по двоє, змінюючись кожні кілька місяців, зверталися за жертвами, пере-їжджаючи з міста в місто. Кожен день – від дверей до дверей: просячи, але й одно-часно шукаючи за відповідним будинком, який би став домом для всіх нас. Єпископ Богачевський був людиною, яка дивилася в майбутнє: він просив присилати більше і більше сестер. І вже за чотири роки нас було більше сорока» [7].

Загалом, до 1939 р. у США сестри ССНДМ заснували 13 своїх осередків [12, с. 384]. У 1939 р. засновано десять нових осередків, кожним із яких управляло дві сестри. Головне їхнє служіння поляга-ло в керівництві парафіяльними школами, навчанні в денних та вечірніх школах, праці в бібліотеках. Сестри керували парафіяль-ними та дитячими хорами, Марійськими та вівтарними дружинами. Вони організува-ли курси вишивки та шиття, доглядали за людьми похилого віку у відповідних будин-ках. У деяких місцевостях сестри ССНДМ проводили заняття для дошкільнят віком від трьох років, дбаючи, щоби жодна з ланок парафіяльного життя не була занедбана [6].

У 1940 р. сестри для власних потреб придбали маєток у Слоутсбурзі, що в штаті Нью-Йорк. Вілла «Святої Марії», яка роз-ташовувалася в лісистій околиці, невдов-зі стала школою-інтернатом для дівчат та літнім домом для сестер. Упродовж 1939–1943 рр. у США засновано приблизно 20 осередків ССНДМ. У наступні роки цей бурхливий розвиток оформився в постійні центри, почалася «буденна праця з дітьми, немічними людьми, для Бога, церкви та народу» [2, с. 497].

Розбудова американських осередків ССНДМ нерозривно пов'язана з постатями двох провінційних настоятельок – Єлиза-

вети Кассіян (1934–1949 рр.) та Бернаде-ти Ваврик (1949–1959 рр.), яким вдалося проявити ініціативність, знайти сили та засоби для заснування понад 25 тимча-сових чи постійних осередків. З 1952 р. згромадження ССНДМ розвинуло свою діяльність не лише серед українців-гре-ко-католиків із Галичини, але й із Закар-паття. У 1955 р. у США налічувалося 15 осередків ССНДМ [2, с. 498].

У 1958 р. генеральна настоятелька ССНДМ Яремія Хімії, після візитів в осередках сестер у США, дійшла висновку, що вони цілком готові до самостійного виконан-ня всіх обов'язків. Отже, 8 грудня 1959 р. засновано провінцію Непорочного Зачаття ССНДМ у США. Провінційним осередком став Дім Провидіння Господнього у Філа-дельфії. Упродовж перших двох років свого існування провінція налічувала 86 сестер, які працювали в 17 місцях, що розташову-валися в: Детройті (заснована в 1937 р.), Філадельфії (1938 р.), Слоутсбурзі (1938 р.), Шамокіні (1939 р.), Ембриджі (1939 р.), Баффело (1941 р.), Слоутсбурзі (академія – 1941 р.), Майнерсвілі (1943 р.), Філадель-фії (Дім Провидіння Господнього – 1948 р.), Пассейку (1949 р.), Елізабет (1949 р.), Рочестері (1953 р.), Пассейку (1953 р.), Янгставні (1953 р.), Клівленді (парафіяль-ний – 1956 р.), Клівленді (св. Йосипа – 1957 р.), Чікаго (1957 р.). Усі інші осеред-ки припинили діяльність, виконавши свою місію [2, с. 498–499].

Після бурхливого розвитку в 30–50-х рр. настає певний спад у діяльності ССНДМ. 70-ті рр. ХХ ст. були не простим періодом для чернецтва, зокрема й для ССНДМ, що характеризувався зменшенням числа покликань, а додатково старіння та смерть сестер призвели до вимушеного закриття деяких місій та реструктуризації інших.

Станом на 1986 р. у США налічувалося 67 сестер, які працювали в 14 осередках [12, с. 384].

Від самого початку своєї праці в США напрям роботи ССНДМ дещо відрізнявся від того, чим займалися сестри в Галичині, чи навіть у Канаді. У Галичині та на почат-ках у Канаді сестри, відповідно до уставу, виховували «дітей обох полів у захоронках (дитячих садочках), приймаючи до своїх домів на виховання сиріт і беручи на себе все їхнє виховання» [5, с. 19]. Натомість у США одразу окреслився шкільний напрям роботи сестер. Така еволюція відображе-на в уставі ССНДМ. У 1932 р. до правила № 188 додане речення: «Але й у школах можуть також сповняти сестри похвально своє завдання» [2, с. 357]. Не дивно, отже, що коли в 1935 р., на запрошення єпископа



Костянтина (Богачевського), сестри прибули до США, щоб заопікуватися кухнею, бібліотекою та музеєм духовної семінарії УГКЦ у Стемфордї, вони одразу ж заснували школу при місцевій парафії [8, с. 119].

Наступного року, після офіційного створення Американської провінції, головна настоятелька ССНДМ писала: «Всіх осідків в Америці (США), де сестри працюють, є 19: чотири осередки є власні, а прочі – це парафіяльні домівки, де сестри перебувають у часі шкільного року». Із 19 осередків 17 осідків мали виразно шкільний характер, що ще раз акцентувало на напрямі їхньої праці. Окрім двох вищих шкіл: академій у Словтсбургі та Клівленді, усі інші школи були 8-класні, цілоденні і парафіяльні. Станом на 1960 р. у своїх восьмикласних школах ССНДМ навчали понад 4 550 учнів [2, с. 503].

За даними науковців, у досліджуваний період найбільше учнів у школах, організованих УГКЦ у США, навчалися у 1966/1967 академічному році, після чого, зокрема в 70-х рр., почався спад чисельності учнів.

З таблиці випливає, що станом на 1967 р. сестри працювали в 13 місцевостях США, у двох місцевостях опікувалися двома парафіями. Вони, окрім цілоденних восьмикласних шкіл, викладали у вакаційних і катехитичних школах та займалися із дітьми в садочках. Сестри ССНДМ також викладали у створених ними академіях: у Клівленді, що проіснувала до 1975 р. [10], та Словтсбургі, яку закрили в 1978 р. [8, с. 121]. У згаданих академіях, окрім українців, великий відсоток становили учні інших національностей [11, с. 123].

Загалом, станом на 1967 р. сестри навчали у своїх школах і академіях при-

Таблиця 1

Освітні заклади ССНДМ у США станом на 1967 р.

Населений пункт	Освітні заклади	Кількість учнів
1. Баффало	– цілоденна парафіяльна школа; – вечірня рідна школа.	230
2. Детройт	– цілоденна восьмикласна школа; – катехитична школа.	320 60
3. Елізабет	– цілоденна парафіяльна школа; – катехитична школа.	190 50
4. Ембридж	– парафіяльна школа.	150
5. Клівленд (церква св. Івана Хрестителя)	– восьмикласна школа; – Візантійська католицька академія; – катехитична школа.	340 335 70
6. Клівленд (церква св. Петра і Павла)	– восьмикласна школа.	170
7. Майнерсвіл	– цілоденна восьмикласна школа; – катехитична школа.	150 70
8. Пассейк (церква св. Михаїла)	– цілоденна восьмикласна школа; – дитячий садок; – катехитична школа.	250
9. Пассейк (церква св. Миколая)	– цілоденна восьмикласна школа.	300
10. Рочестер	– цілоденна парафіяльна восьмикласна школа; – катехитична школа; – вакаційна школа.	250
11. Словтсбург	– Дівоча академія; – інтернат; – недільна катехитична школа.	100 35
12. Філадельфія	– цілоденна парафіяльна восьмикласна школа; – катехитична школа.	300
13. Чикаго	– щоденна парафіяльна восьмикласна школа; – катехитична школа.	200
14. Шамокін	– цілоденна парафіяльна восьмикласна школа; – Рідна Школа (Кайзер).	100 75
15. Янгставн	– цілоденна парафіяльна восьмикласна школа; – катехитична школа.	450 дітей

Джерело: Великий А. О. Нарис історії Згромадження Сестер Службниць П.Н.Д.М., С. 504–508.



близно 3 900 учнів. Якщо врахувати, що, за офіційними даними, у всіх школах, організованих УГКЦ у США, цього року навчалося 9 840 учнів [11, с. 121], то це означає, що сестри ССНДМ навчали в 1966/1967 академічному році майже 40% усіх учнів.

Кількість шкіл, заснованих ССНДМ чи за їх активного сприяння, упродовж усього першого п'ятдесятиріччя існування Американської провінції не була сталою: школи виникали і закривалися залежно від розвитку і потреби самих парафій, при яких вони функціонували.

Програми навчання в парафіяльних денних школах УГКЦ, зокрема тих, де навчали сестри ССНДМ, обиралася кожною школою індивідуально. Вирішальний вплив на це мали парохі. У цих школах викладання відбувалося англійською й українською мовами, зокрема уроків релігії. Натомість окремим предметом була українська мова, як і українська історія, географія, література та мистецтво [11, с. 125].

Висновки з проведеного дослідження.

Заснування та становлення Американської провінції ССНДМ відбувалося у відмінний спосіб, аніж Канадської та Бразильської провінцій згромадження. Хоча сестри ССНДМ мали в США досить широкий спектр обов'язків: катехизація, опіка над храмами, праця в семінарії, та все ж основним напрямом їхнього служіння стало шкільництво. У різні періоди першого п'ятдесятиріччя існування Американської провінції сестри працювали в кількох десятках шкіл різного типу, зокрема в цілоденних восьмикласних та двох вищих школах-академіях. Через їхні навчальні заклади пройшло кільканадцять тисяч дітей, які здобули не лише ґрунтовну освіту, але й національне виховання, що сприяло збереженню української культури та традицій у діаспорі США.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богачевська-Хом'як М. Обрання єпископа. *Україна Модерна*. 2014. Вип. 21. С. 23–48.
2. Великий А. О. Нарис історії Згромадження Сестер Службниць П. Н. Д. М. Рим, 1968. 767 с.
3. Залуцька Г. Освітня діяльність Згромадження Сестер Службниць Непорочної Діви Марії в Канаді у 1903–1965 рр. *Педагогічні науки*. 2018. № 81. Херсон. С. 13–17.
4. Залуцька Г. Діяльність Згромадження Сестер Службниць Непорочної Діви Марії у Бразилії у ХХ ст.: Освітній аспект. *Педагогічні науки*. 2018. № 83. Херсон. С. 16–21.
5. Комар І. Навчально-виховні заклади УГКЦ як осередки духовно-морального виховання молодого покоління. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2012. Вип. 21. С. 32–40.

6. Нарис історії Провінції Непорочного Зачаття Діви Марії. URL: <https://www.sisterssmi.org/uk/%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%B7%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8F/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9/67-2009-02-13-10-09-47.html> (дата звернення 22.01.2019).

7. Слово на 75 років служіння Сестер службниць Непорочної Діви Марії в США та 50 років заснування провінції в США митрополита-архієпископа Стефана Сороки. URL: https://thewayukrainian.blogspot.com/2010/01/?m=1&fbclid=IwAR3QjZj1Di5_mMCf-wmo0WctEWt29b9fXj-FS-qY8-0yDdKY02GVUddqqWU (дата звернення: 22.01.2019).

8. Українська католицька Єпархія в Стемфорді, 1958–2008: 50 років служіння. Пропама'ятна книга з нагоди золотого ювілею. Стемфорд, 2010. 443 с.

9. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність монахинь Василіянок. Рим, 1964. 256 с.

10. Encyclopedia of Cleveland History. URL: <https://case.edu/ech/articles/b/byzantine-rite-catholics> (дата звернення 22.01.2019).

11. Markus D. Education of Ethnic Leader ship: A Case Study of the Ukrainian Ethnic Group in the United States (1970–1974) : Dissertations. Paper 1682. Chicago, 1977. 326 p.

12. Pawliczko A. Ukraine and ukrainians throughout the world. Toronto ; Buffalo ; London, 1994. 508 p.

REFERENCES:

1. Bohachevska-Khomiak M. (2014) Obrannia yepyskopa [The election of the bishop]. *Ukraina Moderna* [Modern Ukraine]. Vyp. 21. S. 23–48. [in Ukrainian]
2. Velykyi A. O. (1968) Narys istorii Zghromadzhennia Sester Sluzhebnyts P. N. D. M. [Essay on the history of the Sisters Servants Congregation SSMI] Rym, 767 s. [in Ukrainian]
3. Zalutska H. (2018) Osvitnia diialnist Zghromadzhennia Sester Sluzhebnyts Neporochnoi Divy Marii v Kanadi u 1903–1965 rr. [Educational activities of the Sisters Servants of Mary Immaculate in Canada in 1903–1965] *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]. № 81. Kherson. S. 13–17. [in Ukrainian]
4. Zalutska H. (2018) Diialnist Zghromadzhennia Sester Sluzhebnyts Neporochnoi Divy Marii u Brazylui u XX st.: Osvitnii aspekt [The activity of the Sisters Servants of Mary Immaculate in Brazil in the XX century]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]. № 83. Kherson. S. 16–21. [in Ukrainian]
5. Komar I. (2012) Navchalno-vykhovni zaklady UHKTs yak osередky dukhovno-moralnoho vykhovannia molodoho pokolinnia [Educational institutions of the UGCC as centers of spiritual and moral education of the younger generation]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Psykholohiia i pedahohika* [Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Psychology and Pedagogy]. Vyp. 21. S. 32–40. [in Ukrainian]
6. Narys istorii Provintsii Neporochnoho Zachattia Divy Marii [Essay on the history of Mary Immaculate Province]. URL: <https://www.sisterssmi.org/uk/%D0%BF%D1%80%>



D0%BE-%D0%B7%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8F/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9/67-2009-02-13-10-09-47.html (related to 22.01.2019). [in Ukrainian]

7. Slovo na 75 rokov sluzhinnia Sester sluzhebnyts Neporochnoi Divy Marii v SShA ta 50 rokov zasnuvania provintsii v SShA mytropolityta-arkhyiepyskopa Stefana Soroky [The speech for 75 years of service of the Sisters Servants of Mary Immaculate in the USA and the 50th anniversary of the establishment of the province in the USA by Metropolitan-Archbishop Stefan Soroka]. URL: https://thewayukrainian.blogspot.com/2010/01/?m=1&fbclid=IwAR3QjZj1Di5_mMCf-wmo0WctEWt29b9fXj-FS-qY8-0yDdKY02GVUddqqWU (related to: 22.01.2019). [in Ukrainian]

8. Ukrainska katolytska Yeparkhiia v Stenfordi, 1958–2008: 50 rokov sluzhinnia. Propamiatna knyha z nahody zolotoho yuvileiu [Ukrainian Catholic Eparchy of Stamford, 1958–2008: 50 years of service. Book of remembrance of the golden jubilee]. Stenford, 2010. 443 s. [in Ukrainian]

9. Tsorokh S. Pohliad na istoriiu ta vykhovnu diialnist monakhyn Vasyliianok [A look at the history and educational activities of the Basilian nuns]. Rym, 1964. 256 s. [in Ukrainian]

10. Encyclopedia of Cleveland History. URL: <https://case.edu/ech/articles/b/byzantine-rite-catholics> (related to 22.01.2019).

11. Markus D. (1977) Education of Ethnic Leadership: A Case Study of the Ukrainian Ethnic Group in the United States (1970–1974): Dissertations. Paper 1682. Chicago, 326 p.

12. Pawliczko A. (1994) Ukraine and ukrainians throughout the world. Toronto ; Buffalo ; London, 508 p.



УДК 378.4(430)(091) «19»
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-4

РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Олексів Г.Д.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
julia-shyika@ukr.net

Шийка О.І., к. пед. н.,
викладач
Техніко-економічний коледж
Національного університету «Львівська політехніка»
shyuka@ukr.net

У статті розкрито історію розвитку системи вищої освіти Німеччини в повоєнні роки. Охарактеризовано основні етапи розвитку вищих навчальних закладів у Федеративній Республіці Німеччина та Німецькій Демократичній Республіці, висвітлено їхні основні переваги та недоліки. Окреслено стан системи вищої освіти після об'єднання Німеччини та загальні тенденції її подальшого розвитку.

Ключові слова: *система вищої освіти Німеччини, Федеративна Республіка Німеччина, Німецька Демократична Республіка, університети, історія освіти.*

В статье раскрыта история развития системы высшего образования Германии в послевоенный период. Охарактеризованы основные этапы развития высших учебных заведений в Федеративной Республике Германии и Германской Демократической Республике, представлены их основные преимущества и недостатки. Рассмотрены состояние системы высшего образования после объединения Германии и общие тенденции ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: *система высшего образования Германии, Федеративная Республика Германия, Германская Демократическая Республика, университеты, история образования.*

Oleksiv H.D., Shyika O.I. THE DEVELOPMENT OF GERMAN UNIVERSITIES IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The article deals with the history of the development of higher education system of Germany in the post-war period. The main stages of the development of higher education institutions in Federal Republic of Germany and German Democratic Republic are characterized, the main advantages and disadvantages are also given.

Realizing the transformations of higher education according to the Bologna Declaration Ukraine integrates the European educational environment, modernizes its higher education system according to the European demands, and develops the strategy of cooperation with EU countries in the branch of education in order to meet the European standards. Western European countries have gained great experience in higher education quality insurance during the second part of the XX century. German experience in this branch is of special interest and is being investigated by different countries. The main problems faced by Germany in the post war period are analyzed. Five periods in the development of higher education system of Western Germany are outlined. Each period is described and analyzed. The state of higher education system after the reunion of Germany is described, as well as general tendency of its further development is shown. The article deals with the most important changes in the system of higher education of Eastern Germany in the post war period, analyses main laws and regulations aimed to the reformation of this system according to the rules which were legal in Western Germany. The types of the universities which appeared after the renovation and restructuration process are described. The problems of this process, the disadvantages of the Eastern Germany education system, difficulties that had to be overcome are mentioned. It is underlined that experience of German education system, its investigating and understanding is of special importance for the functioning of the Ukrainian universities in modern European context.

Key words: *higher education system of Germany, Federal Republic of Germany, German Democratic Republic, universities, history of higher education.*

Постановка проблеми. Цивілізаційний розвиток України на початку ХХІ ст. визначив специфіку становлення системи вітчизняної вищої освіти. Визначивши курс на інтеграцію до освітнього та наукового

простору Європи, наша держава здійснює модернізацію освітньої галузі в контексті європейських вимог, наполегливо працюючи над реалізацією положень Болонського процесу. Відповідно до ратифікованої Уго-



ди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (далі – ЄС), розробляється стратегія реалізації співробітництва в галузі науки й освіти, навчання та молодіжної політики. Окреслені завдання передбачають реформування вищої освіти, запровадження системи забезпечення її якості з метою наближення до європейських стандартів.

Країни Західної Європи мають відповідний досвід у вирішенні проблеми забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, Німеччина є одним із лідерів європейського простору вищої освіти, а її вища освіта має стабільно високий рейтинг у Європі. Саме на німецьких землях виникли передумови формування так званого «класичного університету», ідею якого згодом було проголошено і втілено в життя. Відповідна практика організації університетської освіти в Німеччині згодом стала предметом аналізу та запозичення в багатьох європейських державах. Заснування Берлінського університету в 1809 р. відбулося з ініціативи Вільгельма фон Гумбольдта. У меморандумі «Про зовнішню та внутрішню організацію вищих наукових установ в Берліні» Вільгельм фон Гумбольдт описав університетський ідеал, з яким німецька система вищої школи ідентифікується у світі і в наш час. Основні принципи побудови системи німецької вищої школи не втратили своєї цінності і до сьогодні: єдність дослідження і навчання, свобода науки в сенсі її незалежності від політичних інтересів, єдність науки в стінах університету, освіта через наукові принципи, контроль держави та фінансова підтримка університетів з її боку, принцип самостійного регулювання внутрішніх та академічних справ [1, с. 25].

Що стосується розвитку освітніх процесів у ХХ ст., то наука й освіта в Німеччині та на території колишньої Німецької Демократичної Республіки, зокрема, зіткнулися зі значними управлінськими й організаційними проблемами. У новій об'єднаній системі вищої освіти не було цілісної концепції розвитку; парадоксальним чином ситуація відтворювала модель, що мала місце до та під час проведення реформ у Пруссії на початку ХІХ ст., після утворення Ваймарської республіки, навіть у нацистській Німеччині та після Другої світової війни. Під час радикальних змін освіта завжди залишалась на другому плані та здебільшого не входила до загального контексту подій, що відбувались в державі. Схожі обставини мали місце на різних етапах історичного розвитку у ХХ ст. і в Україні. Саме вони дають підстави твердити про можливість використання прогресивних ідей та досвіду розвитку системи забезпечення якості

університетської освіти Німеччини в умовах вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох закордонних літературних джерелах досить детально розглянуто історію становлення системи університетської освіти. Це, зокрема, фундаментальні праці Н. Гаммерштайна, Ч. Хаскінса, Е. Кебберлі, Ф. Грейвза та колективу авторів багатотомного видання «Історія університету в Європі» за редакцією В. Рюгга й інших. Система освіти та проблеми вищої школи Німеччини стали об'єктом досліджень вітчизняних науковців Н. Абашкіної, К. Корсака, М. Зубрицької, А. Сбруєвої, О. Васюк та інших дослідників.

Мета статті. У вітчизняних літературних джерелах особливості історії розвитку європейських університетів німецькомовних країн у ХХ ст. відображені недостатньо. Це й зумовило мету цієї публікації.

Виклад основного матеріалу. Поразка у Другій світовій війні та капітуляція Німеччини 8–9 травня 1945 р. супроводжувалися широкомасштабною ліквідацією націонал-соціалістської системи. Нові держави, що утворилися на німецькій території, розвивалися паралельно та взаємозалежно одна від одної. Спільне минуле та єдина національна самосвідомість німців у Західній та Східній Німеччині були протиставлені гострій ідеологічній конкуренції, а деколи і збройним конфліктам відповідних таборів холодної війни. Саме ці суспільно-політичні особливості зумовили подальший розвиток державної політики у сфері освіти Федеративної Республіки Німеччина та Німецької Демократичної Республіки в 1949–1990 рр.

Західнонімецька політика в галузі вищої освіти в повоєнні роки перебувала під контролем західних держав-членів антигітлерівської коаліції (Великобританія, Франція, Сполучені Штати Америки) і в основному полягала в реконструкції зруйнованих будівель, відновленні майна вищих навчальних закладів, денацифікації кадрового складу та відбудові старої університетської системи. У той період панувала думка, що німецька система вищої освіти до 1933 р. була «у корені здоровою». Тому із заснуванням у 1949 р. Федеративної Республіки Німеччина (далі – ФРН) почалися намагання відновити освітній і культурний федералізм, відповідно до традицій Ваймарської республіки (1918–1933 рр.). Висхідним пунктом повоєнного розвитку вищої освіти у ФРН стали 16 університетів і 9 технічних університетів, які існували на той час. Наступний розвиток системи вищої освіти в Західній Німеччині аж до 1989 р. можна поділити на 5 таких періодів [5]:



1. 1950-ті рр. були фазою «децентралізованої реконструкції» відповідно до традиційних федеральних принципів. Проте можна відзначити намагання влади скоординувати освітню політику в країні. Уже в 1948 р. уперше проведена «Постійна конференція міністрів культури федеральних земель ФРН» у західних окупаційних зонах, основною метою якої було зробити більш однорідною західнонімецьку систему вищої освіти. У 1955 р. створено Федеральне міністерство з атомних питань, у компетенції якого були проблеми мирного використання ядерної енергії. У 1962 р. у зв'язку з розширенням сфери діяльності воно перейменоване в Федеральне міністерство наукових досліджень, у 1969 р. – у Федеральне міністерство освіти і науки. У 1957 р. заснована «наукова рада», що заслуховувала представників федеральних земель, спілок із питань освіти та науки і в компетенції якої були напрацювання рекомендацій для кількісного, структурного та функціонального розвитку вищої освіти в Німеччині.

2. Фаза «системних ініціатив» на початку і в середині 60-х рр. Її особливістю було заснування низки нових вищих шкіл і розширення тих, що вже існували. Після т. зв. «супутникової кризи» (нарощування ракетних технологій західними державами, що розпочалось у жовтні 1957 р., коли Союз Радянських Соціалістичних Республік запустив у космос перший штучний супутник Землі) та публікацій у пресі німецького філософа та педагога Георга Піхта (1964 р.), у яких стан справ у німецькій освіті було означено терміном «освітня катастрофа», розпочалися спроби реформ, метою яких було покращення роботи вищих шкіл. У результаті, за наступні десять років число студентів подвоїлося, число професорів зросло більш ніж удвічі, число академічного персоналу без учених ступенів збільшилося втричі. Були запроваджені законодавчі ініціативи, що обумовлювали рівність чоловіків та жінок в освіті, розроблена система фінансової підтримки студентів із малозабезпечених сімей, на основі якої згодом ухвалений федеральний закон щодо сприяння освіті.

3. У 1970 р. розпочалась т. зв. фаза «кооперативного федералізму», у 1969 р. конституція змінена в тому напрямі, що окремі питання вищої освіти перейшли в компетенцію федерації, зокрема розбудова вищих шкіл, координація навчальних планів та програм наукових досліджень. Крім того, у цей період започаткувала роботу федеральна комісія з будівництва вищих шкіл та розроблені перші редакції «Закону про загальні принципи організації вищої школи». Остаточо він ухвалений у 1976 р.

4. 1970-ті рр. можна охарактеризувати як фазу «динаміки законів та реформ». Студентський рух та прихід у 1969 р. до влади соціально-ліберальної коаліції поставили під питання багато традицій вищої школи та сприяли відповідним змінам. У цей період відбувалися жваві дебати про завдання та функції вищої школи в суспільстві. Ексклюзивне право голосу професорів факультету та сенату університету замінили «моделлю сумісної участі», що передбачала участь інших учасників навчального та наукового процесу, зокрема обслуговуючого персоналу та студентів.

5. Наступну фазу розвитку західнонімецької системи вищої освіти, яка тривала від 1977 р. до кінця 1980-х рр., можна назвати фазою «післяекспериментального затишшя». Великі надії на суттєві зміни згасли вже починаючи із середини 70-х рр. Активізувались дебати про зростання безробіття серед випускників вищих навчальних закладів. Відповідні демографічні тенденції викликали прогнози, згідно з якими число студентів мало б зростати від кінця 1970-х до кінця 1980-х рр., а пізніше знову спадати. За цих умов у 1977 р. проголошено початок т. зв. «політики відкритого доступу» до вищих шкіл для всіх абітурієнтів. Вищі школи повинні були протягом майже десяти років діяти в умовах надлишку студентів за незмінного бюджету та числа професорсько-викладацького складу, аж до того моменту поки ситуація не мала б вирівнятися.

Проте, незважаючи на прогнози, кількість студентів збільшувалася, тоді як професорсько-викладацький склад перебував у стані стагнації. Хоча і були проведені законодавчі поправки до «Закону про загальні принципи організації вищої школи», але загалом ця остання фаза була набагато менш динамічною, ніж попередні.

Заклади вищої освіти в Східній Німеччині – шість університетів та три технічні університети – відновили свою роботу вже в 1945 р. У наступні десять років засновані інші заклади вищої освіти, більшість із них – монодисциплінарні спеціалізовані вищі школи. Загалом система вищої освіти Німецької Демократичної Республіки (далі – НДР) у повоєнні роки була відновлена та розширена швидше, ніж у ФРН, проте сталося це здебільшого завдяки заснуванню спеціалізованих інституцій. До 1970 р. число вищих шкіл у НДР зросло до 54.

Розвиток системи вищої освіти в НДР протягом 1945–1989 рр. можна поділити на такі п'ять етапів [5]:

1. Перший етап визначений реформами вищої школи, що проводилися протягом



1945–1949 рр. під військовим контролем радянської влади. Заходи денацифікації та відбудови зруйнованих будівель проводились під контролем урядів земель. Основною умовою реформи був допуск до здобуття вищої освіти молодих людей робітничого і селянського походження.

2. Друга фаза розпочалася з офіційного заснування НДР у 1949 р. і тривала до спорудження Берлінської стіни в 1961 р. Ця фаза була особливою через впровадження соціалістичних освітніх принципів; марксизм-ленізм став обов'язковою складовою частиною всіх навчальних планів. У 1952 р. п'ять східнонімецьких земель припинили своє існування як суб'єкти федерації; запроваджена централізована планова економіка. За планування діяльності та функціонування вищих шкіл відповідав державний секретаріат. Студенти також втратили самостійність та незалежність у навчанні, вони були розподілені на групи, під керівництвом функціонерів FDJ – Freie Deutsche Jugend (Союз вільної німецької молоді). Нарешті, як основний у вищій освіті запроваджений принцип «демократичного централізму», він використовувався в керівництві вищими навчальними закладами, як і для планування п'ятирічних планів у господарстві.

3. Роки 1961–1971 рр. можна назвати фазою експансії вищої школи. У ці роки засновано десять нових вищих навчальних закладів, у 1965 р. затверджено новий закон про вищі школи. Цей закон регулював пристосування вищої освіти до умов наукового і технічного прогресу і остаточно нав'язував тогочасній освіті НДР «соціалістичний характер». Зростало значення наукових досліджень, особливо тих, що стосувалися прикладних наук. Удосконалено систему підвищення кваліфікації кадрів. До 1970 р. невпинно зростала частка студентів, що працювали і навчалися заочно. Змінилася також система навчального планування й управління структурою закладів вищої освіти, зокрема запроваджений поділ на секції.

4. Восьмий з'їзд соціалістичної єдиної партії Німеччини (далі – СЄПН) (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, SED) завершив у 1971 р. попередню фазу і розпочав четверту, що тривала до 1980 р. Змінилося партійне керівництво – Вальтера Ульбріхта (Walter Ulbricht) змінив на посту керівника СЄПН Еріх Хонекер (Erich Honecker). Посилилась ідеологічна спрямованість вищої освіти. 1972 р. спостерігається зменшення набору студентів; заочне навчання поволі втрачає своє дотеперішнє значення. Відносини між вищими школами

та промисловістю інституціоналізуються і набувають характеру кооперації. Розроблення навчальних планів для всіх спеціальностей централізується, як і закріплення робочих місць за випускниками вузів. Установлена в середині 1970-х рр. з орієнтацією на п'ятирічні господарські плани квота набору студентів до вищих навчальних закладів становила приблизно 30 000 осіб на рік. Для порівняння, у ФРН на цей же період середньорічна кількість першокурсників була більшою (20%), у НДР вона становила 10–13%.

5. П'ята фаза (1980–1989 рр.) У цей час започаткована бінарна система типів вищої школи, складниками якої були: 1) вищі школи із широким спектром навчальних предметів; 2) фахові спеціалізовані установи. Така диференціація була результатом цільового скерування абітурієнтів на навчання за професійним спрямуванням галузей, де відчувався брак кваліфікованих фахівців. П'ята й остання конференція з питань вищої школи в НДР, що відбулася в 1980 р., поставила за мету підвищити якість навчання за допомогою збільшення значення навчання в школі й удосконалення зв'язків між загальною та професійно орієнтованою освітою. Студенти отримали більшу свободу через збільшення гнучкості в організації навчання. Була посилена кооперація між вищою школою та промисловістю шляхом збільшення кількості договірних наукових досліджень.

Падіння Берлінської стіни в листопаді 1989 р. і розпуск соціалістичного уряду НДР привели до об'єднання обидвох німецьких держав, утворених у 1949 р. Із укладанням договору об'єднання 31 серпня 1989 р. розпочалися процеси інтеграції п'яти східних земель до політичних, економічних та соціальних умов західної Німеччини. Поруч із багатьма іншими умовами договір передбачав організацію системи вищої освіти східних земель на засадах, що були чинними у ФРН.

Для оновлення і реструктуризації системи вищої освіти Східної Німеччини за основу взято західнонімецький рамковий закон про вищу освіту (Hochschulrahmengesetz). Основний розподіл прав та обов'язків установ системи вищої освіти відповідав федеральним принципам західної Німеччини, проте принципи академічного самоуправління, внутрішні питання, свобода дослідження та викладання надалі залишались у компетенції вузів.

Найсуттєвіші зміни східнонімецької системи вищої освіти полягали в таких п'яти положеннях:



1) деполітизація: закриття всіх спеціальностей, пов'язаних із вивченням марксистсько-ленінізму, усіх вузів політичного характеру (партійної, поліцейської, військової систем), оцінка політичної активності наукового персоналу, реорганізація або повторна організація (з набором нового персоналу) спеціальностей та навчальних курсів, наукові основи яких пов'язані з політичною системою, особливо юриспруденції, економіки, соціальних наук;

2) реорганізація й оцінка науково-дослідних неуніверситетських установ, ліквідація багатьох інститутів академії наук, формування дослідницьких ініціативних груп та програм, наукові результати яких оцінені позитивно, відродження науково-дослідницької діяльності на базі університетів;

3) заснування фахових вищих шкіл: поруч із відповідними процесами реорганізації фахових вищих шкіл засновано також низку нових;

4) реструктуризація спеціальностей і дисциплін: склад, величина, навчальні плани узгоджено із західнонімецькими стандартами;

5) реформа кадрового складу: введення типового кадрового складу, характерного для західнонімецької вищої школи, політична та наукова оцінка персоналу, розірвання трудових угод, у разі негативних результатів такої оцінки. За умови позитивних результатів розглядалася можливість набору на вакантні посади, або, в одиничних випадках, співпраці з особливим статусом у межах дослідницьких груп. Частково здійснювалася також пряма інтеграція в нову систему вищої школи.

У 1989 р. у Західній Німеччині загалом існували 244 вищі навчальні заклади, які можна розподілити на шість типів: університети (включаючи технічні університети, спеціальні), теологічні вищі школи, педагогічні і мистецькі вищі школи, загальні вищі школи, 1 фахова вища школа.

У Східній Німеччині станом на той самий період існували 70 вищих навчальних закладів, що належали до різних типів: мультидисциплінарні університети: технічні університети, спеціальні вищі школи (зокрема, інженерні, вчительські, мистецькі, сільськогосподарські), медичні вищі школи, політичні вищі школи.

У процесі оновлення і реструктуризації східнонімецької вищої школи виникли 16 університетів, 11 мистецьких вищих шкіл, одна педагогічна вища школа, 31 фахова вища школа – тип, який не існував раніше в Східній Німеччині. Це були навчальні заклади, засновані після 1989 р. і оновлені (ті, що виникли в результаті злиття або пере-

профілювання). Крім того, засновані теологічні та приватні вищі навчальні заклади [5].

Станом на 2000 р. до складу німецької системи вищої освіти входить 350 освітніх установ: серед них 97 університетів, 6 педагогічних вищих шкіл, 16 теологічних вищих шкіл, 49 мистецьких вищих шкіл, 154 загальні фахові вищі школи, 28 управлінських вищих шкіл. У вищих навчальних закладах навчалось загалом 1,6 млн студентів, більшість – в університетах (1,2 млн), у загальній кількості студентів – 46% жінок. Число іноземних студентів у 2000 р. становило 12%. Майже 214 500 студентів у 2000 р. успішно закінчили вищі навчальні заклади. Середня щорічна кількість захистів докторських дисертацій на той період – 25 000 [5].

У 2001 р. Федеральне міністерство освіти і науки започаткувало програму сприяння запровадженню т. зв. молоді професури, з бюджетом 6 млн євро. Її метою було скорочення часу здобуття вченого ступеня. Незважаючи на думки окремих скептиків, низка молодих учених взяли участь у програмі. Кошти Міністерства витрачені на їхнє необхідне матеріальне забезпечення. Усі інші умови участі в програмі, обов'язки учасників, їхня заробітна плата, обсяг навчального навантаження, регулюються урядами федеральних земель [2, с. 158].

Висновки з проведеного дослідження.

Загалом, прагнення до лібералізації та демократизації системи вищої освіти неодноразово виникало в історії Німеччини. Ще Вільгельм фон Гумбольдт і його соратники на початку XIX ст. мали на меті створення вільного університету, на який держава впливає мінімально, лише щодо його фінансової підтримки та дотримання законності. Проте реформаторам не вдалося реалізувати свої ідеї повністю, зокрема у зв'язку з опором самих університетів та професорів, що вбачали в цьому загрозу своїм традиційним привілеям. Також після падіння Берлінської стіни не одразу вдалося подолати численні недоліки, притаманні східнонімецьким вишам, як-от: жорстке державне управління, контроль над діяльністю викладачів та студентів, вузька спеціалізація, спрямована суто на формування професійних навичок, у сфері суспільних наук – яскраво виражена політизація освітнього та науково-дослідного процесів. Проте інтенсивний розвиток глобалізації, поява нових інформаційних технологій та інших інновацій кінця XX ст. вимагали радикальних та інтенсивних змін у німецькій системі вищої освіти. Саме такі перетворення започатковано Декларацією про європейський простір вищої освіти, яку уклали 19 червня



1999 р. у м. Болонья (Італія) міністри освіти 29 країн, зокрема й Німеччини.

Отже, протягом ХХ ст. німецькі університети зазнали значних змін, змінюються вони і сьогодні, будуть змінюватись і в майбутньому. Важливо зрозуміти логіку цих змін, а також причини впровадження тих чи інших реформ у даний історичний період. Відповідний досвід університетів Німеччини заслуговує подальшого вивчення. Це дасть можливість збагнути особливості функціонування сучасних університетів України в європейському контексті, отже, і майбутній шлях їх розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дуда Г. Введение к меморандуму Вильгельма фон Гумбольдта «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине». *Университетское управление*. 1998. № 3 (6). С. 24–27.
2. Михальченкова Н. Высшая школа и государство: глобальное и национальное измерение политики. Санкт-Петербург : Литрес, 2018. 328 с.
3. Cubberley Ellwood P. *The History of Education*. Cambridge, MA : Riverside Press, 1929. Public School Administration. Cambridge, MA : Riverside Press, 2004. 640 p.
4. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band 5. Dieter Langewiesche, Christa Berg. C.H. Beck, 1989. 470 s.
5. Kehm Barbara. *Hochschulen in Deutschland: Entwicklung, Probleme und Perspektiven*. URL: http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,Hochschulen_in_Deutschland.html (related to: 20.01.2019).

http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,Hochschulen_in_Deutschland.html (дата звернення: 20.01.2019).

6. Schindling Anton. *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*. 2. Aufl. München : Oldenburg, 1999.

REFERENCES:

1. Duda G. (1998) Vvedenie k memorandumu Vilgelma fon Gumboldta «O vnutrennej i vneshnej organizacii vysshih nauchnyh zavedenij v Berline» [Introduction to the memorandum of Wilhelm von Humboldt “On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin”]. *Universitetskoe upravlenie* [University Management]. № 3 (6). S. 24–27. [in Russian]
2. Mihalchenkova N. (2018) Vysshaja shkola i gosudarstvo: globalnoe i nacionalnoe izmerenie politiki [Higher school and state: the global and national dimension of policy]. Sankt-Peterburg : Litres, 328 s. [in Russian]
3. Cubberley Ellwood P. (2004) *The History of Education*. Cambridge, MA : Riverside Press, 1929. Public School Administration. Cambridge, MA : Riverside Press, 640 p.
4. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band 5. Dieter Langewiesche, Christa Berg. C.H. Beck, 1989. 470 S.
5. Kehm Barbara. *Hochschulen in Deutschland: Entwicklung, Probleme und Perspektiven*. URL: http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,Hochschulen_in_Deutschland.html (related to: 20.01.2019).
6. Schindling Anton. (1999) *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*. 2. Aufl. München : Oldenburg.



УДК 37.091.4 Ващенко
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-5

БАГАТОФАКТОРНІСТЬ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ Г. ВАЩЕНКА І ВІДОБРАЖЕННЯ ЇЇ У КОНЦЕПЦІЯХ, ПАРАДИГМАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ

Петренко Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
petrenko13333@gmail.com

У статті виокремлено багатогранність діяльності Г. Ващенко. Акцентовано увагу на висвітленні його успіхів у педагогічній роботі та досягнень у літературній творчості. Охарактеризовано активність педагога в громадській та культурноосвітній діяльності. Підкреслено вагомий внесок Г. Ващенко в розбудову вищої школи. Зазначено, що творча спадщина вченого містить концепції розвитку системи виховання молоді. Висвітлено значення діяльності Г. Ващенко у творенні головних парадигмальних напрямів освіти і виховання. Розкрито технологічні підходи для втілення в життя концепцій і парадигм виховання особистості.

Ключові слова: Г. Ващенко, парадигма, концепція, багатofакторність, технологічний підхід.

В статье выделена многогранность деятельности Г. Ващенко. Акцентируется внимание на освещении его успехов в педагогической работе и достижений в литературном творчестве. Охарактеризована активность педагога в общественной и культурно-образовательной деятельности. Подчеркнут весомый вклад Г. Ващенко в развитие высшей школы. Отмечено, что творческое наследие ученого содержит концепции развития системы воспитания молодежи. Освещено значение деятельности Г. Ващенко в создании главных парадигмальных направлений образования и воспитания. Раскрыты технологические подходы воплощения в жизнь концепций и парадигм воспитания личности.

Ключевые слова: Г. Ващенко, парадигма, концепция, многофакторность, технологический подход.

Petrenko L.M. MULTIFACTORIALITY SPIRITUAL-MORAL HERITAGE OF G. VASHCHENKO AND ITS REFLECTION IN CONCEPTIONS, PARADIGMS AND TECHNOLOGIES

Special attention should be paid to the multi-faceted activities of a talented, highly educated teacher, the founder of Ukrainian national pedagogy professor G. Vashchenko. This necessitates a profound study of the experience of G. Vashchenko's activity and the direction of existing achievements in the education of a person capable of mastering the necessary competencies and successfully working for the benefit of the Motherland.

Describing the concept of education of Ukrainian youth, reflected in the pedagogical heritage of G. Vashchenko, we came to the conclusion: first, this was the first attempt to implement a new system of education on the profound knowledge of the foundations of folk pedagogy; secondly, the concept of the Ukrainian educational ideal is the most valuable component of the education system for young people; thirdly, the development of the above mentioned concepts reaches the depths of the prehistoric period of life of the people, the times of Kiev Rus, the princely period, and embraces the achievements of the modern period; fourthly, the characteristic feature of concepts is the combination of the achievements in educating young people from prehistoric times to modern ones with the religious-pedagogical foundations of Christian morality.

Thanks to the education, broad erudition, deep knowledge of the fundamentals of the life of the Ukrainian people, understanding their spiritual needs, the unwavering desire to help the Ukrainian people in creating a new system for educating young people, G. Vashchenko carried out a deep analysis of the existing systems of education in Europe and America, and directed his intellectual potential to the creation of new paradigmatic trends in the education of the individual, which we call: the paradigm of spiritual and moral education; rationalist; cultural and environmental paradigms.

Summarizing in general the above said, we note that the personality of Gregory Vashchenko was multidimensional, his activity was many-sided. It should be noted that, despite difficult historical events in Ukraine, G. Vashchenko successfully worked as a talented writer, teacher, scientist, researcher-practitioner and tireless organizer of higher education, public figure, cultural and educational worker. His vital interest is marked by a variety of choices, a creative heritage – the depth of scientific thought, the novelty of methods, techniques and forms of work with young people, which have advanced in the 21st century, serve as a benchmark for a modern model of child upbringing. He acts as a far-sighted, educated, patriotic creator of new concepts: the Ukrainian educational ideal; education of the will and character; body education; creative school; as well as the creator of the spiritual and moral paradigm of upbringing the individual and an active participant in the further development of the rationalist, cultural, and environmental paradigms that were founded at that time, rooted in the foundations of folk pedagogy and based on the achievements of Ukrainian and world pedagogical thought. Consequently, given the intensive search for new concepts, paradigms and technologies for the education of the individual, we argue that the use of the multidimensional heritage of G. Vashchenko, distinguished in methodological, theoretical and technological approaches, meets the challenges of today, serves as a benchmark for the modern model of patriotic education, national directed personality. The study does not exhaust all aspects of the identified problem and needs further study of the pedagogical heritage of G. Vashchenko.

Key words: G. Vashchenko, paradigm, concept, multifactor, technological approach.



Постановка проблеми. Духовні потреби всіх суспільних груп України у XXI ст. потребують ідей, які б об'єднували націю, формували її світогляд, ментальність, культуру, орієнтували на пробудження національної свідомості, сприяли вихованню «відповідальних громадян», які зможуть зробити свідомий суспільний вибір, присвятити свою діяльність країні, її людям для «забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [11, с. 1]. Це зумовлює потребу пошуку шляхів кардинальних змін підходів до процесу виховання дитини. Ми звертаємо свої погляди до педагогічної думки часів становлення української державності на початку XX ст.

На особливу увагу заслуговує багатоплана діяльність талановитого, високоосвіченого вітчизняного педагога, основоположника української національної педагогіки професора Г. Ващенка. Відображення багатofакторності спадщини Г. Ващенка в концепціях, парадигмах і технологіях розкриває, аргументує світоглядні, ідейні, наукові, культурно-освітні концептуальні положення системи виховання української молоді, створеної педагогом. Це зумовлює необхідність глибокого вивчення досвіду багатоаспектної діяльності Г. Ващенка і спрямування наявних досягнень на виховання особистості, здатної засвоїти необхідні компетентності й успішно працювати на благо Батьківщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню життєвого шляху, творчих пошуків у науковій, освітянській та громадсько-просвітницькій діяльності Г. Ващенка присвячено наукові дослідження таких учених, як: А. Бойко, Г. Бугайцева, О. Вишневський, О. Гентош, О. Гауряк, С. Головчук, В. Довбня, О. Коваль, Л. Семеновська, О. Сухомлинська. Різні аспекти розбудови національної системи виховання, змісту освіти, вищої школи, культурно-просвітницької діяльності Г. Ващенка висвітлено в працях М. Алексюка, О. Гука, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Б. Добрянського, М. Стельмаховича, С. Сухорського, Т. Усатенко. Дослідженню ролі цінностей у системі виховання особистості загалом і в спадщині Г. Ващенка зокрема присвячено праці І. Бега, І. Зязюна, В. Кременя, В. Моргуна, В. Огнев'юка, О. Савченко.

Мета статті. Вважаємо за необхідне в умовах оновлення змісту виховання, пошуку шляхів перебудови системи виховання молоді розкрити та з'ясувати значення багатоаспектності педагогічної спадщини Г. Ващенка, яка виражена в концепціях, парадигмах, технологіях як сукупність педагогічних ідей, теорій щодо вдосконалення

системи виховання молоді в питаннях, які актуальні в умовах сьогодення. Завдання роботи полягає у з'ясуванні позитивних здобутків педагогічної спадщини Г. Ващенка, вираженої в появі нових концепцій, парадигмальних напрямів, технологічних підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка криза є могутнім поштовхом для переосмислення наявних цінностей, відкриває шлях для творення нових ідей, теорій, підходів. Революційне піднесення визвольного руху українського народу на початку XX ст. засвідчило готовність української інтелігенції до демократичних перетворень у суспільному житті країни. Яскравим прихильником змін у розвитку української культури, освіти є видатний український педагог, учений, громадський і просвітницький діяч Г. Ващенко. Вищу освіту майбутній педагог здобув у Московській духовній академії (1899–1903 рр.), на священика не висвятився, любов до української культури, українського народу, його традицій, звичаїв, повага до духовно-моральних основ християнської віри визначили його майбутній життєвий і творчий шлях. У 1903–1917 рр. він вів активну педагогічну діяльність, працюючи викладачем у різних школах. Він не стояв осторонь подій, які відбувалися в країні, цікавився соціальними питаннями життя селян, визвольним рухом, висловлював сміливі думки щодо націоналізації українських шкіл, виступав за викладання в них українською мовою, виховання молоді в дусі патріотизму, з високорозвинутою ініціативою, творчими здібностями, з усвідомленням своєї гідності. У церковно-учительській семінарії на Шведській Могилі під Полтавою, де він викладав у 1906 р., за його участі учні ставили на сцені українські п'єси, співали українських пісень, декламували українські вірші, видавали учнівський літературний журнал. У 1906 р. у семінарії, згідно з наказом обер-прокурора Синоду Росії, місяць працювала комісія, яка негативно оцінила факти виховання дітей у національному дусі. Як наслідок, директор і кілька вчителів, серед них і Григорій Ващенко, були звільнені і переведені на роботу на північ, до м. Тихвин [7, с. 206–207].

У часи перебування на засланні розкрилась ще одна грань його різнобічного таланту – літературна творчість. У 1907 р. надруковано збірник творів «Пісня в кайдаках», у 1910 р. у Санкт-Петербурзі молодий літератор опублікував п'єсу «Сліпий», у 1912 р. – першу частину «До ґрунту», повість «Сміх природи» й оповідання «Самотній», «Феєрія». У 1926 р. у журналі «Наше слово» надрукована друга частина



збірки «До ґрунту» і друга частина «Сміх природи». Твори дістали позитивну оцінку в літературних критиків, але письменницький талант не знайшов подальшого розвитку, що зазначав педагог в автобіографії [5, с. 12]. У його творах порушувалися важливі питання психологічних переживань людини, показано значущість зв'язку особистості зі своєю землею, що є підтвердженням причетності педагога до розвитку середовищної парадигми виховання.

Історичні події накладають свій відбиток на долю людини. Це твердження знаходить обґрунтування в життєвому виборі Г. Ващенка. 1917-й р. у житті Г. Ващенка був знаковим. Після Лютневої революції 1917 р. він занурюється в гуцу подій, відгукується на важливі організаційні заходи, які стосуються питань освіти, культури і життя людей, бере активну участь у державотворенні, розбудові вищої школи. Він мав авторитет серед громади м. Ромен, мешканці міста обирають його як прихильника створення української автокефальної православної церкви делегатом на церковний Собор у Полтаві влітку 1917 р. Після повернення Г. Ващенка із Собору освічена педагогічна громадськість м. Ромен обирає його делегатом на Всеукраїнський учительський з'їзд, який відбувся 10–12 серпня 1917 р. у м. Києві. Як досвідчений педагог він виступав у дебатах після доповіді С. Русової «Націоналізація школи» із пропозицією щодо заснування української Академії педагогічних наук, наголошував на необхідності ведення психологічних досліджень [10].

Брав активну участь в організації роботи українознавчих учительських курсів підвищення кваліфікації вчителів, читав лекції в Лохвиці, Прилуках, Ромнах, Хоролі. У жовтні 1917 р. Г. Ващенко прийнятий на роботу до Полтавського учительського інституту викладачем логіки, педагогіки, психології. Невдовзі його призначили на посаду директора учительської семінарії на Шведській Могилі. У 1918 р. Г. Ващенко обіймав посаду доцента Українського народного університету. Педагогічна діяльність поглинула його. Він експериментував, досліджував, запроваджував елементи і досягнення світової педагогічної науки: у 1921–1923 рр. наполегливо працював над створенням авторської школи в с. Білики Кобеляцького повіту. У 1924 р. Г. Ващенко повернувся до викладацької роботи в Полтавському ІНО.

Багатий життєвий досвід, глибоке знання досягнень світової педагогічної науки сприяють написанню Г. Ващенкою монографії «Загальні методи навчання» (видана в 1929 р.), присвяченої розкриттю методів навчання на різних етапах освіти. Він

активно продовжував наукову і викладацьку діяльність, у 1925 р. Г. Ващенко одержав звання професора Інституту Народної Освіти, а в 1931 р. очолив новостворену аспірантуру при інституті.

Особливого значення набув історико-педагогічний досвід творчої спадщини Г. Ващенка, вираженої в наукових концепціях, парадигмальних пошуках, технологічних підходах до виховання української молоді. У творчості педагога принципово по-новому прозвучали ідеї щодо творення системи виховання особистості. Найціннішою складовою частиною системи виховання молоді Г. Ващенка є його концепція українського виховного ідеалу. Педагог стверджував, що національний ідеал людини всякого народу має свою історію, «своїм корінням сягає в глибину віків» [3, с. 7], тому розвиток традиційного ідеалу він показав із доісторичних часів до сучасності [3, с. 104]. У концепції українського виховного ідеалу Г. Ващенко обґрунтував своє бачення поняття виховання як формування особистості відповідно до загальноєвропейського виховного ідеалу з урахуванням національних особливостей. Обґрунтовуючи концепцію українського виховного ідеалу, Г. Ващенко особливу увагу звертав на психічні особливості розвитку українського народу, як позитивні, так і негативні. Саме психологічне підґрунтя концепції виховного ідеалу української молоді виокремлює її як оригінальну, неповторну, притаманну українцям.

По-перше, Григорій Ващенко розумів, що виховати цілеспрямовану, патріотичну, національно свідому особистість без зусиль волі і загартування її характеру, без поєднання педагогічної теорії і практики неможливо, тому саме ним розроблена концепція виховання волі і характеру особистості як невід'ємна складова частина системи виховання молоді. По-друге, зазначимо, що саме Г. Ващенко розробив нову модель концепції тіловиховання, в якій на перше місце поставив духовне виховання та виховання характеру, цим самим зробивши вагомий внесок у розвиток теорії тіловиховання. Він стверджував, що тіловиховання є складовою частиною розумового, морального, естетичного, трудового виховання. Завдяки тіловихованню формується воля й характер людини так, щоб тіло стало знаряддям людського духу [6, с. 299]. По-третє, педагог проводив власні спостереження за розвитком дитячого мислення, мови. У результаті всебічного, ґрунтовного вивчення різних галузей науки педагогом сформована концепція «творчої школи». Основні положення даної концепції покликані були розв'язати важливе завдання: виховати високоосві-



чених, духовно-моральних патріотів, національно-усвідомлених громадян незалежної України. За Г. Ващенком, у концепції «творчої школи» культурні цінності поділяються на матеріальні й духовні. Матеріальні цінності пов'язані із приміщенням школи, класною кімнатою, шкільним подвір'ям, пришкільним садом, городом, і роль дітей у творенні цих цінностей залежатиме від віку дитини й умов шкільного виховання. Духовною цінністю педагог вважав культурне шкільне суспільство, в основу якого покладена християнська мораль, хороше виховання, і це суспільство «пов'язане між собою свідомістю спільної шкільної мети» [7, с. 19]. Для творення духовних цінностей дітей варто залучати до підготовки й обговорення доповідей, літературних вечорів, театральних вистав, хорового співу, організації культурних розваг, участі в шкільному самоврядуванні.

Отже, характеризуючи концепції виховання української молоді, відображені в педагогічній спадщині Г. Ващенка, ми дійшли таких висновків: по-перше, це була перша спроба втілити нову систему виховання на глибокому знанні основ народної педагогіки; по-друге, найціннішою складовою частиною системи виховання молоді є концепція українського виховного ідеалу; по-третє, розробки вищеназваних концепцій сягають глибин доісторичного періоду життя народу, часів Київської Русі, княжого періоду й охоплюють досягнення сучасного періоду; по-четверте, характерною рисою концепцій є поєднання здобутків у вихованні молоді від доісторичних часів до сучасних із релігійно-педагогічними основами християнської моралі.

Освітній простір у часи Української революції 1917–1921 рр. характеризувався розвитком парадигмальних напрямів, започаткованих видатними педагогами в XIX ст., та появою нових, які увібрали в себе культурно-освітні традиції українського народу. У педагогічній творчості Г. Ващенка знайшла обґрунтування духовно-моральна парадигма виховання й освіти української молоді. Ним визначені теоретичні засади морального виховання та шляхи формування духовності дитини, які стали базовими компонентами духовно-моральної парадигми виховання особистості.

Він зазначав, що в галузі морального виховання завдання педагога полягає не тільки в словесному впливі на дитину, а і в стимулюванні моральних дій вихованців [2, с. 18]. Водночас педагог наголошував на тому, що становлення моральних устоїв дитини тісно пов'язане з вибором основної мети в житті людини. Він підкреслював, що

людство живе і розвивається тільки тому, що в ієрархії вартостей інтереси суспільства повинні стояти вище інтересів особистих. Виходячи із цього, метою життя людини повинен бути Бог і служіння суспільству як виразнику Абсолютної Правди, Добра і Краси [2, с. 89]. І це повинно принести людині духовне піднесення. Учений уважав, що служба Богові і Батьківщині – це основна мета, що стояла перед українським народом тисячу років тому, стоїть тепер і буде стояти перед ним ще довгі віки [2, с. 93]. Ці пророчі слова великого вченого визначають йому авангардне місце в педагогічній думці на століття вперед. Необхідно в нинішній час донести до дітей цей могутній посил. Отже, як засвідчив аналіз творчої спадщини Г. Ващенка, творення духовно-моральної парадигми спрямоване на втілення в життя національної ідеї розвитку рідної мови, культури, науки, піднесення рівня духовності, моралі.

Значний внесок зробив педагог у розвиток раціоналістичного парадигмального напрямку розвитку освіти і виховання молоді. Як зазначає професор А. Бойко, біля витоків цього напрямку стояли Г. Ващенко, М. Пирогов, К. Ушинський та інші [1, с. 7]. Як і його попередники, Г. Ващенко підкреслював цілісність процесу навчання і виховання, обґрунтував принцип єдності навчання і виховання. Він зазначав у своїх творах, що виховання має велику виховну роль у формуванні особистості дитини. Одержуючи певну суму знань зі школи, учень одночасно зазнає виховного впливу, тобто школа виконує навчальну і виховну функції. Наукова парадигма Г. Ващенка спрямована на забезпечення єдності в педагогічному процесі навчання і виховання особистості, що потребувало від учителя постійної роботи зі самовдосконалення. Окрім того, такий підхід до розв'язання окреслених питань давав можливість зосередитися на виробленні в дітей критичного мислення, розвинути в них формальні здібності інтелекту, «<...> себто спостережливість, пам'ять, творчу фантазію і логічне мислення» [4, с. 137], формувати духовно-моральні цінності. Отже, формуючи власну українську національну систему виховання, педагог вказував на важливість дотримання принципу єдності в педагогічному процесі навчання і виховання, цим самим демонструючи нам свою приналежність до раціоналістичної парадигми.

Професор А. Бойко зазначає, що другий парадигмальний напрям у теперішніх умовах визначається як «<...> культуроцентричний, культуротворчий», як «підґрунтя» виховання й освіти [1, с. 9]. До витоків цієї парадиг-



ми також причетний Г. Ващенко. Працюючи в Біликах, він проводив активну культурно-просвітницьку діяльність. Г. Ващенко був не лише талановитим педагогом, але й неперевершеним організатором культурно-освітньої роботи навчального закладу. Він залучав до такої роботи студентів Білицького педагогічного училища й учнів Білицької школи. Як згадувала випускниця педучилища 1923 р. Марія Тихонівна Шевченко, у педучилищі діяв великий хор, приблизно 80 осіб, яким керував особисто Г. Ващенко. Для населення ставили вистави «Наталка Полтавка», «Запорожець за Дунаєм», «Сватання на Гончарівці» й інші. Сам Г. Ващенко організував літературний гурток, читав свої твори, допомагав студентам проявити талант. Окрім того, «проводились конференції для населення з метою пропаганди ідей трудової школи, читались лекції, працювали гуртки, був організований природничий музей» [9].

Педагогічну роботу Г. Ващенко поєднував із громадською діяльністю. Зокрема, ним організована в Біликах діяльність товариства «Просвіта», за допомогою його учасників у найближчих хуторах була ліквідована неписьменність населення. На той час школа справді стала відігравати роль культурно-освітнього центру, і педагог написав працю «Школа яко громадсько-культурний центр», в якій обґрунтував її роль у житті села. Навчання і виховання дітей він не уявляв без культуротворчого аспекту діяльності [8]. Отже, ми бачимо, що сутність педагогічних дефініцій, висловлених Г. Ващенко, полягала в ідеї необхідності зв'язку школи із життям, організації її діяльності як педагогічного комплексу, як громадсько-культурного центру. Тобто наукова і практична діяльність Г. Ващенка була спрямована на розвиток культуроцентричного парадигмального напрямку у вихованні особистості.

«Перехідною ланкою до нової парадигми виховання <...> є середовищна парадигма», – уважає професор А. Бойко [1, с. 11]. Погляди Г. Ващенка, втілені в його творах, дотичні до так званої «середовищної парадигми», оскільки педагог підкреслював важливість відносин людини і середовища для виховання дітей. Безмежна любов педагога до природи лежить в основі виховання в дітей любові до навколишнього середовища. Саме природа є важливим джерелом радощів, споглядання за природою і дітей, і дорослих людей наповнює їхні серця радістю. Якщо під впливом несприятливих умов життя людина втратить здібність відчувати цю красу, то вона не просто стане байдужою до красот природи, а втратить одне «з найважливіших і найчистіших джерел життєрадісності», як уважав педагог [2, с. 208].

Ознайомлення дітей з навколишнім середовищем необхідно розпочинати з раннього дитинства. Маленьких дітей треба регулярно виносити на свіже повітря. Джерелом дитячих радощів стає синє небо, квіти, дерева, різні тваринки, люди з найближчого оточення. Усе це залишає глибокий слід у дитячій душі, закладає основи любові до рідної природи і до своїх ближніх. Розкриваючи могутню роль природи у вихованні особистості, Г. Ващенко порівнює її з «величною книгою», яка своєю красою сягає серця дитини і «<...> розкриває перед нею Всемогутність і Премудрість Божу», показує їй красу і величність природи [6, с. 267]. Саме школа повинна прищепити дитині «любов і розуміння красот природи» [3, с. 187]. Якщо дитину не навчити любити природу, вона буде жити духовно бідним життям, оскільки краса природи може бути джерелом найсвітлішої радості для неї.

Окрім того, педагог підкреслював: «Ми не можемо заперечувати великого впливу на людину з боку соціального оточення: родини, знайомих, народних традицій» [6, с. 144]. Людина живе в суспільстві, потребує суспільства, завдяки цьому досягла великих вершин: створила мову, культуру, цивілізацію зусиллями багатьох поколінь. Г. Ващенко досліджував питання взаємовідносин особистості і навколишнього середовища, впливу соціального середовища на свободу особистості й окремих народів, значення середовища у вихованні дитини, цим самим підтверджуючи свою дотичність до так званої середовищної парадигми. Середовище в поєднанні із природою Г. Ващенко розглядав як впливовий чинник у вихованні особистості. Отже, середовищна парадигма сприяла вивченню взаємовідносин між природним та соціальним середовищем і людиною, навчала її правильній комунікації, виховувала любов до природного середовища, прищеплювала навиків захисту природи.

Завдячуючи освіченості, широкій ерудиції, глибокому знанню основ життя українського народу, розумінню його духовних потреб, непереборному бажанню допомогти українському народу у створенні нової системи виховання молоді, Г. Ващенко здійснив глибокий аналіз наявних в Європі й Америці систем виховання особистості і спрямував свій інтелектуальний потенціал на творення нових парадигмальних напрямів виховання особистості, які ми називаємо: парадигмою духовно-морального виховання; раціоналістичною; культуротворчою та середовищною парадигмами.

Особливого значення вчений надавав підбору методів, прийомів і засобів роботи в системі освіти і виховання молоді. Тех-



нологічний компонент реалізації концепцій, парадигмальних напрямів виховання особистості був тією складовою частиною у спадщині Г. Ващенка, яка допомагала по-новому підійти до виховання молоді. Г. Ващенко, обґрунтовуючи принцип єдності навчання і виховання дитини, вбачав шляхи вирішення проблеми в правильно-му виборі технологічних підходів: методів, прийомів, форм. Розмірковуючи про підходи щодо класифікації методів навчання учнів, учений підводить читачів до думки, що школа своїм завданням повинна ставити розвиток в учнів наукового типу мислення, а це означає, що вони повинні оволодіти науковими методами роботи [3, с. 103]. Він виділяв такі методи наукової роботи: методи апріорні й апостеріорні; методи емпіричні й експериментальні; методи аналітичні та синтетичні; методи індуктивні, дедуктивні та методи аналогії.

Мав рацію Г. Ващенко, коли проводив паралель між методами науки і методами навчання. Підкреслюючи, що індукція, дедукція, аналіз, синтез – це загальні методи всякої наукової роботи, педагог переконував, що така класифікація властива і методам навчання, і це має не тільки теоретичне, а й практичне значення. Навіть більше, Г. Ващенко вважав, що одним із завдань навчання є саме виховання в дитини вміння оволодіти методами наукової роботи, а «наукове мислення з його точними методами – це той зразок», до якого повинна прямувати школа [3, с. 114].

У час науково-технічного прогресу, інтеграційних процесів кінця ХХ – початку ХХІ ст. дійсністю став факт впливу методів науки на методи навчання, використання дослідницьких методів навчання. Педагог уважав доцільним використання в навчальному процесі таких засобів, як лекція, бесіда, лабораторна робота, розповідь, спостереження. У сучасній практиці застосована педагогом класифікація методів і способів, або прийомів залишається актуальною, зрозумілою і використовується педагогами в навчально-виховному процесі, з урахуванням поглядів сучасної дидактики.

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи загалом вищеподане, зазначаємо, що особистість Григорія Ващенка була багатомірною, діяльність – багатфакторною. Незважаючи на складні історичні події в Україні, Г. Ващенко успішно працював як талановитий літератор, педагог, учений, дослідник-практик, невтомний організатор вищої школи, громадський діяч, культурно-освітній працівник. Його життєвий інтерес відзначається розмаїттям вибору, творча спадщина – глибиною наукової дум-

ки, новизною методів, прийомів і форм роботи з молоддю, які випереджали час, сягнули ХХІ ст., слугують орієнтиром для сучасної моделі виховання дитини. Він виступає як далекоглядний, освічений, патріотичний творець нових концепцій: українського виховного ідеалу; виховання волі і характеру; тіловиховання; творчої школи; а також як творець духовно-моральної парадигми виховання особистості й активний учасник подальшого розвитку започаткованих на той час раціоналістичної, культуротворчої, середовищних парадигм, які вкорінені в основи народної педагогіки і спираються на досягнення української та світової педагогічної думки. Отже, зважаючи на те, що нині відбувається напружений пошук нових концепцій, парадигм та технологій виховання особистості, стверджуємо, що використання багатомірної спадщини Г. Ващенка, виокремленої в методологічних, теоретичних і технологічних підходах, відповідає викликам сьогодення, слугує орієнтиром для сучасної моделі виховання патріотичної, національно спрямованої особистості. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми і потребує подальшого вивчення педагогічної спадщини Г. Ващенка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А. У пошуках сучасної парадигми виховання. *Дидакал : часопис кафедри педагогіки ПНПУ ім. В. Г. Короленка*. Полтава, 2015. № 15. С. 7–14.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Ч. 2. Боффало; Мюнхен : Видавництво Спілки української молоді, 1957. 270 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава : Полтав. вісн., 1994. 190 с.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Укр. видавнича спілка, 1997. 410 с.
5. Ващенко Г. Моя автобіографія. *Освіта*. 1996. 20 листопада. С. 12.
6. Ващенко Г. Твори / Анатолій Погрібний (ред.), Омелян Вишневецький (упоряд. та авт. передмов.). Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка. Т. 4 : Праці з педагогіки та психології. Київ : Школяр, 2000. 416 с.
7. Ващенко Г. Твори. Т. 6 : Спогади. Статті. Київ : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. 443 с.
8. Ващенко Г. Школа, яко громадський і культурний центр. *Наше слово* : додаток до газети «Більшовик Полтавщини». 1928. № 2. С. 33–35.
9. Гентош О. Було колись у Біликах. *Освіта*. 1996. 25 грудня. С. 6.
10. Другий Всеукраїнський Учителський З'їзд. Тези докладів, дебати, постанови. Видання Українсько-го ПІЛО. Київ, 1917. 40 с.
11. «Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.01.2019).



REFERENCES:

1. Boiko A. (2015) U poshukakh suchasnoi paradyhmy vykhovannia [Searching for the contemporary educational paradigm]. *Dydaskal : chasopys kafedry pedahohiky PNPUI m. V. H. Korolenka* [Didascalos : Gazette of the Pedagogy Department of PNPUI named after V.G. Korolenko]. Poltava, № 15. S. 7–14. [in Ukrainian]
2. Vashchenko H. (1957) Vykhovannia voli i kharakteru [Education of the will and character]. Ch. 2. Boffalo ; Miunkhen : Vydavnytstvo Spilky ukrainskoi molodi, 270 s. [in Ukrainian]
3. Vashchenko H. (1994) Vykhovnyi ideal [Educational ideal] : pidruchnyk dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv. Poltava : Poltav. visn., 190 s. [in Ukrainian]
4. Vashchenko H. (1997) Zahalni metody navchannia [General teaching methods] : pidruchnyk dlia pedahohiv. Kyiv : Ukr. vydavnycha spilka, 410 s. [in Ukrainian]
5. Vashchenko H. (1996) Moia avtobiohrafia [My autobiography]. *Osvita* [Education]. 20 lystopada. S. 12. [in Ukrainian]
6. Vashchenko H. (2000) Tvory [Works] / Anatolii Pohribnyi (red.), Omelian Vyshnevskiy (uporiad. ta avt. peredmov.). Vseukrainske pedahohichne tovarystvo im. Hryhoriia Vashchenka. T. 4 : Pratsi z pedahohiky ta psykholohii. Kyiv : Shkoliar, 416 s. [in Ukrainian]
7. Vashchenko H. (2006) Tvory [Works]. T. 6 : *Spo-hady. Statti* [Vol. 6: Memories. Articles]. Kyiv : Vseukrainske pedahohichne tovarystvo im. Hryhoriia Vashchenka, 443 s. [in Ukrainian]
8. Vashchenko H. (1928) Shkola, yako hromadskiy i kulturnyi tsentr. Nashe slovo [School as a public and cultural center. Our word]: *dodatok do hazety «Bilshovyk Pol-tavshchyny»* [Newspaper supplement of Bolshevik of Poltava Region]. № 2. S. 33–35. [in Ukrainian]
9. Hentosh O. (1996) Bulo kolys u Bilykakh [It was once in Bilyky]. *Osvita* [Education]. 25 hrudnia. S. 6. [in Ukrainian]
10. Druhyi Vseukrainskyi Uchytelskii Zizd. Tezy dokladiv, debaty, postanovy [Second All-Ukrainian Teachers' Conference. Abstracts, debates, resolutions]. Vydannia Ukrainskoho TILO. Kyiv, 1917. 40 s.
11. «Pro osvitu : Zakon Ukrainy [“On Education” : Law of Ukraine] vid 5 veresnia 2017 r. № 2145–VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (related to: 20.01.2019). [in Ukrainian]



УДК 372.31(09)(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-6

ВИТОКИ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ МОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Полевікова О.Б., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
polevikov@list.ru

Швець Т.А., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет

У статті з'ясовані витoki словоцентризму як інноваційної технології мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку в історії закордонної педагогічної думки з давніх цивілізацій і античних часів, Середньовіччя, епохи Відродження до XIX століття. Виявлені персоналії та обґрунтовані педагогічні теорії в контексті дослідження.

Ключові слова: *словоцентризм, історія зарубіжної педагогічної думки, давні цивілізації, античні часи, Середньовіччя, епоха Відродження, XIX століття, наступність дошкільної та початкової освіти.*

В статье выявлены истоки словоцентризма как инновационной технологии языкового образования и речевого развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в истории зарубежной педагогической мысли с давних цивилизаций и античных времен, Средневековья, эпохи Возрождения, до XIX века. Исследованы персоналии и обоснованы педагогические теории в контексте исследования.

Ключевые слова: *словоцентризм, история зарубежной педагогической мысли, давние цивилизации, античные времена, Средневековье, эпоха Возрождения, XIX век, преемственность дошкольного и начального образования.*

Polievikova O.B., Shvets T.A. ORIGINS OF WORD-CENTRISM LANGUAGE EDUCATION OF CHILDREN 5–7 YEARS IN THE HISTORY OF FOREIGN PEDAGOGICAL THOUGHT

The article reveals the origins of word centrism as an innovative technology of language education and speech development of senior preschools and primary school age in the history of foreign educational thought from ancient civilizations and ancient times, the Middle Ages, the Renaissance, to the XIX century.

However, a historical and pedagogical study was not carried out, in which in generalized the experience of use of word centrism was presented, its genesis was revealed in accordance with the dynamics of the development of preschool and primary education of Ukraine. That is why the appeal to this problem is justified.

Of particular importance are the innovative approaches to ensuring continuity between preschool and primary education, which facilitate the intensification of the dialogic interaction of teachers and children, aimed at the comprehensive development of the young person.

Personality has been studied and pedagogical theories have been substantiated in the context of the research. The basis for the formation of a word-centric approach to language education and speech development of children of senior preschool and primary school age is defined.

Foreign historical-pedagogical thought (from ancient civilizations and antiquity, the Middle Ages, the Renaissance to the XIX century) presents the dynamics of the use of teaching methods in word and by word in contemporary educational practice and pedagogical theory (dialogue, Socratic conversation, dispute, proclamation, retelling texts, work with a book, etc.).

The research carried out makes it possible to state the existence of word-centrism origins originating from ancient civilizations, where such techniques as repeated repetitions, questions and answers to them were widely used through mechanical memorization, learning by heart, clarifying complex words and texts, a combination of the abstract and the concrete, etc.

Key words: *word centrism, history of foreign pedagogical thought, ancient civilizations, ancient times, Middle Ages, the Renaissance, nineteenth century, continuity of preschool and primary education.*

Процес імплементації ключової реформи Міністерства освіти і науки – Нової української школи – актуалізує потребу розв'язання освітніх завдань через використання педагогічних технологій, що

створюють сприятливу атмосферу для демократичного спілкування: взаєморозуміння, стосунків конструктивізму та співпраці, розумного консенсусу. У цьому плані особливої значущості набувають іннова-



ційні підходи до забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою, що сприяють активізації діалогічної взаємодії педагогів та дітей, спрямованої на всебічний розвиток молодшої особистості. Відчутна жага до інновацій і в лінгводидактичній науці, де залишаються невизначеними взаємозв'язки і взаємозалежності між елементами самої структури змісту навчання мови і взаємозв'язки з елементами структур змісту навчання інших розділів програми, що позначається й на процесуальному аспекті змісту навчання мови, і на самому процесі навчання, позбавляючи його логіки в частині структурування елементів змісту впродовж конструювання процесу формування мовної особистості дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

У зв'язку із цим вважаємо доцільним запровадження в освітній процес дошкільної та початкової школи словоцентричного підходу, що, на нашу думку, дасть змогу забезпечити цілісність у реалізації завдань мовної освіти дітей.

Це, у свою чергу, передбачає удосконалення процесу підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти [8–10].

Хоча у своїх наукових розвідках ми неодноразово зверталися до цієї теми [5–7], сучасні освітні реалії знову актуалізували зазначену проблему.

Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснюється шляхом набуття професійної майстерності (комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі [9, с. 369]), що є обов'язковою умовою ефективного освітнього процесу в дошкільних закладах.

Формування професійної майстерності розглядається як складна система, тому необхідна наявність критеріїв діагностики, що відображають певний стан її розвитку як системотворчого чинника професійної підготовки в процесуальному аспекті, тобто в процесі вузівського етапу навчання із пролонгованою метою на результат – самостійну професійну діяльність [8, с. 93].

Витоки словоцентризму містяться в наукових розвідках відомих представників прогресивної вітчизняної педагогіки, як-от Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Корф, Т. Лубенець, С. Миропольський, С. Русова, К. Ушинський.

У другій половині XIX ст. у вітчизняній педагогіці здійснено спроби теоретично обґрунтувати й узагальнити практико-методичний досвід навчання дітей мови словом і через слово (праці А. Баранова, А. Вишес-

лавцевої, А. Дивногорського, Ф. Кочержинського, Т. Лубенця, В. Лядова, М. Страхова).

Значення, роль і місце слова в освітньому процесі обґрунтовано сучасними педагогами України і Росії: А. Богуш, Ю. Бабанським, В. Буряком, М. Вашуленком, Г. Ващенком, В. Євдокимовим, Т. Ільїною, А. Макаренком, Л. Нечепоренко, П. Підкасистим, І. Підласим, З. Сіндовою, М. Скаткіним, В. Сухомлинським, Н. Щокіною та ін.

Історичну проекцію щодо застосування навчання словом і через слово висвітлено в працях В. Вихрущ, Л. Вовк, М. Євтуха, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, Б. Ступарика, О. Сухомлинської.

Однак нині не здійснено історико-педагогічного дослідження, у якому в узагальненому вигляді було б представлено досвід використання словоцентризму, виявлено його генезу згідно з динамікою розвитку дошкільної та початкової освіти України. Саме тому звернення до цієї проблеми є виправданим.

Мета статті – з'ясувати витоки словоцентризму як інноваційної технології мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку в історії закордонної педагогічної думки.

Реалізація поставленої мети потребуватиме, на нашу думку, розв'язання таких **завдань**:

1) виявити генезу словоцентричного підходу до навчання в давніх цивілізаціях та за античних часів і умов Середньовіччя;

2) охарактеризувати персоналії епохи Відродження стосовно словоцентризму;

3) обґрунтувати основні підходи до порушеної проблеми в педагогічних теоріях XIX ст.

Відомості, бувальщини, перекази, прислів'я, приказки первісні люди передавали «із уст в уста». У туземців Австралії, індіців племені Чіпуей, східноафриканських племен тощо словесні настанови мали таємничий, могутній, владний, магічний характер, нерідко оцінювалися як таїнство, чаклунство, тобто ретрансляція знань відбувалася сакральним шляхом. Механічне повторення з боку дорослих слугувало основним прийомом емоційно-психологічного впливу на дітей.

Результати досліджень археологів, етнографів та численні писемні джерела засвідчують, що словесне навчання посідало чільне місце в перших школах Месопотамії, Єгипту, Індії, Китаю: «Книга приповістей Соломонових», «Повчання Аменемопа», методика месопотамської едубби (дослівно «Дім табличок»), стародавні індійські епоси («Бхагаватапурана», «Махабхарата»,



«Бхагавадгіта»), трактат Конфуція «Лунь юй» («Бесіди та судження»).

Антична педагогіка зберегла численні докази існування словоцентризму в педагогічних пошуках софістів. О цій порі, завдяки Сократові, з'явилися «сократичний метод», «метод навідних запитань», «евристичний метод». Досить широко використовувалися методи навчання словом у римських школах риторів.

Уперше теоретичне обґрунтування початків словоцентризму в історії закордонної педагогічної думки знаходимо в працях відомого римського педагога Марка Фабія Квінтіліана, який зазначав, що розвиток мовлення людини в майбутньому безпосередньо залежить від милозвучності та правильності мови няні й тих, хто оточує дитину та навчає її лепетати перші слова [4, с. 172].

Візантійська педагогіка засвідчила спадкоємність античної педагогічної традиції, оскільки мета навчання передбачала формування в молодого покоління загальної культури красномовства, пошани до слова (Іоанн Златоуст, І. Дамаскін, Г. Богослов, Фотій та інші).

Епоха Середньовіччя теж демонструє переваги словоцентризму, де набули поширення акроматичний, або лекційний та еротематичний, або запитальний методи (П. Абеляр, Алкуїн).

«Філологічний гуманізм» культури епохи Відродження активізував самостійне мислення дітей та вільне володіння словом, що втілено в методиці навчання окремих шкіл (Вітторіно да Фельтре, Гуаріно Гуаріні). Рекомендації М. Монтеня, педагогічна спадщина єзуїтів, зокрема творчість популярного письменника Жувансі, помітно вплинули на розвиток словоцентризму.

Подальший розвиток та теоретичне обґрунтування технології навчання словом і через слово в педагогіці Нового часу одержали в працях відомого сенсуаліста в теорії пізнання, автора «золотого правила дидактики» Я. Коменського («Велика дидактика», «Закони добре організованої школи», «Похвала істинному методу», «Про вигнання зі шкіл млявості», «Про культуру природних обдарувань»). Основою театральних вистав Я. Коменський уважав словесне змагання. Саме про це йдеться в його праці «Найновіший метод мов».

Найбільш відомі представники закордонної педагогічної думки XIX ст. – Ф. Дінтер, А. Дістервег, І. Герbart – будь-яку діалогічну форму навчання проголошували рушійною силою та основою для активного розумового розвитку дітей.

Так, Ф. Дінтер обґрунтував такий метод навчання, як катехізація, серед переваг яко-

го зазначив здатність до збудження й утримування уваги учнів, сприяння виробленню самостійного мислення, попередження втоми, розвиток гостроти розуму [1].

Серед вимог, висунутих Ф. Дінтером до використання методу катехізації, найголовнішими є такі: учитель мусить мати добрі знання із психології дитини, логіки, віртуозно володіти рідною мовою, вміти спілкуватися (вибрати матеріал для бесіди, майстерно ставити запитання, зазвичай вони мають бути короткі, прості, точні, зрозумілі, бажано супроводжувати їх мімікою та жестами; цілеспрямовано й ефективно використовувати результати бесіди тощо) [1].

«Найкращим, але найбільш складним» називає діалогічний метод А. Дістервег, який розрізняв дві системи викладання: догматичну та розвивальну (евристичну). Відомий педагог-практик підкреслював малоефективність простого повідомлення знань («<...> не варто повідомляти учневі, але його слід привести до того, щоб він сам знаходив знання, самостійно ними оволодівав»), рекомендував «питальне викладання» [3].

У структурі уроку І. Герbart вирізняв чотири стадії: ясність, асоціацію, систематизацію, метод. Звернення до їхніх особливостей переконує у високій оцінці І. Герbartом дидактичного призначення «безпосередньої розмови», бесіди, які, за його висловом, є «найкращим способом» на етапі асоціації в психологічному аспекті, що дозволяє вчителю активізувати в учнів їхні уявлення та встановити зв'язки вже набутих знань з новими [2].

Отже, здійснене дослідження дає змогу говорити про наявність витоків словоцентризму, що беруть свій початок ще з давніх цивілізацій, де широко використовувалися такі прийоми, як багаторазове повторення, запитання й відповіді на них через механічне запам'ятовування, заучування напам'ять, роз'яснення складних слів та текстів, поєднання абстрактного з конкретним тощо.

Сократичний метод, метод навідних запитань, евристична бесіда – діалоги Сократа за часів Античності значно розширили дидактичні можливості словоцентризму.

Марк Фабій Квінтіліан уперше теоретично обґрунтував методи навчання словом та через слово, розробив методіку їх використання (читання із правильним наголосом, переказ прочитаного чи прослуханого, словесне малювання, вправлення в красномовстві, робота із книгою).

Наголошували на винятковому значенні дискусій, декламацій, бесід, словесних конкурсів, змагань між учнями та класа-



ми, спілкування «мудрих» з учнями, театральних вистав Я. Коменський, Ф. Дінтер, А. Дістервег, І. Гербарт. Методичні набутки цих найвідоміших представників закордонної педагогічної думки XIX ст. діють право говорити про наявність витоків словоцентризму, що широко впроваджувалися з метою активізації освітнього процесу та розвитку самостійного мислення дітей.

Розвиток спілкування та зародження мови зумовили виникнення спеціальних засобів освітнього характеру, які можна вважати підґрунтям словоцентричного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Закордонна історико-педагогічна думка (з давніх цивілізацій і античних часів, Середньовіччя, епохи Відродження до XIX ст.) презентує динаміку застосування методів навчання словом і через слово в тогочасній освітній практиці і педагогічній теорії (діалог, сократівська бесіда, суперечка, проголошення промов, переказ текстів, робота із книгою тощо).

Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження витоків словоцентризму в історії розвитку вітчизняної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ге Ф. История образования и воспитания. Москва : Изд. МОДП, 1912. 114 с.
2. Гербарт И. Избранные педагогические сочинения. Т. I. Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. 290 с.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. *Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки* / под ред. А. Пискунова. Москва : Педагогика, 1981. С. 71–74.
4. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А. Пискунова. Москва : Педагогика, 2001. 512 с.
5. Полевикова О. Генеза словоцентричного підходу до мовної освіти дітей у лінгвофілософській думці України. *Современные аспекты педагогической работы*: в 3 кн. / авт.кол. : Г. Абдуллина и др. Кн. 2. Одесса, 2013. 158 с.
6. Полевикова О. Методологія словоцентризму як теоретичне підґрунтя інноваційного підходу до мовної освіти дітей. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : монографія / редкол.: В. Огневюк, С. Сисоева, Я. Фруктова. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 437–456.
7. Полевикова О. Словоцентризм як лінгводидактична інновація. *Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 23–25 травня 2018 р. / ред.: С. Ніколаєнко

(відповід. ред.), І. Ібатуллин, О. Барановська й ін. Т.4. Київ : ТОВ «ПРИНТЕКО», 2018. С. 254–257.

8. Швець Т. Критерії та показники формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. LXXV. Ч. III. С. 93–97.

9. Швець Т. Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в контексті професійної майстерності. *Transformacja środowiska międzynarodowego i jego wielowymiarowość* / R. Kordonski, A. Kordonska ; D. Kamilewicz-Rucińska (red.). Lwowski Uniwersytet Narodowyim. Iwana Franki. Tom 5. Lwów ; Olsztyn, 2017. 426 s.

10. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: аналіз дефініцій. *Advances of Science* : Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018 / Editors prof. L. Katjuhin et al. Electron. txt. d. (1 file, 18,7 MB). Czech Republic, Karlovy Vary : Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv : MCNIP, 2018. С. 366–375.

REFERENCES:

1. Ge F. (1912) *Istorija obrazovaniya i vospitaniya* [History of education and upbringing]. Moskva : Izd. MODP, 114 s. [in Russian]
2. Gerbart I. (1940) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. T. I. Moskva [Selected pedagogical works] : Gos. ucheb.-ped. izd-vo Narkomprosa RSFSR, 290 s. [in Russian]
3. Disterveg A. (1981) *Rukovodstvo k obrazovaniju nemeckih uchitelej* [Guide to the education of German teachers]. *Hrestomatija po istorii zarubezhnoj pedagogiki* [Chrestomathy of the history of foreign pedagogy] / pod red. A. Piskunova. Moskva : Pedagogika, S. 71–74. [in Russian]
4. *Istorija pedagogiki i obrazovaniya: Ot zarozhdenija vospitaniya v pervobytnom obshhestve do konca XX v.* [History of pedagogy and education: From the origin of education in primitive society to the end of the XX century] / pod red. A. Piskunova. Moskva : Pedagogika, 2001. 512 s. [in Russian]
5. Polievikova O. (2013) *Heneza slovotsentrychnoho pidkhdou do movnoi osvity ditei u lindhvofilosofskii dumtsi Ukrainy* [The genesis of word-centric approach to language education of children in the linguo-philosophical thought of Ukraine]. *Sovremennye aspekty pedagogicheskoy raboty* [Modern aspects of pedagogical work]: v 3 kn. / avt.kol. : H. Abdullyna y dr. Kn. 2. Odessa, 158 s. [in Ukrainian]
6. Polievikova O. (2016) *Metodolohiia slovotsentryzmu yak teoretychne pidgruntia innovatsiinoho pidkhdou do movnoi osvity ditei* [The methodology of word-centrism as a theoretical basis for an innovative approach to language education of children]. *Suchasni akmeolohichni doslidzhennia: teoretyko-metodolohichni ta prykladni aspekty* [Modern acmeological research: theoretical, methodological and applied aspects] : monohrafiya / redkol.: V. Ohnevuk, S. Sysioeva, Ya. Fruktova. Kyiv : Un-t im. B. Hrinchenka, S. 437–456. [in Ukrainian]
7. Polievikova O. (2018) *Slovotsentryzm yak lindhvodydaktychna innovatsiia* [Word-centrism as a lingvodidactic innovation]. *Tsili staloho rozvytku tretoho tysyacholittia: viklyki dlya univertsitetiv nauk pro zhyttia* : materialy Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 23–25 travnya 2018 r. / red.: S. Nikolaenko



littia: vyklyky dlia universytetiv nauk pro zhyttia [The goals of the sustainable development of the third millennium: challenges of life sciences universities] : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 23–25 travnia 2018 r. / red.: S. Nikolaienko (vidpovid. red.), I. Ibatullin, O. Baranovska y in. T.4. Kyiv : TOV «PRINTEKO», S. 254–257. [in Ukrainian]

8. Shvets T. (2017) Kryterii ta pokaznyky formuvania profesiinoi maisternosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Criteria and indicators of formation of professional skills of future teachers of pre-school educational institutions]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]: zbirnyk naukovykh prats. Kherson, Vyp. LXXV. Ch. III. S. 93–97. [in Ukrainian]

9. Shvets T. (2017) Problema pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v konteksti profesiinoi maisternosti [The issue

of training future teachers in pre-school educational institutions in the context of professional skills]. *Transformacja środowiska międzynarodowego i jego wielowymiarowość* / R. Kordonski, A. Kordonska ; D. Kamilewicz-Rucińska (red.). Lwowski Uniwersytet Narodowyim. Iwana Franki. Tom 5. Lwów ; Olsztyn, 426 s. [in Ukrainian]

10. Profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: analiz definitsii [Professional training of future teachers of pre-school educational institutions: analysis of definitions]. *Advances of Science : Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018* / Editors prof. L. Katjuhin et al. Electron. txt. d. (1 file, 18,7 MB). Czech Republic, Karlovy Vary : Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv : MCNIP, 2018. S. 366–375. [in Ukrainian]



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.091.33:51:373.3
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-7

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Білецька Л.С., к. ф.-м. н., доцент,
доцент кафедри математики,
інформатики та методики їх викладання в початковій школі
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Білецький Р.Р.,
здобувач кафедри математики,
інформатики та методики їх викладання в початковій школі
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
babjakls@ukr.net

У статті досліджено проблему формування в учнів основних понять та предметних компетенцій під час вивчення освітньої галузі «Математика» в початковій школі, аргументовано необхідність пошуку оптимальних методів навчання; окреслено потребу наближення процесу навчання учнів до ігрової діяльності як найприроднішої діяльності дітей молодшого шкільного віку, в процесі якої учні розвиваються і непомітно для себе навчаються; розкрито особливості раціонального застосування ігрового методу навчання та ігрових технологій у практиці початкової школи; розкрито роль гри як поліфункціонального явища; розкрито головні риси гри, групи та види ігор за видом діяльності та характером педагогічного процесу, наведено структуру гри як процесу; розкрито структуру, мотивацію, функції ігрової діяльності учнів, принципи та етапи її організації в початковій школі; використання на уроках ігрових прийомів і ситуацій; наведено приклади дидактичного матеріалу для здійснення ігрової діяльності учнів.

Ключові слова: *освітній процес у початковій школі, ігрова діяльність, гра, ігровий метод, ігрові технології, ігрові ситуації, розвивальні дидактичні ігри, практичні завдання ігрових форм.*

В статье исследована проблема формирования у учащихся основных понятий и предметных компетенций при изучении образовательной области «Математика» в начальной школе, аргументирована необходимость поиска оптимальных методов обучения; очерчена потребность приближения процесса обучения учащихся к игровой деятельности как самой естественной деятельности детей младшего школьного возраста, в процессе которой учащиеся развиваются и незаметно для себя обучаются; раскрыты особенности рационального применения игрового метода обучения и игровых технологий в практике начальной школы; раскрыта роль игры как полифункционального явления; раскрыты главные черты игры, группы и виды игр по виду деятельности и по характеру педагогического процесса, приведена структура игры как процесса; раскрыта структура, мотивация, функции игровой деятельности учащихся, принципы и этапы ее организации в начальной школе; использование на уроках игровых приемов и ситуаций; приведены примеры дидактического материала для осуществления игровой деятельности учащихся.

Ключевые слова: *образовательный процесс в начальной школе, игровая деятельность, игра, игровой метод, игровые технологии, игровые ситуации, развивающие дидактические игры, практические задания игровых форм.*

Biletska L.S., Biletskiy R.R. SPECIFICS OF THE USE OF GAMING METHOD OF TEACHING MATHEMATICS IN THE PRIMARY SCHOOL

This article was written about the problem of formation of the basic concepts and subject competences in students during the study of the educational area "Mathematics" in primary school, necessity to find the best ways to implement it in the practice of teaching, selecting effective teaching methods and studying the pedagogical conditions of their practical application in the educational process of the primary school; outlined the need approaching the student learning process to gaming activity as the most natural, the most usual activities of children activity of junior school age, in the process of which students are unfold and quietly learn for themselves; the didactic value is substantiated use of games in student learning for the development of their individual psychological features, logical and creative thinking, attention, memory, imagination, speech, initiative, concentration; the features of rational are analyzed applying game teaching methods and gaming



technologies in primary school practice; the organization of educational and cognitive activity of students in individual and collective games is substantiated; reveals the main features of the game, groups and types of games by type of activity and character of the pedagogical process, the structure of the game as a process is given; reasoned of using technology of learning through game activity are substantiated; are revealed the structure, motivation, functions of play activity of pupils, principles and stages of its organization in primary school are revealed; solved the use of the lessons of game techniques and situations; the development and use of the teacher at the lessons of the program of gaming as a set of developing didactic games and their structural components, practical tasks of the game forms, system of cognitive exercises with elements of the game; given examples of didactic material.

Key words: *educational process in primary school, formation of mathematical knowledge and basic subject competences, game activity, game, game method, gaming technology, gaming situations, use of the game method, developing didactic games, practical tasks of the game forms, cognitive exercises with elements of the game.*

Постановка проблеми. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, ставить своїм пріоритетом подальше становлення особистості дитини та її інтелектуальний, фізичний, загальний соціальний розвиток у процесі навчання. На сучасному етапі реформування та розвитку школи важливим є досягнення високої якості формування в учнів базових предметних компетенцій та навичок самостійної розумової праці під час вивчення всіх освітніх галузей початкової школи. Тому перед вчителями ставиться першочергове завдання – створити такі передумови в освітньому процесі, які б оптимально сприяли навчанню молодших школярів відповідно до їхніх індивідуальних та вікових особливостей, забезпечували б розвиток здібностей та пізнавальних інтересів учнів.

Вчитель постає як організатор і керівник активної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів, адже в освітньому процесі він продумує, обирає та створює всі умови, за яких у молодших школярів найбільш раціонально та продуктивно формуватимуться міцні знання, уміння та навички. Разом із тим відомо, що ефективність освітнього процесу прямо пропорційно залежить від рівня активності в ньому самих учнів. Отже, сучасні педагоги, науковці та вчителі-практики намагаються обирати найбільш ефективні методи навчання та застосовувати їх практично з метою піднесення ефективності навчання.

Впровадження сучасних методів, прийомів, форм і засобів навчання в практику початкової школи забезпечується дотриманням загальних вимог до освітнього процесу та потребою наближення навчання до звичної діяльності молодших школярів. Як відомо, найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для дітей молодшого шкільного віку є ігрова діяльність, у процесі якої учні розвиваються і непомітно для себе навчаються. Цінність використання ігор у навчанні учнів початкової школи посилюється через психологічні особливості дітей

молодшого шкільного віку. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно чи колективно, розвивається логічне та творче мислення, увага, пам'ять, уява, мовлення, формується ініціативність, жадоба до здобування знань. Суттю розвивального та особистісно-орієнтованого навчання є різноманітне, послідовне і поступово ускладнюване оперування учнів відповідними за змістом, структурою і глибиною знаннями, окресленими програмою, що сприяють розвитку особистості учня.

Постає проблема пошуку оптимальних шляхів, методів та засобів формування математичних знань учнів початкової школи. Це аргументує потребу формування готовності вчителя до широкого використання та виправданого раціонального застосування ігрового методу в практиці початкової школи як найбільш ефективного методу навчання учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У словнику філософських термінів зазначено, що гра – це особлива форма дитячого життя, вироблена або створена суспільством для керування розвитком дітей. У цьому змісті вона є особливим педагогічним витвором. Сутність гри, її роль для розвитку дитини, психолого-педагогічні особливості використання ігор із раннього віку здавна досліджували філософи, психологи і педагоги (Ж-Ж. Руссо, І. Кант, Я.А. Коменський, Ж. Піаже, П. Блонський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Сікорський та інші).

Д.Б. Ельконін у своїй праці «Психологія гри» обґрунтував позитивний вплив гри на розвиток психічних процесів та мотивацію навчання молодшого школяра. К.Д. Ушинський вказував, що гра є одним з ефективних засобів розвитку в учнів інтересу до навчального предмету і радив включати елементи гри в серйозний навчальний процес для того, щоб зробити це серйозне заняття для дитини цікавим. Але разом із тим він застерігав від «забавляючої педа-



гогіки», підкреслюючи, що засобами гри значно легше вчити дитину, але серйозна навчальна праця потребує від дитини такої ж серйозної, клопіткої і зосередженої роботи.

В.О. Сухомлинський окреслив взаємозв'язок гри та розвитку дитини. Ш.А. Амонашвілі розглядав проблему ефективності використання гри на уроках у початковій школі й радив учителям не робити з гри самоціль, але вказував на виняткову роль гри для посилення ефективності складного процесу навчання, прискорення розвитку учнів. С.О. Шацький високо оцінив значення гри і розкривав гру як життєву лабораторію дитинства, що дає особливу атмосферу молодого життя. Г.П. Щедровицький глибоко проаналізував гру як метод навчання та її роль для якості навчання, вказуючи, що гра – це особлива діяльність дитини, в ході якої відбувається засвоєння найрізноманітнішого змісту і розвиток психіки дитини.

Жан Ітар, Едуард Сеген, Марія Монтесорі, О.М. Грабов широко використовували ігри в навчанні дітей молодшого шкільного віку з особливими проблемами і створили цілу систему ігор, за допомогою яких у дітей розвиваються увага, спостережливість, кмітливість, пам'ять, мовлення.

Загальними питаннями організації ігрової діяльності дітей під час вивчення основних математичних понять у молодшому шкільному віці займалися М.В. Богданович, Н.О. Будна, Г.П. Лищенко, Л.П. Кочина, Б.Г. Друзь, М.В. Козак, Я.А. Король, С.О. Сковрцова, Л.С. Листопад та інші. Застосування ігрового методу навчання на уроках математики досліджували Т.К. Жикалка, О.В. Бугрій, Т.П. Гора, Т.Й. Мельничук, В.К. Ільченко, Т.О. Фадєєва, В.І. Попова, Н.І. Підгорна, Л.М. Бочева, А.М. Тютюнников.

На основі Концепції нової української школи, нових навчальних програм для 1–4 класів випрацьовуються нові підходи до формування в учнів ключових компетентностей у практиці початкової школи (В. Гавриш, Г. Гап'юк), до вдосконалення математичної підготовки молодших школярів (В. Грещук, Н. Кіщук, Л. Стадник), формування математичних знань учнів шляхом оновлення структури уроків (С. Логачевська, В. Іваній, С. Бурчак), впровадження креативних освітніх технологій (С.П. Коновець), використання на уроках математики ігрових технологій (В. Новоселецька), ігрових комп'ютерних програм (Т. Пушкарьова, О. Рибалко) та ігрових ситуацій (О. Смаглій), застосування розвивальних та дидактичних ігор на різних етапах уроку (І. Савченко, Т. Костюк, М. Мандзюк, Б. Нікітін).

Однак проблема формування готовності вчителів до використання ігрових методів навчання та застосування розвивальних дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі потребує подальшого дослідження.

З огляду на це **метою статті** є розкриття особливостей використання ігрових методів навчання на уроках математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початкова освіта є невід'ємною складовою частиною загальної середньої освіти, основні завдання якої: оволодіння учнями основами наукових знань, що стануть базою для розширення обсягу знань у старших класах, глибокого розуміння взаємних залежностей між їхніми структурними елементами; виховання і розвиток творчої особистості відповідно до вимог рівня загальноосвітньої підготовки учнів, які відповідають змісту і структурі предметних компетенцій [12, с. 8].

У Державному стандарті початкової загальної освіти визначено, що освітня галузь «Математика» містить п'ять основних змістових ліній, між якими існують чіткі взаємозв'язки. Вивчення основних понять початкового курсу математики та їхніх властивостей не є пропедевтичним, тому подальше вивчення математики є цілісним процесом і відбувається на основі сформованого обсягу математичних знань ще в початковій школі [4, с. 64]. Завдання вчителя початкової школи – не лише сформулювати в учнів ті чи інші математичні поняття, навчити учнів постійно сприймати нову інформацію (символічну, графічну, схематичну, словесну тощо), осмислювати її, порівнювати з раніше сформованими уявленнями, поняттями, відомостями, розрізняти істотні й неістотні ознаки, виділяти головне, зіставляти відоме й невідоме, узагальнювати, класифікувати та зводити в систему здобуті знання, використовувати їх у різних ситуаціях, але й навчити їх вільно відтворювати здобуті знання усно й письмово, за допомогою буквені символіки та термінів тощо. Для того щоб учні початкових класів краще усвідомлювали важливі математичні ідеї, вчителі добирають такі **методи** навчання, за яких матеріал подається на доступному для дітей рівні [3, с. 26].

Ігрові методи належать до традиційних і визнаних методів навчання та виховання молодших школярів. Їхня дидактична цінність полягає в тому, що в процесі ігрової діяльності освітня, розвивальна і виховна функції навчання діють у тісному взаємозв'язку, а це уможливорює впровадження



креативних освітніх технологій у практику початкової школи [5, с. 29].

Ігрова технологія будується як цілісне утворення, яке охоплює певну частину навчального процесу та об'єднується за загальним змістом, метою, сюжетом, персонажем тощо. Ігровий сюжет розвивається паралельно з основним змістом навчання, допомагає активізувати навчальний процес, засвоювати навчальні елементи [8, с. 5].

Поняття «ігрові педагогічні технології» охоплює досить велику групу методів і прийомів організації освітнього процесу у формі різних ігор. Концепція нової української школи вимагає широкого використання ігрових технологій у початковій ланці освіти [7, с. 9].

Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість, тобто гра – явище поліфункціональне. Значення гри неможливо вичерпати й оцінити лише розважально-рекреативними можливостями. У тому й полягає її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в розвиток під час навчання, у творчість, у чуттєву терапію, у модель типу людських відносин і проявів у праці. У грі немає джерела знань, що пізнається, немає учнів, а є учасники гри.

Процес навчання розвивається мовою дій, бо всі учасники гри навчаються й навчають інших у результаті активних невимусовних контактів один з одним. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, в захопленні не помічає, що вчиться, пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

Оскільки гра є самостійним видом діяльності дітей, вона може бути індивідуальною або колективною. В іграх, особливо в колективних, формуються позитивні риси характеру. Діти вчать допомагати товаришам, стримувати свої бажання. У дітей з'являється почуття відповідальності, колективізму, виховується дисципліна, воля, характер. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра допомагає згуртувати дитячий учнівський колектив, адже в активну діяльність втягуються навіть боязкі та сором'язливі, а це сприяє самоствердженню кожного учня в колективі. Саме в іграх розпочинається невимусовне спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем, виховується свідомо дисципліна, працьовитість, взаємодопомога, самостійність.

Більшості ігор властиві чотири головні риси:

1. Вільна розвивальна діяльність, що відбувається лише за бажанням дитини заради задоволення самого процесу діяльності, а не тільки від її результату.

2. Творчий, значною мірою імпровізаційний, дуже активний характер цієї діяльності.

3. Емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція, атракція.

4. Наявність прямих або непрямих правил, які відображають зміст гри.

За видом діяльності ігри розділяють на: фізичні (рухові), інтелектуальні (розумові), педагогічні, трудові, соціальні та психологічні. Педагогічна гра на відміну від звичайних ігор володіє істотною ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідними їй педагогічними результатами, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю

За характером педагогічного процесу, спрямованого на розвиток дітей молодшого шкільного віку в процесі навчання, виділяють такі групи педагогічних ігор:

– навчальні, тренувальні, контролюючі та узагальнюючі;

– пізнавальні, виховні, розвивальні;

– репродуктивні, продуктивні, творчі;

– комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні тощо.

У структуру гри як процесу входять:

– ролі, взяті на себе гравцями;

– ігрові дії як засоби реалізації ролей;

– ігрове використання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними;

– реальні відносини між гравцями;

– сюжет гри, її зміст, тобто область дійсності, умовно відтворена в грі.

Для формування в учнів позитивного ставлення до навчання потрібне створення емоційно-сприятливої атмосфери на уроці, врахування життєвого досвіду школярів, який у початковій школі є ще зовсім нешироким. Ці компоненти є складовою частиною роботи вчителів у системі розвивального навчання, яка базується на використанні технології навчання через ігрову діяльність.

Оскільки вивчення програмового матеріалу в початковій школі тісно пов'язане з ігровою діяльністю учнів, то вчитель повинен бути готовим і вміти організувати її так, щоб досягнути навчальної, виховної та розвивальної мети кожного уроку. У сучасній школі, що робить ставку на активізацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується як:



– самостійні елементи в технології для засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмета;

– елемент більш загальної технології;

– урок або його частина (організаційний момент, опитування, усні вправи, закріплення матеріалу, контроль, узагальнення і систематизація вивченого);

– технологія позакласної роботи.

У структуру ігрової діяльності органічно входить визначення цілей, поетапне планування, реалізація поставленої мети, а також аналіз результатів, у яких особистість повністю реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору, елементами змагальності, задоволення потреби в самоствердженні та самореалізації.

Ігрова діяльність виконує функції:

– розважальну (розважати, приносити задоволення, надихнути, пробудити інтерес);

– комунікативну (засвоєння діалектики спілкування);

– діагностичну (виявлення відхилень від норми);

– корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників);

– соціальну (включення особистості в соціум, засвоєння норм людського співіснування).

Основні принципи організації ігрової діяльності:

– відсутність примусу будь-якої форми в разі залучення дітей у гру;

– принцип розвитку ігрової динаміки;

– принцип підтримування ігрової атмосфери (підтримка реальних почуттів дітей);

– принцип взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності;

– принципи переходу від найпростіших ігор до складних ігрових форм;

– логіка переходу від простих ігор до складних пов'язана з поступовим поглибленням різноманітного змісту ігрових занять і правил.

До етапів організації ігрової діяльності учнів необхідно віднести таке:

1. Вибір гри.

2. Пропозиція гри дітям.

3. Обладнання й оснащення ігрової площі.

4. Розбивка на команди, групи, розподіл ролей у грі.

5. Розвиток ігрової ситуації.

Ігрова діяльність учнів створюється за допомогою використання на уроках ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання учнів до навчальної діяльності й реалізуються за такими основними напрямками:

– дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання;

– навчальна діяльність підкоряється правилам гри;

– навчальний матеріал використовується як засіб гри, в навчальну діяльність вводиться елемент змагання, який переводить дидактичне завдання в ігрову мету;

– успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з результатом гри.

Створення проблемної ситуації у навчанні відбувається через введення ігрової ситуації [11]. Основу такої діяльності становить ігрове моделювання, частина діяльності учнів відбувається в умовно-ігровому напрямі. Підсумки гри виступають у подвійному плані – як ігровий, так і навчально-пізнавальний результат. Дидактична функція гри реалізується через обговорення ігрової дії, аналіз співвідношення ігрової ситуації як моделюючої та її співвідношення з реальністю. Найважливіша роль належить обговоренню, в якому учні спільно аналізують результати гри, співвідношення ігрової моделі та реальності. Дедалі ширше використовуються на уроках математики в початковій школі ігрові комп'ютерні програми [9].

Використання на уроці ігрових прийомів та ситуацій робить процес навчання цікавішим, створює у дітей робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Різні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше завдання, підтримують і підсилюють інтерес дітей до навчального предмету, до пізнання ними довкілля.

Програма ігрової діяльності складається з набору розвивальних ігор, які за всієї різноманітності мають одну загальну ідею. Кожна розвивальна гра – це набір завдань. Завдання подаються дитині в різній формі – у вигляді моделі, плоского малюнка, креслення чи схеми, в усній або письмовій інструкції – і таким чином ознайомлюють її з різними способами передачі інформації. Завдання можуть бути найрізноманітніші: легкі – доступні дітям, і важкі – непосильні навіть для дорослого. Тому ігри можуть розвивати дитину, якщо постійно ускладнювати завдання. Це дозволяє дитині йти вперед і вдосконалюватися самостійно.

У розвивальних іграх вдалося об'єднати один з основних принципів навчання від простого до складного з дуже важливим принципом навчання творчої діяльності самостійно відповідно до індивідуальних здібностей. Це дозволяє вирішувати відразу кілька проблем, пов'язаних із розвитком творчих здібностей учнів [6, с. 7]:

– розвивальні ігри сприяють розвитку творчих здібностей дітей з раннього віку;

– завдання завжди випереджають розвиток здібностей;



– піднімаючись самотійно, доходячи у грі до певного рівня, дитина розвивається найбільш успішно;

– всі розвивальні ігри різноманітні за змістом, але створюють атмосферу невимуженості, радості.

Дидактична гра запобігає психічному перевантаженню дитини і допомагає реалізувати навчальну мету значно швидше і міцніше, ніж будь-який інший засіб навчання. Дидактичні ігри допомагають під час ігрової діяльності учнів на уроках міцніше засвоїти та закріпити знання. Використання в навчальному процесі дидактичної гри, створення на уроці ігрової ситуації призводять до того, що учні, захоплені грою, непомітно для себе одержують певні знання, вміння і навички. Істотна ознака дидактичної гри – стійка структура, що відрізняє її від будь-якої іншої діяльності [10, с. 15]. Виділяють такі структурні компоненти дидактичної гри:

1. Ігровий задум, який виражений, як правило, в назві гри.

2. Ігрові дії, які сприяють пізнавальній активності учнів і дають їм можливість виявити свої здібності, застосувати наявні компетенції для досягнення цілей гри.

3. Ігрові правила, які допомагають направляти ігровий процес, регулюють поведінку дітей під час гри.

У проведенні уроків у початковій школі зберігає своє значення основний методичний підхід, який полягає в тому, що вивчення і опрацювання нового матеріалу, закріплення і засвоєння знань здійснюється за допомогою системи вправ. Процес засвоєння програмового матеріалу потребує від дитини значних вольових зусиль та багаторазового виконання різних видів вправ. Вправи здебільшого мають предметно-практичний характер. Особливе значення має використання розвивальних та дидактичних ігор, практичних завдань ігрових форм, системи пізнавальних вправ з елементами гри, спрямоване на розвиток розумового компонента навчальної діяльності.

Широко використовуються традиційні види дидактичного матеріалу для здійснення ігрової діяльності учнів, які у своїй роботі на уроках математики в початкових класах добирають вчителі з метою розвитку математичних здібностей учнів: математичні ребуси; математичні загадки; геометричні головоломки; математичні ігри; хвилинка-цікавинки; числові головоломки.

Під час проведення усного рахунку можна використати цікаві форми дидактичних ігор із казковими персонажами, наприклад, гра «Допоможемо Незнайкові».

Вчитель: Як ви вже мабуть знаєте, Незнайко ніколи не ходить до школи, він

дуже не любить вчитися, тому дуже часто допускає помилки. Ось так сталося і цього разу, він був дуже неухважним, подивіться, як він обчислив вирази. Давайте допоможемо йому, виправимо помилки. Діти активно намагаються відповідати, щоб доказати Незнайкові, що на противагу йому вони дуже старанні, добре знають матеріал.

Під час вивчення теми «Дробі» можна використати гру «Пан Дріб»:

Вчитель: До нас сьогодні завітав пан Дріб. Ось подивіться, який він гарний. (Намалюваний хлопчик, одяг якого складає орнамент із геометричних фігур, розділених на однакові частини). А далі слід запропонувати учням самотійно скласти такі завдання: на знаходження частини від числа: знайти на малюнку однакові геометричні фігури, розділені на різну кількість рівних частин; показати їх у вигляді дробу і визначити, який з них найбільший або найменший.

Добір розвивальних ігор передбачає їх постійне оновлення, щоб уникнути одноманітності у використанні з учнями одного класу. Їх арсенал вчитель постійно розширює для можливості використання на різних етапах уроку, а також з метою узагальнення та систематизації знань. Наприклад, Хто швидше? Будь уважним! Відповідай!

Висновки з проведеного дослідження.

З наведеного вище можна зробити висновки, що домінуючу роль у сучасному освітньому процесі відіграє не механічне передавання та засвоєння знань, а творча діяльність вчителя та навчально-пізнавальна діяльність учнів, що сприяє формуванню знань та компетентностей учнів, загальному розвитку особистості. Сучасний курс математики початкової освіти має великі розвивальні можливості. Освітня, виховна, розвивальна цінність використання ігрових методів, ігрових прийомів і ситуацій у навчанні залежить від підготовки самих вчителів до організації ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку. Треба спиратися на навчальні досягнення дітей; знати потенційні індивідуальні можливості учнів, щоб у навчальній діяльності учнів гра стала улюбленим методом навчання, розвитку та виховання, а також тим засобом, що знімає неприємні для особистості школяра моменти невдоволення, хвилювання та тривоги.

Формування математичних знань у процесі використання ігрового методу в навчанні учнів початкової школи відбувається з можливістю самотійно відкривати для себе нові знання, засвоювати їх та використовувати практично. Вчителю варто співвідносити методи роботи зі змістом навчального матеріалу та інтелектуальними можливостями учнів, вести контроль за математичним



мовленням учнів (змістовність, словниковий склад мовлення, чіткість формулювань, їх виразність, образність, синтаксична структура речень тощо), створювати умови для розвитку творчої уяви учнів під час ігрової діяльності. Це значно урізноманітнює освітній процес та підвищує ефективність роботи.

Результативність використання розвивальних дидактичних ігор залежить від систематичного їх використання на уроках математики в поєднанні зі звичайними вправами. Застосування ігрових технологій та окремих елементів ігор на різних етапах уроку є показником творчої роботи вчителя нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданович М.В., Будна Н.О., Лищенко Г.П. Урок математики в початковій школі : навч.посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. 280 с.
2. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах : навч.посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2006. 336 с.
3. Гречук В., Кіщук Н. Шляхи вдосконалення математичної підготовки молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 25–30.
4. Формування математичної культури учнів початкової школи шляхом використання вправ з термінологічним спрямуванням / Ковальчук В.Ю. та ін. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1 (15). С. 63–67. DOI: 10.31110/2413-1571-2018-015-1-009
5. Коновець С.П. Впровадження креативних освітніх технологій у практику початкової школи. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 29–30.
6. Костиук Т., Мандзюк М. Розвивальні ігри та пізнавальні завдання на уроках математики в 2-му класі. *Початкове навчання та виховання*. 2012. № 30 (250). С. 2–12.
7. Логачевська С. Особливості уроку математики Нової української школи. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 8–11.
8. Новоселецька В. Використання ігрових технологій у процесі формування обчислювальних навичок під час вивчення таблиці множення. *Початкове навчання та виховання*. 2012. № 28 (248). С. 2–9.
9. Пушкарьова Т., Рибалко О. Ігрові комп'ютерні програми на уроках математики. *Початкова школа*. 2013. № 2. С. 9–13.

10. Савченко І.В. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. *Початкове навчання*. 2011. № 16–18. С. 12–28.

11. Смаглій О. Застосування ігрових ситуацій на уроках математики. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 20–21.

12. Стадник Л. Актуальні проблеми математичної освіти. *Початкова школа*. 2010. № 5. С. 7–10.

REFERENCES:

1. Bohdanovych M.V., Budna N.O., Lyshenko H.P. (2014) Urok matematyky v pochatkovii shkoli [Math lesson in elementary school] : navch.posib. Ternopil : Navchalna knyha–Bohdan, 280 s. [in Ukrainian]
2. Bohdanovych M.V., Kozak M.V., Korol Ya.A. (2006) Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh [The methodology of teaching mathematics in elementary school] : navch.posib. Ternopil : Navchalna knyha–Bohdan, 336 s. [in Ukrainian]
3. Hrechuk V., Kishchuk N. (2013) Shliakhy vdoskonalennia matematychnoi pidhotovky molodshykh shkoliariv [Ways to improve the mathematical background of elementary schoolchildren]. *Pochatkova shkola* [Elementary School]. № 8. S. 25–30. [in Ukrainian]
4. Kovalchuk V.Iu. ta in. (2018) Formuvannia matematychnoi kultury uchniv pochatkovoi shkoly shliakhom vykorystannia vprav z terminolohichnym spriamuvanniam [Formation of the mathematical culture of elementary schoolchildren through the use of exercises with terminology] / Kovalchuk V.Iu. ta in. *Fizyko-matematychna osvita*. Vypusk 1 (15). S. 63–67. DOI: 10.31110/2413-1571-2018-015-1-009 [in Ukrainian]
5. Konovets S.P. (2011) Vprovadzhenntia kreatyvnykh osvitynikh tekhnolohii u praktyku pochatkovoi shkoly [Introduction of creative educational technologies into the practice of the elementary school]. *Pochatkova shkola* [Elementary School]. № 7. S. 29–30. [in Ukrainian]
6. Kostiuk T., Mandziuk M. (2012) Rozvyvalni ihry ta piznavalni zavdannia na urokakh matematyky v 2-mu klasi [Educational games and theoretical tasks at math lessons in the 2nd grade]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia* [Primary Education and Upbringing]. № 30 (250). S. 2–12. [in Ukrainian]
7. Lohachevska S. (2018) Osoblyvosti uroku matematyky Novoi ukrainskoi shkoly [Features of the math lesson at the New Ukrainian School]. *Pochatkova shkola* [Elementary School]. № 4. S. 8–11. Lohachevska S. (2018) Osoblyvosti uroku matematyky Novoi ukrainskoi shkoly. *Pochatkova shkola*. № 4. S. 8–11. [in Ukrainian]



УДК 37.036.5:374.7
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-8

СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Ілляхова М.В., к. філос. н., доцент,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
new_zealand@ukr.net

Визначено структуру і розкрито сутність креативності науково-педагогічного працівника, яку утворюють гносеологічний, інтерсуб'єктивний, інноваційний, мотиваційно-проективний, інформаційно-цифровий і професійно-особистісний кластери креативних компетенцій. Гармонійне співвідношення компонентів у структурі креативності науково-педагогічного працівника уможливує ефективну науково-дослідну діяльність, забезпечує систематичне інноваційне оновлення змісту і методів освітнього процесу, формує у викладача навички самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, й управління ним динамікою власних життєво-професійних можливостей.

Ключові слова: *інноваційна діяльність, кластери креативних компетенцій, креативність науково-педагогічного працівника, творчі здібності.*

Определена структура и раскрыта сущность креативности научно-педагогического работника, которую образуют гносеологический, интерсубъективный, инновационный, мотивационно-проективный, информационно-цифровой и профессионально-личностный кластеры креативных компетенций. Гармоничное соотношение компонентов в структуре креативности научно-педагогического работника делает научно-исследовательскую деятельность эффективной, обеспечивает систематическое инновационное обновление содержания и методов образовательного процесса, формирует у преподавателя навыки самоактуализации, самоорганизации, самодетерминации, и управление им динамикой собственных жизненно-профессиональных возможностей.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, кластеры креативных компетенций, креативность научно-педагогического работника, творческие способности.*

Ilyakhova M.V. THE STRUCTURE OF THE CREATIVITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS

The basis of the research was the need to determine the structure of the creativity of scientific and pedagogical workers. Are defined the epistemological, intersubjective, innovative, motivational-projective, informational-digital and professionally-personal clusters of creativity of scientific and pedagogical workers. The harmonious correlation of components in the structure of the creativity of scientific and pedagogical workers enables effective research activities, provides systematic innovative updating of the content and methods of the educational process, forms the teacher self-actualization skills, self-organization, self-determination, and management of the dynamics of their own life-career opportunities.

Are determined that the development of creativity of scientific and pedagogical workers presents innovative, heuristic achievements of a specialist at various stages of his professional activity and is understood as the creation of new, innovative professional products and high results of scientific and pedagogical activity in the process of implementation of the creative, intellectual, operational, digital, organizational skills of a specialist.

In this context, alternative pedagogical practices, including creative pedagogy, are aimed at identifying intercultural mechanisms for the formation of the social and cultural experience of an individual, studying the practice of creating intercultural values for overcoming the limitations of one's capabilities in order to actualize and self-realization.

Key words: *acmeology, innovative activity, clusters of creative competences, creativity of scientific and pedagogical workers, creative abilities.*

Постановка проблеми. Об'єктивні соціально-економічні трансформації інформаційного суспільства потребують якісних зрушень у системі національної освіти. Креативність як здатність створювати нові професійні продукти, ставити евристичні завдання і знаходити для них нестандартні рішення є важливим людським ресурсом інноваційної діяльності. Тому створення професійного середовища, спрямованого на розвиток творчих здібностей фахівців,

упровадження нових технологій, методів, програм, що оновлюватимуть якість освітнього процесу, досягнення інноваційних результатів є найважливішими завданнями науково-педагогічної діяльності.

Актуальність дослідження. Креативність науково-педагогічного працівника є важливою компонентною інноваційного спрямування наукових досліджень, підвищення якості освітніх послуг, ефективності освітнього процесу, надання йому гуманістич-



ної, демократичної спрямованості. З урахуванням європейських освітніх стандартів, вітчизняних соціально-економічних, освітньо-професійних вимог до розвитку креативності науково-педагогічних працівників перед закладами післядипломної освіти постають такі завдання: забезпечити умови для створення індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до фахових уподобань, моделювання індивідуальних освітніх програм професійного, креативного розвитку науково-педагогічного працівника, розробити і забезпечити систему науково-методичного супроводу розвитку науково-педагогічних працівників на етапах формальної, неформальної й інформальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «креативність» як когерентна характеристика професійної діяльності науково-педагогічного працівника сьогодні нерозроблене. Хоча в багатьох соціально-філософських, психолого-педагогічних розвідках досліджуються близькі компоненти, що входять до структури креативності. Проблемам розвитку професіоналізму й педагогічної майстерності викладачів присвячено дослідження І. Зюзюна, Г. Єльнікової, О. Семенова, В. Сидоренко. Також вітчизняними науковцями у сфері педагогіки розроблено проблеми формування ключових компетентностей викладачів закладів вищої освіти (Н. Бібік, О. Овчарук, В. Олійник, О. Пометун, Т. Сорочан та інші). Серед закордонних наукових розвідок особливе місце посідають дослідження А. Брунера, В. Вестера, Д. Валя, Х. Кнауфа, Д. Мартенса, Д. Равена, Ф. Фрідріха, а також І. Зимньої, Н. Переломова, І. Фруміна, А. Хуторського й інших.

Традиційно в педагогічних дослідженнях креативність аналізується як здібність до педагогічної творчості або як творчий характер педагогічної діяльності (Д. Вількеєв, М. Кашапов, Т. Кісельова, О. Корнеєва, Ю. Корнілова, О. Ракитська, В. Сластьонін та інші), у структурі творчого мислення (Д. Богоявленська, М. Воллах, Д. Гілфорд, В. Дружинін, А. Матюшкін, С. Меднік, В. Панов, Я. Пономарев, Е. Торренс та інші). Зміст, структура, ознаки педагогічної креативності представлено в розвідках (О. Антонова, О. Дунаєва, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Кашапов, К. Кречетніков, О. Куцевол, Л. Петришин, М. Поташник, Л. Харченко та ін.).

Завдяки дослідженням вітчизняних і закордонних науковців визначено сукупність якостей, здатностей, умінь, необхідних для успішної реалізації педагогічної діяльності; обґрунтовано рівні сформованості педагогічної творчості; розроблено типології та професіограми розвитку про-

фесійної компетентності педагогів. Але попри значний обсяг досліджень і належне розроблення вченими різних аспектів проблем, близьких до аналізованої, сутність і структура креативності науково-педагогічного працівника, технології, умови та критерії її розвитку в умовах безперервної освіти досі залишаються без належного комплексного дослідження.

Мета статті. Дослідження зумовлено необхідністю визначення структури креативності науково-педагогічного працівника. Отримані результати дозволяють розробити систему науково-методичного супроводу безперервного професійного розвитку і саморозвитку креативності науково-педагогічного працівника у формальній, неформальній та інформальній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна місія сучасного науково-педагогічного працівника полягає в здійсненні дослідницької, креативної, рефлексивної, новаторської діяльності, а також у підготовці фахівців, які відповідатимуть науковим орієнтирам, соціальним настановам, економічним стратегіям інформаційного суспільства з інноваційно-креативним типом економіки. Пріоритетом інноваційного суспільства стає інтелект новаторів і вчених, а головними продуктами – нові ідеї й інновації в різних сферах людської діяльності [1]. Саме креативність стає основним джерелом і цінністю сучасного інфосвіту. Тому в динаміці соціально-професійних змін відбувається актуалізація креативності як системоутворюючого компонента в структурі професійної компетентності науково-педагогічного працівника.

Ми розглядаємо креативність як базовий компонент у структурі професійної діяльності науково-педагогічного працівника, стратегічним напрямом якої є створення нових професійних продуктів, упровадження методів, технологій вироблення інноваційно-креативних рішень, реалізація творчих здібностей, досягнення інноваційних результатів. Традиційно в психолого-педагогічних дослідженнях креативність розглядається як здатність викладача розвивати творчий характер власної діяльності. Структуру креативності утворюють: здатність до творчості і вирішення проблемних завдань (Ф. Шаріпов, В. Щадріков), здатність до комбінування, винахідливість, гнучкість і дивергентність мислення (Дж. Гідфорд, Е. Торенс, К. Тейлор), відчуття новизни, фантазії, емпатія й інтуїція (О. Антонова, Т. Баришев, Д. Богоявленська), здатність долати стереотипи, створювати нові ідеї і схильність до ризику (Р. Сімпсон, М. Воллах). Визначені якості, що характеризують



творчі здібності особистості, належать до структури креативності науково-педагогічного працівника і разом з організаційними, інноваційними, праксиологічними складниками визначають її інтегрований характер.

У дослідженнях проблем і перспектив вирішення освітніх завдань Р. Епштейн [3] ввів у науковий обіг поняття «креативна компетентність», яким позначив готовність особистості адаптивно застосовувати отримані знання, самостійно оновлювати схему знань і прагнути до самовдосконалення. Учений припустив, що високий рівень креативності здебільшого залежить від сформованості основних компетенцій, зокрема: 1) уміння збирати нові ідеї – активує пошукову діяльність фахівця та формує здатність збирати і зберігати нові ідеї. 2) уміння проблематизувати ситуацію – у спробах збільшення кількості нових ідей особистість має вийти з комфортної ситуації, в якій звичні способи вирішення проблем уже не працюють. Після подолання когнітивних і емоційних утруднень проблемна ситуація вирішується в продуктивному розумовому процесі, основою якого є креативність; 3) здатність до розширення сприйняття ситуації та стратегії вирішення нестандартних завдань; 4) уміння долати соціальні, фізіологічні подразники навколишнього середовища. Отже, креативну компетентність характеризують здібності і навички фахівця конструктивно виходити за звичні, шаблонні схеми мислення, поведінки і діяльності в проблемних ситуаціях.

На основі аналізу наукових досліджень, вітчизняних освітніх стандартів, а також авторитетних джерел щодо зазначеної проблеми, як-от Partnership for 21 Century Skills (Модель P21), Future work skills, Модель ключових компетенцій OECD/PISA, матеріали Всесвітнього економічного форуму в Давосі, нами визначено кластери компетенцій, що охоплюють сферу креативності науково-педагогічного працівника. Кожен із кластерів має професійний і особистісний рівні компетенцій, що становлять структуру креативності науково-педагогічного працівника.

Перший кластер креативних компетенцій – гносеологічний – характеризує пізнавальну й інтелектуальну активності науково-педагогічного працівника. На професійному рівні включає: вміння використовувати різні методологічні настанови в процесі науково-дослідної діяльності, розуміння наукової проблеми і вміння формулювати її у вигляді креативних завдань, застосування креативного підходу в освітньому процесі, вивчення і перетворення педагогічної ситуації, реалізацію мисленнєвого експерименту, який ґрунтується на заміщенні реальних

об'єктів їхніми умовними зразками, аналогами, використання в науково-педагогічній діяльності евристичних технологій і методів. На особистісному рівні гносеологічний кластер включає здатність фахівця до нових оригінальних ідей, до систематизації і комбінування, реалізацію когнітивної гнучкості, діалогічного і латерального мислення в процесі пошуку ефективних шляхів вирішення життєво-професійних проблем.

Другий кластер креативних компетенцій ураховує особливості інтерсуб'єктивного взаємодії і комунікативного процесу на вербальному і невербальному рівнях, а також сензитивні й емоційні компоненти в досягненні ефективної науково-педагогічної взаємодії. На професійному рівні інтерсуб'єктивний кластер включає: навички вільної орієнтації у різноманітних концепціях особистості та вміння застосовувати ці знання в різних професійних ситуаціях, створення умов психологічної безпеки в спілкуванні та реалізацію комунікативного потенціалу студента, уміння організувати діалог і полілог в освітньому процесі, уміння доводити і розуміти позицію студента та колег, ефективно організувати спілкування в проєктній діяльності, використовувати ефективні невербальні технології в спілкуванні, уміння домовлятися і працювати в команді з орієнтацією на розвиток особистості студента, володіння прийомами педагогічної риторики й еристики, здатність організувати міжкультурну комунікацію. На особистісному рівні креативні компетенції інтерсуб'єктивного кластера поєднують: уміння бути легким і невимушеним у спілкуванні, розвинене почуття гумору, здатність керувати власними емоціями і думками, оцінювати партнера за всіма невербальними параметрами, контролювати нестабільні емоційні стани, неадекватну самокритику, уміння будувати комунікацію на принципах доброзичливості, толерантності і партнерства.

Інноваційний кластер на професійному рівні комбінує: уміння реалізовувати практику нововведень в освітній процес, застосовувати інноваційно-креативні методики в експериментальній діяльності, визначати нові модуси наукової діяльності, створювати нові концепції у процесі співтворчості, розвивати потенціал креативного мислення і творчих здібностей у студентів, створювати умови для впровадження індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до мотивації студентів, планувати й управляти проєктами, що мають наукову, соціокультурну і комерційну цінність, на засадах інноваційності, креативності, творчості, ініціативності та критичності мислення. На особистісному рівні креативні компетенції інноваційного кластера поєднують



ють: здатність реалізувати власний авторський стиль, усвідомлення власних креативних можливостей, актуалізацію соціальної і професійної мобільності, навички запровадження інноваційно-креативних рішень.

Мотиваційно-проективний кластер креативних компетенцій на професійному рівні включає: здатність адресної мотивації кожного студента, використання різноманітних підходів і технологій у постановці смарт-мети і завдань в освітньому процесі, уміння виходити з мотивації студентів у плануванні й організації освітнього процесу, здатність планувати, організовувати і діагностувати результати освітньої діяльності, використовувати технології тайм-менеджменту в організації професійно-освітньої діяльності, ставити перспективні науково-дослідні завдання, визначати креативні стратегії їх вирішення, володіти психологічними і управлінськими технологіями супроводу освітнього процесу в умовах реформ. На особистісному рівні мотиваційно-проективний кластер поєднує такі компетенції: уміння мотивувати себе на успіх, застосування кайро-технологій і принципів самоменеджменту, здатність мотивувати себе та студентів до цілеспрямованого руху в досягненні спільної мети, розвивати самовпевненість і самоповагу в процесі власної життєдіяльності.

П'ятий, інформаційно-цифровий кластер креативних компетенцій на професійному рівні поєднує: навички впевненого і критичного використання інформаційних каналів, можливостей відкритої мережі в науково-педагогічній діяльності, здатність відповідально застосовувати інформаційні і цифрові технології в освітньому процесі, уміння створювати креативний цифровий освітній контент, використовувати в організації освітнього процесу технології цифрової творчості, навички гарантування кібербезпеки і вирішення цифрових проблем. На особистісному рівні інформаційно-цифровий кластер комбінує такі компетенції: навички використання цифрових технологій у процесах соціальної і професійної мобільності, використання різноманітного креативного контенту в неформальній та інформальній освіті, здатність розвивати навички застосування інформаційних і цифрових технологій у співпраці з фахівцями інших наукових галузей, використовувати в професійно-особистісному розвитку можливості цифрової інтернаціоналізації, що уможливорює активну, креативну, ініціативну, творчу діяльність науково-педагогічних працівників у світовій науковій спільноті.

Шостий кластер креативних компетенцій ураховує специфіку професійно-особистісного розвитку науково-педагогічного пра-

цівника та поєднує: здатність здійснювати освітню діяльність із метою оновлення, удосконалення, розвитку посадово-функціональних компетентностей, розвивати, удосконалювати професійно важливі якості особистості – відповідальність, рефлексивність, толерантність, товариськість, підприємливість у системі освіти, розвивати в студентів художню творчість, використовувати технології арт-терапії й арт-педагогіки в освітньому процесі, актуалізувати аксіологічні орієнтації, що спрямовані на всебічний розвиток особистості студента, створювати умови для розвитку в студентів готовності до формальної, неформальної й інформальної освіти протягом життя. На особистісному рівні професійно-особистісний кластер поєднує такі креативні компетенції, як: здатність до діалогічної взаємодії, здатність актуалізувати самоосвітню діяльність, навички володіння акмеологічними технологіями в процесі особистісного зростання, застосовувати самодіагностику в самовдосконаленні життєво-професійних перспектив, творчо розвиватися в умовах неформальної та інформальної освіти.

Отже, науково-педагогічну креативність доцільно розглядати в трьох базових аспектах, як-от: 1) цілеспрямована зміна, що вносить до освітнього процесу нововведення, удосконалення освітніх компонентів та елементів; 2) процес створення нових технологій, методів, методик, програм, що оновлюють якість освітнього процесу; 3) пошук, адаптація і впровадження ефективних методик і програм до освітнього процесу та їхнє творче переосмислення; 4) здійснення дослідницької, креативної, рефлексивної, новаторської діяльності, а також науково-методичне і самостійне вирішення професійних завдань. На особистісному рівні креативну діяльність науково-педагогічного працівника можна розглядати як процес самовизначення в ставленні до нового, конструктивної зміни себе, власної професійної позиції, подолання бар'єрів у самореалізації.

Креативність науково-педагогічного працівника презентує інноваційні, творчі, евристичні досягнення фахівця на різних етапах його професійної діяльності та розуміється як створення нових професійних продуктів і високих результатів науково-педагогічної діяльності в процесі реалізації творчих, інтелектуальних, операційних здібностей фахівця. Отже, у структурі креативності науково-педагогічного працівника чітко простежуються обов'язкові компоненти: мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний, операційний, комунікативний, акмеологічний компоненти, характеризують кластери креативних компетенцій.



Рис 1. Структура креативності науково-педагогічного працівника

Висновки з проведеного дослідження.

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми визначено гносеологічний, інтерсуб'єктивний, інноваційний, мотиваційно-проективний, інформаційно-цифровий і професійно-особистісний кластери креативних компетенцій науково-педагогічного працівника. Визначено, що креативність науково-педагогічного працівника – це системна, багатофакторна, інтегративна єдність гносеологічних, праксиологічних операційних знань і умінь, навичок інтерсуб'єктивної взаємодії, ціннісних орієнтацій, акмеологічних настанов фахівця, що уможливорює ефективну науково-дослідну діяльність, забезпечує систематичне інноваційне оновлення змісту і методів освітнього процесу, формує навички до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, розвиває потенціал креативного, інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, актуалізує потребу в самоосвіті, умінні реагувати на непередбачувані, змінні умови професійної діяльності й володіти динамікою власних життєво-професійних можливостей. Гармонійне співвідношення компонентів креативності науково-педагогічного працівника формує вищий рівень розвитку його професійної креативності. Він досяга-

ється в подоланні ситуації невизначеності освітнього процесу, відмови від застарілих способів вирішення науково-педагогічних завдань, оволодінні методологією постійної та ефективної гармонізації професійної й особистісно орієнтованої життєдіяльності.

Пріоритетним напрямом подальшого дослідження вважаємо розроблення й упровадження науково-методичного супроводу безперервного розвитку і саморозвитку креативності науково-педагогічного працівника, що уможливорює його ефективну самореалізацію в інтегрованому науковому просторі і у відкритому освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ілляхова М. Розвиток креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2015. 68 с.
2. Сидоренко В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувачого дитячим садком. № 7–8 (48)*. Київ : РА «Освіта України», 2016. С. 22–29.
3. Epstein R. Generativity theory and creativity. *Theories of creativity (Rev. ed.)* / M. Runco et al. Cresskill, New Jersey : Hampton Press, 2005.

**REFERENCES:**

1. Illiakhova M. (2015) Rozvytok kreatyvnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of creative competence of pedagogical workers in the system of postgraduate pedagogical education]. NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity». Kyiv, 68 s. [in Ukrainian]
2. Sydorenko V. (2016) Innovatsiini napriamy nauko-metodychnoho suprovodu profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pislidyplomnoi osvity [Innovative directions of scientific and methodical support of professional development of pedagogical workers in the system of postgraduate education]. *Informatsiinyi zbirnyk dlia dyrektora shkoly ta zaviduiuchoho dytiachym sadkom* [Information packet for the school principal and head of a kindergarten]. № 7–8 (48). Kyiv : RA «Osvita Ukrainy», S. 22–29. [in Ukrainian]
3. Epstein R. (2005) Generativity theory and creativity. *Theories of creativity (Rev. ed.)* / M. Runco et al. Cresskill, New Jersey : Hampton Press.



УДК 378.051:74
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-10

КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНЕ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО ЛОГІКИ ТА ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Кудренко Д.О., к. пед. н.,
викладач кафедри образотворчого мистецтва
Криворізький державний педагогічний університет
verbadasha333@gmail.com

У статті розглядаються поняття «умова», «дидактичні умови». Подається генеза формування та розвитку художньо-графічних компетентностей студентів. Наголошується на тому, що художньо-графічна діяльність студентів має бути підпорядкована логіці освітньо-мистецького процесу, що є причиною створення такої дидактичної умови, як контекстно-модульне структурування змісту навчальної діяльності студентів відповідно до логіки та принципів формування художньо-графічних компетентностей.

Ключові слова: умова, дидактичні умови, контекстне навчання, модульне навчання, зміст навчання, генеза, художньо-графічні компетентності студентів.

В статье рассматриваются понятия «условие», «дидактические условия». Подается генезис формирования и развития художественно-графических компетентностей студентов. Подчеркивается, что художественно-графическая деятельность студентов должна быть подчинена логике образовательного-художественного процесса, что является причиной создания такого дидактического условия, как контекстно-модульное структурирование содержания учебной деятельности студентов в соответствии с логикой и принципами формирования художественно-графических компетентностей.

Ключевые слова: условие, дидактические условия, контекстное обучение, модульное обучение, содержание обучения, генезис, художественно-графические компетентности студентов.

Kudrenko D.A. CONTEXT-MODULE STRUCTURE OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN ACCORDANCE WITH LOGIC AND PRINCIPLES OF FORMATION OF ARTICLE-GRAPHIC COMPETENCIES

The article deals with the notion of “condition”, “didactic conditions”. It is noted that the condition is a factor on which the object depends, as well as the complex of objects, the nature of their interaction, the presence of which implies the possibility of existence, functioning and development of this subject. While the didactic conditions are a complex of certain selected and constructed elements of content, methods, techniques and organizational forms of training students of artistic specialties, which ensures the formation of their artistic and graphic competencies; specially modeled education procedures, the use and implementation of which makes it possible to formulate, improve the system of psychological and practical actions necessary for the purposeful regulation by students of artistic and graphic activity.

The genesis of the formation and development of artistic and graphic competencies of students is presented. It is emphasized that the artistic and graphic activity of students should be subordinated to the logic of the educational and artistic process, and therefore there is an urgent need to create such a didactic condition as the context-modular structuring of the content of students' educational activities in accordance with the logic and principles of the formation of artistic and graphic competencies. Taking into account the logic of the formation of artistic and graphic competencies of students of artistic specialties, the necessary principles are determined which should be the basis of this process.

It is emphasized that the main thing is the construction of the content of the training, so that the opportunity to create students of artistic and graphic competencies. It is noted that this is facilitated by the special structuring of the content of students' educational activity – the context-modular, which should ensure the assimilation of all components of the competencies under investigation, their components, taking into account the specifics of the training of both artists and artists-educators.

Key words: condition, didactic conditions, contextual education, modular study, content of teaching, genesis, graphic and artistic competencies of students.

Постановка проблеми. У працях класиків вітчизняної педагогіки неодноразово наголошувалося на тому, що на прикінцеву результативність навчання впливають різноманітні умови.

Із філософських позицій «умова» – це те, від чого залежить дещо інше; те, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу. Предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як зовнішнє стосов-



но предмета розмаїття об'єктивного світу. Тобто умова – це чинник, від якого залежить предмет, а також комплекс предметів, характер їхньої взаємодії, з наявності чого впливає можливість існування, функціонування й розвитку даного предмета. Отже, умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт і визначають природу впливу на нього [1, с. 74].

У педагогічних дослідженнях розуміння «умов» доповнюють його психологічним осмисленням як причин, чинників, засобів, під впливом яких відбувається розвиток особистості [1]. Під час дослідження характеру цих впливів виокремлюють педагогічні, методичні, організаційні, психологічні тощо умови. Проте *дидактичними* є ті умови, що виходять із видозмін та вдосконалення провідних компонентів навчального процесу (форм, методів, засобів, процедур тощо). Дидактичні умови є взаємопов'язаним комплексом цілеспрямовано розроблених компонентів педагогічного процесу, діалектична взаємодія яких сприяє досягненню особистістю відповідного рівня компетентності. Основною функцією дидактичних умов є забезпечення ефективного вирішення освітніх завдань унаслідок оптимального вибору та реалізації змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії у процесі навчання [2, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначають В. Андреев [3], Ю. Бабанський [4], В. Бондар [5], В. Буряк [6], А. Литвин [73] та ін., дидактичні умови є такими обставинами, у яких, по-перше, ураховані реальні можливості навчання; по-друге, передбачені способи перетворення цих можливостей у цілі навчання; по-третє, певним чином відібрані, сконструйовані та використані елементи змісту, методи й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації навчального процесу [7]. У працях дослідників В. Буряка [6], М. Звереві [7], А. Литвина [2], В. Полонського [8] підкреслюється, що дидактичні умови створюються для задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу, вони відображають можливості освітнього середовища та його вплив на педагогічну взаємодію; такі умови є складним елементом цілісного педагогічного процесу й утворюють підґрунтя для особистісного розвитку його суб'єктів.

Отже, *дидактичними умовами* в нашому розумінні є комплекс певним чином відібраних і побудованих елементів змісту, методів, прийомів і організаційних форм навчання студентів мистецьких спеціальностей, що забезпечує формування в них

художньо-графічних компетентностей; це спеціально змодельовані навчальні процедури, використання та реалізація яких дає змогу формувати, удосконалювати систему психологічних і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції студентами художньо-графічної діяльності.

Головна **мета** цієї роботи – визначити й обґрунтувати сутність контекстно-модульного структурування змісту навчальної діяльності студентів відповідно до логіки та принципів формування художньо-графічних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Нам близька думка П. Буянова стосовно генезису формування та розвитку художньо-графічних компетентностей: *елементарна художньо-графічна грамотність, функціональна художньо-графічна грамотність, художньо-графічна освіченість, художньо-графічна компетентність* [9].

Зокрема, під *елементарною художньо-графічною грамотністю* студентів розуміємо певне особистісне утворення, яке включає: знання ними елементарних законів та закономірностей теорії зображення і способів їх пізнання, які ґрунтуються на загальній художній освіті; практичні навички роботи з художніми матеріалами, набуті в художніх школах, ліцеях. Певною мірою елементарна художньо-графічна грамотність забезпечує студентам деякі стартові можливості під час навчання, закладає основи їхнього художньо-образного й абстрактного мислення [9].

Наступним етапом є *функціональна художньо-графічна грамотність*, яка характеризується ґрунтовним засвоєнням студентами художньо-графічних знань, умінь і навичок, передбачає здатність використовувати набуті теоретично художні знання для реконструкції точних алгоритмів вирішення прикладних завдань, виконання індивідуальних творчих робіт [9].

Художньо-графічна освіченість передбачає наявність досить широкого кругозору у сфері образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та дизайну. Але водночас освіченість окреслює й досить визначену вибірковість суб'єкта щодо глибини проникнення й розуміння окремих питань. Цей рівень характеризується особистісним освітнім здобутком студента, а визначальна роль належить його самостійній художньо-графічній діяльності, яка виявляється під час його роботи на виставках, пленері в предметних гуртках, у процесі виконання творчих домашніх завдань (начерки, замальовки, ескізи, етюди).

Отже, формування художньо-графічних компетентностей здійснюється за форму-



лою: *елементарні знання*, що переважають у студентів на попередніх етапах навчання, не відкидаються, а діалектично переосмислюються в процесі наступної художньо-графічної діяльності. Відбувається перехід на якісно новий рівень художньо-графічної діяльності, тобто формується *функціональна художньо-графічна грамотність*. Відбувається реалізація психологічних механізмів екстеріоризації – переходу в практичну діяльність художніх знань, практичних умінь та навичок попереднього рівня, формуються нові можливості. Синтез практичних умінь і теоретичних художніх знань приводить до інтеріоризації набутих способів художньо-графічної діяльності та перетворення їх на якісно більш удосконалені структури свідомості – *художньо-графічну освіченість*. Вона є основою творчого, системного використання художньо-графічних знань у навчальній діяльності студентів мистецьких спеціальностей. Як підсумок, на базі художньо-образного мислення, що розвивається в процесі проходження зазначених етапів, формується специфічний для студентів мистецьких спеціальностей вид компетентностей – *художньо-графічних*.

Ми підтримуємо думку тих дослідників, які вважають, що художньо-графічна діяльність студентів має бути підпорядкована логіці освітньо-мистецького процесу, що здійснюється з опорою на певні принципи академічного художнього навчання, тобто в процесі послідовного оволодіння студентами образотворчого грамотою [10, с. 10].

Формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, ідея вдосконалення, модернізації процесу професіоналізації художників, художників-педагогів має втілюватися крізь призму нових дидактичних умов та принципів художнього навчання. Передусім постає нагальна необхідність створення такої дидактичної умови, як *контекстно-модульне структурування змісту навчальної діяльності студентів відповідно до логіки та принципів формування художньо-графічних компетентностей*.

Як відомо, зміст освіти визначається її провідною функцією – залучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей (С. Гончаренко). Зміст вищої освіти повинен забезпечувати адекватний світовому рівень загальної та професійної культури студентів, їхню інтеграцію в національну та світову культуру, відтворення й розвиток кадрового потенціалу суспільства [11]. Важливе місце у формуванні всебічно розвиненої гармонійної особистості посідає образотворче мистецтво. Сучасні мистецтвознавці включають образотворче мис-

тецтво до групи «візуальних» мистецтв, що базується на відтворенні конкретних явищ життя в певному предметному образі. Образотворче мистецтво є засобом розвитку особистості, унікальність якого полягає в тому, що воно є універсальним та розвиває візуальний і сенсорний досвід, поглиблює знання, інтенсифікує емоційно-почуттєву сферу, оперуючи водночас основними художніми засобами, пов'язаними із зоровим сприйняттям (кольором, формою, простором тощо). Тож, доцільною для студентів мистецьких спеціальностей є, з одного боку, орієнтація навчального процесу на ціннісні категорії академічної художньої школи, а з іншого – на широке запровадження інноваційних дидактичних чинників і технологій, що сприятимуть формуванню й розвитку художньо-графічних компетентностей [12].

Ураховуючи логіку формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, визначимо необхідні принципи, які мають бути покладені в основу цього процесу. Насамперед це загальні дидактичні принципи: науковості, наступності, послідовності, етапності, наочності, зв'язку теорії із практикою тощо, які становлять належне підґрунтя для формування елементарної й функціональної грамотності студентів [12]. Проте, як відомо, процес оволодіння основами мистецьких дисциплін має власні цілі та специфічні дидактичні особливості, свої форми пізнання, сприйняття, особливості перебігу процесу навчання, відрізняється від інших освітніх процесів тим, що має специфічну природу художнього навчання та художньої творчості. Тому доцільним додатком є такі спеціальні принципи, як [13]: *принцип емоційної насиченості навчання*, який впливає із природи розвитку художньо-графічної діяльності та потребує від викладача забезпечення такого характеру взаємодії, за якого в студентів цілком зникають побоювання за невдалі дії чи спроби художнього самовираження. Почуття страху руйнує творчу ініціативу, гальмує розкриття студентів. Зі свого боку, довіра до викладача є запорукою досягнення емоціонального піднесеного ставлення студентів до образотворчого мистецтва, до творчості загалом. Позитивні емоції народжують такий стан душі, коли думки стають особливо яскравими, формування компетентностей протікає без утруднень, швидко й приємно народжуються нові ідеї прикладання творчих зусиль; *принцип спонукання до творчого самовираження* сприяє активізації навчання, передбачає пробудження художньої ініціативи студентів, досягненню ними ста-



ну мобілізації їхніх енергетичних ресурсів для вирішення художньо-творчих завдань; *принцип поєднання навчання й художньої творчості*, за якого враховуються основні положення, що визначають зміст, форми та методи навчальної діяльності, і які узгоджуються з художньо-творчим процесом студентів мистецьких спеціальностей; *принцип активізації творчого потенціалу* передбачає використання різноманітних інноваційних форм, методів, технологій навчання в художньо-графічній діяльності; спрямовує студентів на творче вирішення завдань; прояв фантазії, інтуїції, оригінальності; *принцип діалогізації навчання* спонукає студентів до формування власної думки щодо творів та жанрів мистецтва, сприяє саморозвитку особистості, самопізнанню, усвідомленню нового досвіду, естетичних цінностей, соціалізації, засвоєнню поведінкових моделей у процесі творчого акту комунікації з автором та твором; *принцип інтеграції* зумовлює взаємозв'язок між фаховими дисциплінами та рештою навчальних дисциплін, зокрема спеціальних, загальних мистецьких та психолого-педагогічних, забезпечує формування ґрунтовних, системних знань, практичних умінь та навичок, урешті-решт, стимулює пізнавальний інтерес студентів, їхнє прагнення до всебічного пізнання художніх явищ і процесів; *принцип проблемності* орієнтує студентів на вирішення конкретних творчих завдань на визначеному рівні складності, формує здатність убачати проблеми під час формулювання творчого задуму, формотворення, вибору колориту, засобів художньої виразності; *принцип інноваційності* забезпечує використання новітніх форм роботи й художніх технік для підвищення ефективності пізнавальної та творчої активності студентів; *принцип орієнтування на реалістичне художнє зображення дійсності* передбачає цілеспрямоване формування в студентів спостережливості, потреби в глибокому образному розкритті та досягненні психологічної виразності зображуваних явищ, у творчому відборі найбільш характерних, типових якостей та відображення їх у природній формі. Цей принцип становить підґрунтя для оволодіння студентами навичками створення композиції, уміннями використовувати образотворчі засоби різних художніх технік; *принцип єдності теорії і практики в художньому розвитку особистості* поруч із практичними формами роботи студентів акцентує увагу на важливій ролі знань з історії образотворчого мистецтва, теоретичних основ композиційної побудови, методів навчання рисунка, живопису; *принцип посилення ролі самостійної та*

індивідуальної роботи студентів, оскільки саме в такий спосіб можливе формування знань у дії – художньо-графічних компетентностей.

Система описаних принципів може бути покладена в основу як традиційного, так і інноваційного освітнього процесу на художньо-графічних факультетах. Головним є таке конструювання його змісту, щоби створювалися можливості для формування в студентів художньо-графічних компетентностей. Цьому сприяє спеціальне структурування змісту навчальної діяльності студентів – контекстно-модульне, яке має забезпечити засвоєння всіх складників досліджуваних компетентностей, їхніх складників з огляду на специфіку навчання як художників, так і художників-педагогів.

Принагідно зауважимо, що провідною ідеєю контекстного навчання є засвоєння навчальної інформації в контексті визначеної професійної діяльності, тобто на тлі її предметного й соціального контекстів. Контекстом у цьому сенсі є система внутрішніх і зовнішніх умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй індивідуального смислу й професійного значення [14, с. 33–34]. Контекстне навчання покликане забезпечити більш комфортний перехід від учіння до професійної діяльності, сформувати не лише готовність, але й здатність до її здійснення. Ці міркування цілком погоджуються і з формуванням сутнісно важливих професійних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей – художньо-графічних, оскільки саме завдяки контекстному навчанню стає можливою зміна провідного типу діяльності й соціальної позиції студентів та трансформація їхніх компетентностей із предметних у професійні.

Модульність дає змогу організувати вивчення дисципліни в дискретно-неперервному полі за заданою навчальною програмою, що складена з логічно завершених доз навчального матеріалу (модулів), які структуровані за змістом і системою опорних оцінок [15, с. 51].

П. Сікорський підкреслює, що контекстний і модульний підходи взаємодіють на комплементарній основі, тобто контекстне навчання становить методологічне підґрунтя для модульного, а модульне навчання розкриває механізми реалізації контекстного [16].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, контекстно-модульне структурування змісту навчальної діяльності – це стратегія засвоєння і процес організації



навчання студентів мистецьких спеціальностей за окремими модулями – завершеними відрізками навчального матеріалу, кожен з яких реалізовує визначену функцію та враховує контекст формування художньо-графічних компетентностей студентів, постає як відносно автономна дисципліна або спецкурс, або вид діяльності. Таке структурування має забезпечити формування в студентів художньо-графічних компетентностей на рівні, що перевищує нижній поріг якості навчання, шляхом засвоєння інваріантних модулів, розвиток та вдосконалення метаструктури художньо-графічних компетентностей, а також передбачає побудову індивідуальних освітніх і художньо-професійних траєкторій студентів відповідно до обраної мистецької спеціальності через уведення варіативних модулів. Структурування змісту є свого роду дизайном інформаційного масиву навчального плану, що віддзеркалює логіку та будується на принципах досліджуваного процесу.

Стаття не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребують технології формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, питання оновлення змісту мистецької освіти відповідно до потреб інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абоимова И. Дидактические условия формирования проектно-художественных умений у будущих специалистов в области дизайна в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2010. 161 с.
2. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
3. Андреев В. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2005. 607 с.
4. Бабанский Ю. Рациональная организация учебной деятельности. Москва : Знание, 1981. 96 с.
5. Бондар В. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
6. Буряк В. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. Київ : Деміур, 2005. 232 с.
7. Зверева М. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Педагогика. 1987. № 1. С. 29–32.
8. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.
9. Буянов П. Формування графічної культури у майбутніх учителів трудового навчання України та Російської Федерації (порівняльний аналіз) : рукопис : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 309 с.
10. Алехин А. Система подготовки учителя изобразительного искусства : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1993. 34 с.

11. Гончаренко С., Мальований Ю. Зміст освіти. *Педагогіка толерантності*. 1997. № 1/2. С. 26–27.

12. Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов. 2 изд. Москва : Академический проект, 2003. 304 с.

13. Бех І. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. *Теоретичні і методичні засади неперервної мистецької освіти* : збірник матеріалів Науково-методологічного семінару. Чернівці : Зелена Буковина, 2007. С. 14–15.

14. Вербицкий А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–37.

15. Гриньова М. Впровадження модульного принципу навчання. *Рідна школа*. 1994. № 5. С. 50–54.

16. Сікорський П. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеях : навчально-методичний посібник. Львів : Академічний експрес, 1997. 96 с.

REFERENCES:

1. Aboimova I. (2010) *Didakticheskie uslovija formirovanija proektno-hudozhestvennyh umenij u budushhikh specialistov v oblasti dizajna v vuze* [Didactic conditions for the formation of design and artistic skills of future specialists in the field of design in HEI] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Nizhnij Novgorod, 161 s. [in Russian]
2. Lytvyn A. (2014) *Metodolohichni zasady ponjattia «pedahohichni umovy»: na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenja* [Methodological foundations of the concept of “pedagogical conditions”: help to degree-seeking applicants]. Lviv : SPOLOM, 76 s. [in Ukrainian]
3. Andreev V. (2005) *Pedagogika : uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija* [Pedagogy: training course for creative self-development]. Kazan : Centr innovacionnyh tehnologij, 607 s. [in Russian]
4. Babanskij Ju. (1981) *Racionalnaja organizacija uchebnoj dejatel'nosti* [Rational organization of educational activities]. Moskva : Znanie, 96 s. [in Russian]
5. Bondar V. (2005) *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv : Lybid, 264 s. [in Ukrainian]
6. Buriak V. (2005) *Pedahohichna kultura: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Pedagogical culture: theoretical and methodological aspect]. Kyiv : Demiur, 232 s. [in Ukrainian]
7. Zvereva M. (1987) *O ponjatii «didakticheskie uslovija»* [On the concept of “didactic conditions”]. *Novye issledovanija v pedagogicheskikh naukah. Pedagogika* [New research in pedagogical sciences. Pedagogy]. № 1. S. 29–32. [in Russian]
8. Polonskij V. (2004) *Slovar po obrazovaniju i pedagogike* [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moskva : Vyssh. shk., 512 s. [in Russian]
9. Buianov P. (2008) *Formuvannia hrafichnoi kultury u maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia Ukrainy ta Rosiiskoi Federatsii (porivnialnyi analiz)* [Formation of the graphic culture of future handicraft teachers in Ukraine and the Russian Federation (comparative analysis)] : rukopys : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 309 s. [in Ukrainian]
10. Alehin A. (1993) *Sistema podgotovki uchitelja izobrazitel'nogo iskusstva* [System of training fine arts teachers] : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02. Moskva, 34 s. [in Russian]



11. Goncharenko S., Malovaniy Ju. (1997) Zmist osviti [The essence of education]. *Pedagogika tolerantnosti* [Pedagogy of Tolerance]. № 1/2. S. 26–27. [in Russian]
12. Ermolaeva-Tomina L. (2003) Psihologija hudozhestvennogo tvorчества [Psychology of artistic creativity] : uchebnoe posobie dlja vuzov. 2 izd. Moskva : Akademicheskij proekt, 304 s. [in Russian]
13. Bekh I. (2007) Emotsiini peredumovy mystetskoho svitohliadu osobystosti. Teoretychni i metodychni zasady neperervnoi mystetskoj osvity [Emotional preconditions of the artistic worldview of the individual. Theoretical and methodological fundamentals of lifelong artistic education]: zbirnyk materialiv Naukovo-metododolohichnoho seminaru. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, S. 14–15. [in Ukrainian]
14. Verbickij A. (1987) Koncepcija znakovo-kontekstnogo obuchenija v vuze [The concept of sign-contextual education in a higher educational institution]. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. № 5. S. 31–37. [in Russian]
15. Hrynova M. (1994) Vprovadzhennia modulnoho pryntsyphu navchannia [Introduction of the modular principle of education]. *Ridna shkola* [Native School]. № 5. S. 50–54. [in Ukrainian]
16. Sikorskyi P. (1997) Modulno-reitynhova systema navchannia u litseiakh [Modular-rating system of education in lyceums] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Lviv : Akademichnyi ekspres, 96 s. [in Ukrainian]



УДК 378.1:664
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-11

ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ»

Лазарев М.І., д. пед. н., професор,
професор кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Українська інженерно-педагогічна академія
Lazarev@edu.ua

Лазарева Т.А., д. пед. н., професор,
професор кафедри харчових та хімічних технологій
Українська інженерно-педагогічна академія
Lazareva_T.A@ukr.net

Шапошник А.М., аспірант
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі. Встановлено, що дисципліна «Основи хімічної технології» є однією з основних у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано та розроблено систему цілей навчання хіміко-технологічних процесів, в якій ураховано рівні запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, оцінювання та синтезу навчальної інформації, а також професійно важливі якості, що повинні бути сформовані в майбутніх фахівців хімічної галузі.

Ключові слова: *хімічна промисловість, професійна підготовка фахівців, методика навчання, цілі навчання, рівні засвоєння знань, запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінювання, синтез, професійно важливі якості.*

В статье рассмотрена проблема подготовки будущих специалистов химической отрасли. Установлено, что дисциплина «Основы химической технологии» является одной из основных в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Обоснована и разработана система целей обучения химико-технологических процессам, в которой учтены уровни запоминания, понимания, применения, анализа, оценки и синтеза учебной информации, а также профессионально важные качества, которые должны быть сформированы у будущих специалистов химической отрасли.

Ключевые слова: *химическая промышленность, профессиональная подготовка специалистов, методика обучения, цели обучения, уровни усвоения знаний, запоминание, понимание, применение, анализ, оценивание, синтез, профессионально важные качества.*

Lazariev M.I., Lazareva T.A., Shaposhnyk A.M. THE FORMATION OF OBJECTIVES OF TEACHING OF CHEMICAL PROCESSES FOR THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF CHEMICAL TECHNOLOGY"

The article deals with the problem of training future specialists in the chemical industry. It is determined that the processes of development of the chemical industry actualize the problem of appropriate training of highly qualified specialists of chemical profile. It is established that the discipline "Fundamentals of chemical technology" is the main in the preparation of students for future professional activities, the study of which affects the further successful training of students in the specialty. Justified and developed a system of learning objectives of chemical processes, which takes into account the level of memory, understanding, application, analysis, evaluation and synthesis of educational information, as well as professionally important qualities that should be formed in the future specialists of the chemical industry. At the level of memorization, the process of knowledge formation is carried out by perception of information, comprehension, determination of its essential connections and relations, memorization and active reproduction. At the level of understanding of educational information, students should understand the relationship between concepts, judgments and conclusions, be able to justify the stages of solving problems, have knowledge and understand the scope of their application. For the level of application is characterized by the formation of students' ability to apply rules and methods to solve problems, the ability to allocate in the educational material concepts, compare and summarize knowledge, to comprehend the principles of the organization of the whole. At the level of analysis, students learn to divide information into components, understand, investigate individual phenomena and their interaction, identify theoretical positions, principles, and draw conclusions. For the level of synthesis is characterized by the use of known knowledge in new situations, the creation of objectively new information, solving non-standard problems.

Key words: *chemical industry, professional training of specialists, teaching methods, learning objectives, levels of knowledge acquisition, memorization, understanding, application, analysis, evaluation, synthesis, professionally important qualities.*



Постановка проблеми. Однією з важливих галузей, що впливає на стан економіки України, є хімічна промисловість. Розвитку хімічної галузі в Україні сприяє впровадження низки законопроектів, активна робота Союзу хіміків України та Федерації роботодавців. За останніми результатами роботи уряду ухвалено проект «Стратегії розвитку хімічної галузі до 2030 р.», який передбачає створення нових та модернізацію наявних хімічних підприємств, нарощення внутрішнього виробництва азотних та комплексних добрив, засобів захисту рослин та інших агрохімікатів, створення конкурентної сировинної бази, розвиток внутрішньогалузевих технологічних ланцюгів на базі діючих виробництв, створення нових хімічних виробництв, необхідних для розвитку суміжних галузей промисловості, ефективне імпортозаміщення [1]. Такі зміни в розвитку хімічної галузі актуалізують проблему відповідної підготовки висококваліфікованих фахівців хімічного профілю, які повинні бути конкурентоспроможними, володіти сучасними знаннями та досягненнями науки і технологій, бути компетентними, повинні мати як спеціалізовані, так і між- та мультидисциплінарні знання, уміння, навички, володіти системним і глобальним мисленням, мати сформовані хімічні поняття.

Тому важливим завданням вищої школи є розроблення та впровадження в навчальний процес професійної підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі методики навчання основ хімічної технології. Особливої уваги потребує формування цілей навчання основ хімічної технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему визначення та формування цілей навчання досліджували Л. Андерсон, В. Безпалько, Б. Блум, Н. Гронлунд, В. Козаков, М. Костюченко, А. Мелецинек, П. Сілайчев, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. Найбільш розробленою та вдосконаленою є таксономія цілей, що запропонована Б. Блумом. Згідно з його теорією, цілі навчання треба формувати за рівнями [2; 3]:

1) запам'ятовування, знання (Remembering, Knowledge) – здатність запам'ятовувати та відтворювати факти;

2) розуміння (Comprehension, Understanding) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене;

3) застосування (Applying) – здатність використовувати вивчений матеріал для розв'язання конкретних завдань;

4) аналіз (Analyzing) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їхні взаємозв'язки й організаційну структуру;

5) оцінювання (Evaluation, Evaluating) – здатність оцінювати важливість матеріалу

для конкретної цілі;

б) синтез (Synthesis, Creating) – здатність поєднувати частини для одержання цілого з новою системною властивістю.

Значні досягнення вчених в цьому напрямі сприяють перегляду методик навчання технічних дисциплін та їх удосконаленню. Однією з таких є дисципліна «Основи хімічної технології».

Метою дослідження є обґрунтування та розроблення цілей навчання хіміко-технологічних процесів із дисципліни «Основи хімічної технології» для студентів технічних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дисципліна «Основи хімічної технології» є однією із важливих для професійної підготовки фахівців хімічних спеціальностей, яка сприяє орієнтуванню студентів у різних хімічних виробництвах, формує знання закономірностей та методів хімічної технології, практичні уміння та навички, первинні професійно важливі якості та впливає на подальше вивчення та засвоєння навчального матеріалу таких курсів, як «Процеси та апарати хімічних виробництв», «Технології хімічної галузі», «Обладнання хімічних виробництв».

Обґрунтуємо та розробимо цілі навчання хіміко-технологічних процесів даної дисципліни. Згідно з удосконаленою таксономією Б. Блума [3], визначимо цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівнях запам'ятовування розуміння, застосування, аналізу, оцінювання та синтезу.

На першому рівні процес формування знань здійснюється шляхом сприйняття інформації, осмислення, визначення її суттєвих зв'язків та відношень, запам'ятовування й активного відтворення.

Для формування поняття «Хіміко-технологічні процеси» істотним є розвиток словесно-логічної пам'яті, завдяки якій відтворюються значення понять, міркування, встановлюються логічні зв'язки, запам'ятовуються математичні та хімічні формули, графіки та схеми. Формування поняття хіміко-технологічних процесів спирається на образну пам'ять. Для запам'ятовування складних механізмів проведення хіміко-технологічних процесів студенти повинні образно уявити собі, як здійснюється цей процес.

Знання студентів на цьому рівні оцінюють за обсягом, швидкістю, точністю впізнання та відтворення навчальної інформації, тривалістю зберігання інформації [4].

Отже, цілями навчання хіміко-технологічних процесів на рівні запам'ятовування визначено [5–8]:

– знання терміна «хіміко-технологічний процес»;



- знання призначення хіміко-технологічних процесів;
- знання етапів та складників хіміко-технологічних процесів;
- знання механізмів проведення та принципів перебігу хіміко-технологічних процесів;
- знання основних характеристик та параметрів хіміко-технологічних процесів;
- уміння ідентифікувати хіміко-технологічні процеси та виявляти характерні властивості;
- уміння відтворювати схематично хіміко-технологічні процеси;
- уміння наводити приклади хіміко-технологічних процесів;
- здатність відрізняти хіміко-технологічні процеси за механізмом їх проведення;
- уміння виявляти зв'язки та відношення між характеристиками та параметрами хіміко-технологічних процесів.

Розробимо цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівні розуміння. З аналізу літератури [9] встановлено, що розуміння – це психічний процес пізнавальної взаємодії існуючих знань та нової інформації, включення нової інформації, пристосування та поєднання з існуючою системою знань з утворенням нових зв'язків та відношень. Згідно із цим, студенти повинні розуміти зв'язки між поняттями, судженнями й умовиводами, уміти обґрунтовувати етапи рішення завдань, володіти знаннями та розуміти сферу їх застосування.

Проведений аналіз літературних джерел [5–8] дозволив з'ясувати цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівні розуміння навчальної інформації, а саме:

- пояснювати призначення хіміко-технологічних процесів;
- пояснювати характеристики та параметри хіміко-технологічних процесів;
- порівнювати хіміко-технологічні процеси за складом, механізмом та принципом перебігу, характеристиками та параметрами;
- встановлювати зв'язки та відношення між призначенням, складом, механізмом та принципом дії, характеристиками та параметрами хіміко-технологічних процесів;
- перетворювати словесну інформацію на образну та представляти хіміко-технологічні процеси у вигляді схем;
- узагальнювати навчальну інформацію про хіміко-технологічні процеси;
- виконувати огляд хімічних технологій та визначати хіміко-технологічні процеси.

Розробимо цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівні застосування. Для цього рівня характерними ознаками є формування в студентів уміння застосовувати пра-

вила та методи для розв'язування завдань, уміння виділяти в навчальному матеріалі поняття, закони, принципи, уміння порівнювати й узагальнювати здобуті знання, осмислювати принципи організації цілого.

У результаті аналізу літератури [5–8] встановлено цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівні застосування навчальної інформації, а саме:

- осмислення законів та принципів здійснення хіміко-технологічних процесів;
 - уміння застосовувати теоретичні знання для виконання практичних дій;
 - уміння розраховувати параметри хіміко-технологічних процесів та визначати характеристики;
 - уміння порівнювати результати розрахунків параметрів хіміко-технологічних процесів;
 - уміння застосовувати результати розрахунків параметрів хіміко-технологічних процесів для демонстрування хімічного експерименту;
 - уміння проводити хімічні експерименти й обґрунтовувати хіміко-технологічні процеси, що спостерігаються;
 - уміння виявляти суттєві та несуттєві зв'язки між характеристиками та параметрами хіміко-технологічних процесів.
- Визначимо цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівні аналізу [5–8]. На цьому рівні студенти вчать поділяти хіміко-технологічні процеси на складники, розуміти, досліджувати окремі явища та їх взаємовплив, виявляти теоретичні положення, принципи, закони, висновки, що відображають явища та процеси. Протягом навчання в студентів формуються такі аналітичні здібності, як уміння виявляти суттєві зв'язки та відношення між різними елементами навчальної інформації, а також на основі аналізу встановлювати цілісний образ.

Цілями навчання хіміко-технологічних процесів на рівні аналізу є [5–8]:

- уміння розділяти хіміко-технологічні процеси на складники;
- уміння виділяти ознаки хіміко-технологічних процесів;
- уміння теоретично обґрунтовувати явища, що супроводжують хіміко-технологічні процеси;
- уміння розмежовувати факти і наслідки проведення хіміко-технологічних процесів;
- уміння виділяти окремі механізми та принципи здійснення хіміко-технологічних процесів;
- уміння розраховувати окремі параметри хіміко-технологічних процесів та встановлювати зв'язки між ними;



– уміння порівнювати результати розрахунків та співвідносити їх з реальними умовами проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння аналізувати та робити висновки щодо впливу параметрів на перебіг проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння моделювати зміни механізмів проведення хіміко-технологічних процесів залежно від параметрів.

Визначимо цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівні оцінювання, а саме:

– уміння оцінювати значущість хіміко-технологічних процесів та роль їх у хімічних технологіях;

– уміння обґрунтовувати механізм та принцип проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння оцінювати умови проведення хімічного експерименту під час вивчення хіміко-технологічних процесів в лабораторії та на виробництві;

– уміння оцінювати результати розрахунків параметрів та характеристик хіміко-технологічних процесів із метою розроблення ресурсо- та енергоефективних хімічних технологій;

– уміння оцінювати ризики, що виникають під час запровадження хіміко-технологічних процесів у виробництво.

Найвищим ступенем засвоєння навчальної інформації є такий, на якому студенти повинні застосовувати відомі знання в нових ситуаціях, створювати об'єктивно нову інформацію, розв'язувати нестандартні задачі. Цілями навчання хіміко-технологічних процесів на рівні синтезу є такі [5–8]:

– уміння організувати науково-дослідний експеримент для вивчення перебігу хіміко-технологічних процесів;

– уміння висунути гіпотезу щодо механізму та принципів проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння висунути гіпотезу щодо впливу параметрів проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння розв'язувати нестандартні завдання щодо визначення параметрів проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння використовувати знання з різних галузей для обґрунтування механізму та принципів проведення хіміко-технологічних процесів;

– уміння генерувати нові ідеї щодо створення ефективним умов проведення хіміко-технологічних процесів у виробництві;

– уміння моделювати хіміко-технологічні процеси в умовах виробництва;

– уміння розробляти та пропонувати шляхи підвищення енерго- та ресурсозбе-

реження під час запровадженні хіміко-технологічних процесів у виробництво;

– уміння застосовувати інформаційні комп'ютерні технології для проведення розрахунків хіміко-технологічних процесів та представлення результатів.

Обґрунтуємо професійно важливі якості, що формуються в студентів протягом засвоєння навчального матеріалу [10]. Визначена система цілей навчання сприяє формуванню мотиваційно-цільових професійно важливих якостей, професійному розвитку та спрямованості до професійної діяльності, появі цікавості до формування поняття «хіміко-технологічні процеси», прагненню до самонавчання та творчості, мотивації досягнення успіху, професійної готовності до вирішення складних завдань.

Протягом засвоєння навчального матеріалу з хіміко-технологічних процесів за встановленою системою цілей навчання суттєвим є формування когнітивних професійно важливих якостей, а саме мнемічних якостей, сприйняття навчальної інформації, уявлення про механізмів проведення хіміко-технологічних процесів, спостережливості, зосередженості уваги під час виконання розрахунків, аналітичного мислення.

Визначена система цілей навчання хіміко-технологічних процесів впливає на розвиток особистісних якостей студентів підготовчих відділень, а саме наполегливості під час виконання репродуктивних, продуктивних та творчих завдань, старанності в проведенні розрахунків та хімічних експериментів, дисциплінованості, самостійності та відповідальності в ухваленні рішень, організованості, вимогливості до себе та колег, самоконтролю, комунікативних здатностей.

Висновки з проведеного дослідження. Встановлено цілі навчання хіміко-технологічних процесів на рівнях запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, оцінювання та синтезу, професійно важливі якості, що формуються в процесі засвоєння навчального матеріалу.

Перспективами подальших досліджень є розроблення змісту навчання студентів закладів вищої освіти щодо вивчення хіміко-технологічних процесів на засадах формування концептуальної структури поняття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Проект «Стратегії розвитку хімічної галузі до 2030 р.». URL: <https://uteka.ua/ua/publication/news-14-novosti-zakonodatelstva-1-predstavlen-proekt-strategii-razvitiya-ximicheskoy-otrasli-do-2030-goda> (дата звернення: 28.01.2019).

2. Anderson L, Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy



of educational objectives, Addison Wesley Longman, Inc. New York, 2001.

3. Bloom B. et al. Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook I : Cognitive Domain. New York : Longmans, Green, 1956.

4. Чудіна О. Кількісне визначення повноти засвоєння наукових понять у процесі навчання географії. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1 (3). С. 35–45.

5. Яворський В. та ін. Загальнохімічна технологія : підручник. Львів : Львівська політехніка, 2009. 552 с.

6. Іванов С., Борсук П., Манчук Н. Загальна хімічна технологія : навчально-методичний комплекс. Київ : НАУ, 2008. 288 с.

7. Кутепов А. и др. Общая химическая технология. Москва : Высшая школа, 1985. 448 с.

8. Бесков В. и др. Общая химическая технология. Москва : Химия, 1999. 472 с.

9. Серегин Г. О диагностике уровней понимания учебного материала. *Образование и наука*. Изв. УрО РАО. 2009. № 8 (65). С. 80–89.

10. Шадриков В. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 320 с.

onomy of educational objectives, Addison Wesley Longman, Inc. New York.

3. Bloom B. et al. (1956) Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook I : Cognitive Domain. New York : Longmans, Green.

4. Chudina O. (2011) Kilkisne vyznachennia povnoty zasvoiennia naukovykh poniat u protsesi navchannia heohrafii [Quantitative determination of the completeness of mastering scientific concepts in the process of studying geography]. *Osvitolohichnyi dyskurs* [Educational discourse]. № 1 (3). S. 35–45. [in Ukrainian]

5. Iavorskyi V. ta in. (2009) Zahalnakhimichna tekhnolohiia [General chemical technology] : pidruchnyk. Lviv : Lvivska politekhnika, 552 s. [in Ukrainian]

6. Ivanov S., Borsuk P., Manchuk N. (2008) Zahalna khimichna tekhnolohiia [General chemical technology] : navchalno-metodychnyi kompleks. Kyiv : NAU, 288 s. [in Ukrainian]

7. Kutepov A. i dr. (1985) Obshhaja himicheskaja tehnologija [General chemical technology]. Moskva : Vysshaja shkola, 448 s. [in Russian]

8. Beskov V. i dr. (1999) Obshhaja himicheskaja tehnologija [General chemical technology]. Moskva : Himija, 472 s. [in Russian]

9. Seregin G. (2009) O diagnostike urovnej ponimaniya uchebnogo materiala [On the diagnosis of levels of understanding of educational material]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. Izv. UrO RAO. № 8 (65). S. 80–89. [in Russian]

10. Shadrikov V. (1996) Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and abilities]. Moskva : Logos, 320 s. [in Russian]

REFERENCES:

1. Proekt «Stratehii rozvytku khimichnoi haluzi do 2030 r.» [Project “Strategy for the development of the chemical industry until 2030”]. URL: <https://uteka.ua/publication/news-14-novosti-zakonodatelstva-1-predstavlen-proekt-strategii-razvitiya-ximicheskoy-otrasli-do-2030-goda> (related to: 28.01.2019). [in Ukrainian]

2. Anderson L, Krathwohl D. (2001) A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms tax-



УДК 37.091.312:811.111:37.091.33
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-12

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Пінчук Л.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет
larisapinchuk2000@gmail.com

У статті розглядається педагогічна цінність застосування ігрових педагогічних технологій як засобу досягнення освітніх цілей; висвітлюються особливості організації і проведення навчальних ігор на практичних заняттях з англійської мови; наведено приклади використання мовних (лексичні, граматичні, фонетичні) і мовленнєвих (творчі, рольові) навчальних ігор як засобу підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: ігрові педагогічні технології, навчальні ігри, лексичні, граматичні, фонетичні, рольові ігри, мотивація.

В статье отмечается педагогическая ценность применения игровых педагогических технологий как средства достижения образовательных целей; рассматриваются особенности организации и проведения обучающих игр на занятиях по английскому языку; приведены примеры использования языковых (лексические, грамматические, фонетические) и речевых (творческие, ролевые) обучающих игр как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: игровые педагогические технологии, обучающие игры, лексические, грамматические, фонетические, ролевые игры, мотивация.

Pinchuk L.N. FROM EXPERIENCE OF USING GAMING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

The article highlights the pedagogical value of gaming technologies as a means of achieving educational goals in the process of teaching English; the main types of game technologies for using at English classes; identifies lexical, grammatical, phonetic, role, creative games as a method of activating educational activities. The problem of finding the most effective technologies that are able to achieve their goals is urgently needed today because the pedagogy as the science about the methods and activities of teaching needs updating traditional teaching methods and inculcating modern innovative technologies. The priorities of modern higher education are to teach the students how to study, how to work, how to live. Gaming technology is an integral part of innovative educational technologies, one of the unique interactive learning methods, that activates and diversifies the learning process. Educational game is a kind of a situational exercise which creates opportunities for multiple repetition of the speech sample that is close to real communication (with its inherent features – emotion, spontaneity, commitment of the speech act). While using educational games at English classes, a teacher should consider certain conditions on how to reach for game technologies effectiveness: the games should be correspondent with the main practical aims of the lesson, they must be accessible and moderately-used, varied in form: quizzes, contests, virtual tours, role plays, etc. Students develop their social interaction skills, abilities to work in team, they express their own views and consider the ideas of the others, they learn how to make decisions and solve the problems. Game educational technologies make it possible to diversify everyday learning activities, increasing interest in learning a foreign language.

Key words: gaming pedagogical technologies, educational games, lexical, grammatical, phonetic, role plays, motivation.

Постановка проблеми. Процес входу України у світовий освітній простір вимагає від педагогічної науки оновлення традиційних методів навчання і впровадження сучасних інноваційних технологій. Пріоритетні завдання сучасної вищої освіти – навчити навчатися, навчити працювати, навчити співіснувати, навчити жити. «Навчання навчатися полягає у виробленні вміння оволодівати і оперувати найрізноманітнішою інформацією. Навчання працювати має на меті формування здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вмін-

ня знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях, співпрацювати у колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати. Навчання співіснувати полягає у розвитку таланту до налагоджування соціальних, дружніх, родинних стосунків, виховання здатності до емпатії, персоніфікованих взаємин з іншими людьми. Завданням навчання жити є формування в молодій людини цілісного світогляду і світосприйняття, вміння осмислено бачити особистісний сенс життя, прагнути до духовної зрілості, бути відпо-



відальною за себе, усвідомлювати відповідальність за долю людства» [2, с. 10].

Реалізація поставлених цілей можлива за умов формування здатності цілеспрямовано оволодівати знаннями, необхідними в майбутній професії, уміннями знаходити й аналізувати важливу інформацію, ефективно організовувати самостійну роботу. Студентам вкрай важливо розвивати вміння співпрацювати в колективі на умовах співробітництва, взаємодії і взаємоповаги, ставити перед собою реальні цілі, критично осмислювати свої досягнення, аналізувати можливі прорахунки і знаходити шляхи їх виправлення. Ігрові педагогічні технології навчання саме і спрямовані на формування і розвиток усіх цих умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні аспекти використання сучасних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах розглядалися у наукових дослідженнях А. Алексюка, Я. Болюбаша, І. Волкова, І. Дичківської, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Сластьоніна, А. Слободенюка, М. Фіцули й ін. Проблему стимулювання мотивації до вивчення іноземної мови із застосуванням ігрових технологій досліджували видатні науковці І. Бім, Ю. Пасов, І. Підкасистий, Г. Селевко, М. Склярєнко, М. Стронін, О. Тарнопольський та ін. Особливості навчання іншомовного спілкування розглядали закордонні науковці Дж. Хармер (J. Harmer), С. Торнбері (S. Thornbury), Х. Мітчел (H. Mitchell), В. Шарп (W. Sharp) та ін.

Поняття «ігрові педагогічні технології» охоплює велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу. Ігрові технології є складовою частиною інноваційних педагогічних технологій, однією з унікальних інтерактивних форм навчання, яка активізує й урізноманітнює навчальний процес. Головна особливість використання навчальних ігор, на думку М. Фіцули, полягає у формуванні в майбутніх фахівців вміння поєднувати теоретичні знання із практичною діяльністю. «Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікаційну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі й інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [5, с. 248].

Мета статті – визначити роль і особливості використання ігрових педагогічних

технологій у процесі формування англо-мовної комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна гра – це своєрідна ситуативна вправа ігрового характеру, під час виконання якої створюються можливості для багаторазового повторення мовного зразка (зразків) в умовах, максимально наближених до умов реального спілкування (із властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного акту). Ігри під час навчання іноземної мови сприяють вирішенню таких методичних завдань, як: створення психологічної готовності студентів до мовного спілкування; тренування у виборі потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до спонтанного мовлення. Під час використання ігрових технологій на заняттях з іноземної мови варто враховувати деякі умови, а саме: відповідність навчальних ігор змісту і практичній меті заняття; доступність і помірність у використанні; етап заняття, на якому доцільно проводити ігри (етап ознайомлення з новим матеріалом, активізації знань, повторення і систематизація вивченого, контролю сформованих навичок тощо) або проведення цілого заняття у формі гри (вікторина, конкурс, віртуальна подорож, рольова гра за темою заняття тощо).

На практичних заняттях з іноземної мови зазвичай використовуються мовні (граматичні, лексичні, фонетичні) і мовленнєві (творчі, рольові) ігри.

Мета граматичних ігор – навчити правильного вживання в мовленні граматичних структур, що вивчаються, у спеціально створених ігрових ситуаціях, наближених до умов реального спілкування.

Наприклад, з метою активізації вживання в мовленні неправильних дієслів у минулому часі студентам пропонується граматична гра *“Yesterday my friend had a busy day”*. У процесі гри викладач пише на дошці декілька дієслів для опису подій вчорашнього дня.

E. g. *wake up / get up / have breakfast / put on (a coat) / leave home / catch a bus to go to the university / eat out in the evening, etc.*

Студенти по черзі складають речення із запропонованими неправильними дієсловами, вживаючи їх у минулому часі. Умова гри – повторювати всі попередні речення, додаючи своє. Той, хто забув повторити або склав неправильне речення, вибуває із гри.

E. g.

S 1: *Yesterday my friend had a busy day. He woke up at 6 o'clock but got up at 7.*

S 2: *Yesterday my friend had a busy day. He woke up at 6 o'clock but got up at 7. He had breakfast at 7, put on his suit and left home.*



S 3: *Yesterday my friend had a busy day. He woke up at 6 o'clock but got up at 7. He had breakfast at 7, put on his suit and left home. He caught a bus to go to the university etc.*

Грамматична гра "How did you spend your weekend?" допомагає активізувати в мовленні правильне вживання питальних речень різних типів у минулому часі. У процесі гри студенти обирають картки-смужки, у яких студенти однієї команди по черзі ставлять запитання, спираючись на ключові слова, наприклад:

*You / stay at home / on Saturday?
Where / you / go / on Sunday? etc.*

Студенти іншої команди по черзі відповідають. Бали знімаються за помилки в запитаннях або відповідях. Виграє та команда, яка правильно поставила і відповіла на всі запитання.

Мета лексичних ігор – сприяти правильному вживанню в мовленні лексичних одиниць, що вивчаються за темою заняття. Лексичні ігри спрямовані на активізацію мовленнєвої реакції, підготовку до усного і писемного мовлення.

Наприклад, лексична гра "Board Race" («Гонки») [4, с. 67]. Гра активізує процес вживання лексики за темою, що вивчається. Під час гри викладач ділить дошку на дві частини для учасників двох команд. Визначається тема гри, наприклад, "Your Look" («Твій зовнішній вигляд»). За командою викладача розпочинаються «гонки»: кожен учасник команди повинен написати слово за темою. Виграє та команда, яка написала більше слів за певний проміжок часу. Можна ускладнити гру тим, щоб слова належали до однієї частини мови (іменники, прикметники). Якщо слово написано неправильно – бал не зараховується. По закінченні відведеного часу члени команд спершу підраховують кількість правильно написаних слів, а потім по черзі читають слова, дають їхнє тлумачення, перекладають, називають синоніми, антоніми і складають речення.

E. g.: *skin, jaw, belly, forehead, dimple, well-built, overweight, skinny, tall, pretty.*

S 1: *The word "overweight" means "too fat". Its opposite is "underweight".*

The sentence: He's still a few pounds overweight.

Інша гра, в яку студенти грають із задоволенням, – лексична гра "Hot seat" («Гаряче місце») [7, с. 78]. Під час гри учасник сідає на стілець, спиною до дошки. Викладач або один зі студентів пише на дошці слово (відповідно до теми заняття). Інші учасники повинні пояснити слово так (зокрема, і за допомогою невербальних засобів комунікації), щоби той, хто сидить

на «гарячому стільці», здогадався, яке слово мається на увазі.

E. g.: *(a vacuum cleaner) a machine that cleans floors by sucking up dirt (time-consuming) taking a long time to do, etc.*

Дуже популярною є гра, яка не тільки сприяє розвитку лексичних навичок мовлення, а і покращує увагу і пам'ять студентів. Це – "Memory game".

"I went to the shop <...>", під час якої учасники повинні доповнити фразу "I went to the shop and bought <...>" словом за обраною темою. Кожен наступний учасник повинен повторити все речення і додати своє слово. Той, хто помилився, вибуває із гри. Ця гра має безліч варіантів залежно від теми, яка вивчається на занятті.

S 1: *I went to the shop and bought a shirt.*

S 2: *I went to the shop and bought a shirt and jeans.*

S 3: *I went to the shop and bought a shirt, jeans and a cap.*

S 4: *I went to the shop and bought a shirt, jeans, a cap and sunglasses, etc.*

Лексична гра "Word Snakes" («Змійка») спрямована на формування орфографічних навичок писемного мовлення. У процесі гри представники двох команд шикуються в чергу біля дошки. Представник першої команди пише слово, за обраною темою, представник іншої команди повинен придумати слово на останню букву, якою закінчується перше слово. Якщо в словах є помилки, команда втрачає бали. Наприклад, "Word Snakes" за темою "Clothes" («Одяг»):

E. g.: *clothes – sneakers – scarf – fur coat – T-shirt – trousers – sock – kerchief, etc.*

Особливо популярні на практичних заняттях рольові ігри. Рольова гра під час навчання іноземної мови має на меті формування мовленнєвих навичок і умінь в умовах, максимально наближених до умов реального спілкування, здебільшого в соціально- побутовій сфері, а також розвиток ініціативності, колективності та відповідальності як суспільно цінних якостей особистості, удосконалення культури поведінки. Процес організації і проведення рольової гри передбачає розподіл ролей, розігрування ситуацій спілкування відповідно до теми заняття. Найбільш популярні в навчальній практиці імітаційні, творчі рольові ігри й ігри-змагання. Залежно від складності мовленнєвого завдання, яке виконується в процесі рольової гри, а також її тривалості, за класифікацією Р. Мільруда, рольові ігри в навчанні іноземної мови поділяють на контрольовані (*controlled role-play*), коли учасники гри використовують заздалегідь запропоновані репліки; частково-контрольовані (*semi-controlled role-play*), коли



студенти отримують опис сюжету гри і своїх ролей; вільні (*free role-play*), коли пропонується лише тема гри і розподіл ролей, епізодичні (*small-scale role-play*), коли розігрується один з епізодів гри [1, с. 263].

Так, контрольована рольова гра є найпростішим видом гри і може бути побудована на основі діалогу або тексту. Студентам пропонується діалог-зразок і необхідні для опрацювання лексичні одиниці, граматичні структури і мовленнєві кліше. Студенти можуть розіграти запропонований діалог або скласти свій варіант, використовуючи необхідний для засвоєння мовний матеріал. Якщо основою рольової гри є текст, то студентам пропонується обрати ролі персонажів тексту. Цей вид рольової гри доцільно використовувати на заняттях із домашнього читання на етапі контролю розуміння прочитаного тексту. Студенти обирають ролі персонажів книги, складають діалоги і розігрують їх відповідно до змісту прочитаної книги.

Найбільш поширеними формами проведення рольових ігор на заняттях з іноземної мови є інтерв'ю з відомими людьми, віртуальна екскурсія, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, казка. Особливості рольових ігор полягають у тому, що вони проводяться на завершальному етапі роботи над темою. Зміст і форма рольової гри мають відповідати мовному рівню студентів, гра має містити вивчені лексичні одиниці і граматичні структури. Поруч із вербальною комунікацією використовуються невербальна (міміка, жести), застосовуються елементи акторської гри. Рольові ігри розвивають позитивні особистісні якості студентів, як-от ініціативність, креативність мислення, відповідальне ставлення до виконання завдань, формують навички взаємодії і співпраці в команді.

У процесі проведення рольових ігор виділяють три етапи: підготовчий, основний (ігровий), заключний. На підготовчому етапі викладач оголошує тему рольової гри і пропонує почати гру з мовної (граматична і лексична) і мовленнєвої розминки. Під час розминки студенти згадують правила використання певних граматичних явищ за темою заняття, активізують лексичний матеріал, виконують різноманітні лексико-граматичні завдання, вивчають мовленнєві опори для використання в діалогічному і монологічному мовленні.

Наприклад, за темою *"The world-known British people"* («Відомі люди Великої Британії») студентам пропонується вільна рольова гра (*free role-play*) у формі прес-конференції. Студенти обирають ролі журналістів і ролі відомих у Британії людей (письмен-

ники, актори, спортсмени тощо). Кожна група отримує картки із завданням.

Student A: *You are a famous writer / actor / sportsman. Some journalists are coming to interview you today about your life. Complete the table before the interview begins. During the interview use present perfect for life experiences and past simple to provide more details.*

Student B: *You are a journalist for "Sunday Time" newspaper. You have been asked to interview a very famous celebrity. Prepare carefully for the interview. Write questions, using the prompts in the box and your own ideas. Use present perfect for life experiences and past simple to provide more details* [6, с. 77].

На підготовчому етапі студенти групи А обирають свого героя, наприклад, відому письменницю Джоан Роулінг або актора Деніела Крейга, вивчають їхній життєвий шлях і творчі досягнення, готують стислу розповідь і відповіді на можливі запитання. Із цією метою на їхніх картках пропонується заповнити таблицю із ключовими питаннями, що стосуються основних подій життя, а також акцентується увага на використанні відповідних до ситуації мовленнєвих кліше. Студенти групи В, які будуть грати ролі журналістів, також отримують картки із ключовими словами і формують банк цікавих запитань.

Викладач організовує лексико-граматичну розминку з метою активізувати в мовленні лексичні одиниці за темою гри (e. g.: *celebrities, novels, millions of fans, to lead the life, to make movies, to win the awards, etc.*) і граматичні правила формування і вживання часових форм *Present Perfect and Past Simple*.

На основному етапі відбувається безпосередня гра за обраними ролями. Вітається творче ставлення до ролі, ініціативність, креативність, акторська майстерність. На заключному етапі гри учасники діляться своїми враженнями, викладач аналізує помилки і підбиває підсумки.

Рольову гру в іншій формі можна організувати і провести, наприклад, за темою *"The United Kingdom: four nations"*. Це може бути частково контрольована рольова гра (*semi-controlled role-play*) «Подорож відомими місцями Великої Британії» у формі віртуальної екскурсії. Студенти групи А обирають ролі екскурсоводів, їм також надається можливість спробувати свої сили в ролі гіда-перекладача. Вони заздалегідь обирають пам'ятні місця, готують відеопрезентацію і текст-маршрут екскурсії. Студенти групи В обирають ролі туристів і готують свої запитання. Під час рольової гри учасники проводять віртуальну екскур-



сію, показують відеопрезентацію обраних ними краєвидів Британії, розповідають про них, перекладають і відповідають на запитання «туристів».

Цікавими, на наш погляд, є рольові ігри у формі мультфільмів. Наприклад, рольова гра «Симптоми застуди» (*"Symptoms of a cold"*), яку можна подивитися за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=0PXVw8zxJng>.

Це приклад так званої *controlled role-play*, контрольованої рольової гри, коли учасники використовують заздалегідь запропоновані їм репліки. У процесі проведення таких рольових ігор також виділяють три основні етапи: підготовчий, ігровий і заключний. На підготовчому етапі викладач знайомить студентів із темою і сценарієм рольової гри (у даному прикладі – показує ігрове відео). Потім студенти обирають ролі, отримують картки з репліками і вчать діалоги напам'ять. Мовленнєвий матеріал відпрацьовується поетапно за допомогою таких методичних прийомів: перший перегляд відео – озвучений, але без субтитрів, другий перегляд того ж самого тексту – озвучений, але вже із субтитрами, третій перегляд – без звуку, але із субтитрами, і, насамкінець, без звуку і без субтитрів. На заключному етапі демонстрації рольової гри студенти озвучують ролі героїв мультфільму, копіюючи їхню інтонацію, темп висловлювань, проявляючи водночас неабияку акторську майстерність.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, у процесі ігрової діяльності в студентів не тільки формуються і вдосконалюються комунікативні навички усного і писемного мовлення, а й розвиваються уміння соціальної взаємодії, уміння співпрацювати в команді, висловлювати власну думку, уважно слухати і сприймати іншу думку, ухвалювати самостійні рішення, вирішувати проблемні завдання. Навчальні ігри на заняттях з іноземної мови сприяють засвоєнню знань і накопиченню мовленнєвого досвіду не тільки за необхідністю, а і за бажанням самих студентів. Сучасні ігрові педагогічні технології навчання іншомовно-

го спілкування дозволяють урізноманітнити заняття, уникати суб'єктивізму в оцінювання знань, сприяють індивідуалізації і диференціації процесу навчання, що, безперечно, є ефективним методичним засобом підвищення мотивації до вивчення мови, історії і культури країн, мова яких вивчається.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э. Новый словарь методических терминов и понятий. Москва : Икар, 2009. 448 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 52 с.
3. Мильруд Р. Приемы и технологии обучения иноязычной речи. URL: [http://journals.tsu.ru/uploads/import/1242/files/1\(29\)_104.pdf](http://journals.tsu.ru/uploads/import/1242/files/1(29)_104.pdf) (дата обращения: 20.01.2019).
4. Стайнберг Дж. 110 игр на уроках английского языка. Пер. с англ. П. Сарнова. Москва : Астрель, 2004. 124 с.
5. Фицула М. Педагогика вищої школи. Київ : Академвидав, 2010. 454 с.
6. Anderson J. Role Plays for Today. London : Delta, 2012. 187 p.
7. Harmer J. How to teach English. Oxford : Express Publishing, 2008. 253 p.

REFERENCES:

1. Azimov Je. (2009) Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij [New dictionary of methodical terms and concepts]. Moskva : Ikar, 448 s. [in Russian]
2. Dychkivska I. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav, 52 s. [in Ukrainian]
3. Milrud R. (2015) Priemy i tehnologii obuchenija inozazychnoj rechi [Techniques and technologies of teaching a foreign language]. URL: [http://journals.tsu.ru/uploads/import/1242/files/1\(29\)_104.pdf](http://journals.tsu.ru/uploads/import/1242/files/1(29)_104.pdf) (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]
4. Stajnberg Dzh. 110 igr na urokah anglijskogo jazyka [Games Language People Play]. Per. s angl. P. Sarnova. Moskva : Astrel, 2004. 124 s. [in Russian]
5. Fitsula M. (2010) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]. Kyiv : Akademvydav, 454 s. [in Ukrainian]
6. Anderson J. (2012) Role Plays for Today. London : Delta, 187 p.
7. Harmer J. (2008) How to teach English. Oxford : Express Publishing, 253 p.



УДК 371.2
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-13

СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ

Цуркан Т.Г., к. пед. н.,
асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
taisiiag@ukr.net

У статті розкрито поняття шкільної спільноти та розглянуто значення її створення для соціального й емоційного благополуччя кожної дитини в освітньому закладі та за його межами. Представлено основні елементи стратегії «шкільної спільноти». Автором виділено підходи до формування шкільної спільноти й окреслено декілька ключових заходів щодо їх реалізації.

Ключові слова: спільнота, громада, суспільство, школа, розвиток спільноти.

В статье раскрыто понятие школьного сообщества и рассмотрено значение его создания для социального и эмоционального благополучия каждого ребенка в образовательном учреждении и за его пределами. Представлены основные элементы стратегии «школьного сообщества». Автором выделены подходы к формированию школьного сообщества и обозначены несколько ключевых мероприятий по их реализации.

Ключевые слова: сообщество, община, общество, школа, развитие сообщества.

Tsurkan T.H. CREATING A SCHOOL COMMUNITY

The article describes the concept of the school community and considers the significance of its creation for the social and emotional well-being of each child in an educational institution and beyond. It has been found that students with a strong sense of community at school are likely to be academically motivated; act ethically and altruistically; develop social and emotional competences; avoiding problematic forms of behavior. In order to facilitate student achievement at secondary schools, it is necessary to involve parents in the education of children, out-of-school institutions and the community for the well-being of students and the stability of families.

The main elements of the strategy of the “school community” are presented: the focus on education; involvement in school, family and community, additional hours and extended learning opportunities, continuous support for a productive adult life, improvement, sustainable development, transformation of the whole school.

The author outlines approaches to the formation of the school community and outlines several key measures for implementation: active development of respectful supporting relationships between pupils, teachers and parents; underscoring common goals and ideals; provision of regular opportunities for cooperation; providing opportunities for autonomy.

It has been established that school communities combine multi-faceted resources that are necessary for children, families and communities who are trying to meet new educational requirements. These schools provide services, support and opportunities that are important for the healthy development of all children, in addition to providing the diverse and attractive curriculum that is needed by students who make up the future workforce of the country and its core potential.

Key words: community, society, school, community development.

Постановка проблеми. Створення почуття спільноти в школі є важливим завданням сучасної освіти. В учня, котрий уперше вступив до нової школи, найбільш виразно проявляються наші основні психологічні потреби – емоційної та фізичної безпеки; почуття «зв'язності» або «належності»; почуття компетентності – переконання, що він здібний і здатний вчитися. Ці фундаментальні потреби формують людську мотивацію і мають неабиякий вплив на навчання та розвиток. Ми готові наполегливо працювати, щоб зберегти почуття безпеки, належності, автономії та компетентності.

Коли школа відповідає основним психологічним потребам учнів, вони стають більш прихильними до норм, цінностей і цілей освітнього закладу. Заохочуючи школярів до збереження почуття спільноти, заклад

надає учням можливість формувати навички та розвивати звички, які допоможуть їм протягом усього життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зростаюча кількість досліджень підтверджує переваги побудови почуття спільноти в школі. Учні з сильним почуттям спільноти в школі, швидше за все, будуть академічно мотивованими [5, с. 3–51]; діятимуть етично й альтруїстично [4]; розвиватимуть соціальні й емоційні компетентності; уникатимуть проблемних форм поведінки.

Ця проблема становить науковий інтерес для зарубіжних дослідників і мало розроблена на теренах України.

Наш теоретичний підхід спирається на культурно-історичну концепцію Л. Виготського [1], що базується на цілісному підході, орієнтованому на процеси розвитку. У статті



одиницею аналізу є створення та розвиток шкільної спільноти, оскільки вона протікає в діалектичній взаємодії з місцевою громадою і в ширшому контексті – із суспільством.

Для початку розглянемо поняття «спільнота». Не слід ототожнювати феномен «спільнота» і «суспільство». За Ф. Тьонісом, спільнота – це близький світ для людини, натомість суспільство – це механічне й ідеальне, світ віддалений. Відмінність громади від спільноти полягає в просторовій, формально-правовій визначеності та більшій чисельності. Спільнота ж більшою мірою спирається на суб'єктивні характеристики, прагнення та інтереси осіб, які до неї належать.

Психологи доводять, що суб'єктивне занурення в переживання належності до спільноти може стати ефективним засобом подолання внутрішньої тривоги [2, с. 279]. Отже, належність до спільноти може забезпечувати почуття психологічного комфорту, а це особливо важливо на етапі навчання дитини в школі.

За українським тлумачним словником, спільнота розуміється як об'єднання людей зі спільними умовами життя, інтересами, єдиною метою тощо.

Термін «шкільна спільнота», що використовується педагогами, зазвичай охоплює шкільних адміністраторів, вчителів і співробітників, котрі працюють у школі; учнів, які відвідують школу, та їхніх батьків; а також місцевих мешканців та організації, що зацікавлені в успішності школи, наприклад, членів шкільних рад, міських чиновників і виборних представників; підприємства, організації та культурні заклади; пов'язані з ними організації та групи, такі як асоціації батьків-вчителів, благодійні фонди та комітети з удосконалення шкіл. Однак за інших умов педагоги можуть використовувати цей термін, звертаючись, більш конкретно, до почуття «спільноти», яке відчувають ті, хто працює, навчає і навчається в школі, тобто адміністраторів, учителів, співробітників і учнів. У цьому разі педагоги також можуть активно працювати над поліпшенням культури школи, зміцнювати відносини між учителями і школярами, а також сприяти почуттю включення, турботи, спільної мети та колективних інвестицій.

Розвиток спільноти – це цілісний підхід, що ґрунтується на принципах розширення прав і можливостей, прав людини, соціальної справедливості, самовизначення та колективних дій [3].

Шкільна спільнота обов'язково включає широкий спектр «зацікавлених сторін».

Для сприяння успішності учнів у загальноосвітніх школах потрібне залучення батьків до освіти дітей, позашкільних установ і

громадськості для благополуччя учнів і стабільності сімей.

Дослідження Ентоні С. Брика та його колег із Консорціуму з досліджень у Чиказькій школі визначили п'ять основних компонентів вдосконалення школи: керівництво, послідовний навчальний план, розбудову професійного потенціалу, шкільний клімат, орієнтований на студента, автентичне залучення сім'ї та громади. Це стало теоретичне обґрунтування тепер поєднується з базою емпіричних доказів, які свідчать про те, що за наявності орієнтації «на дитину» всі діти можуть досягти успіху і процвітати.

Стратегія «шкільної спільноти» працює сьогодні у багатьох американських і європейських школах.

Кожен освітній заклад формує свої програми та послуги відповідно до потреб власної спільноти та студентів, але всі моделі мають багато основних елементів.

Серед них виділяємо:

Фокус на освіті. Шкільна спільнота пропонує революційне бачення ролей, які можуть виконувати батьки та громада в освіті, та того, яку роль школа може грати у своїй громаді. Основними завданнями є виховання дітей і їх здоровий розвиток. Учні вільніше вчаться, тому що багато служб та організацій працюють разом, щоб подолати перешкоди для їх освіти; учителі можуть краще зосередитися на навчальному плані, тому що їхні учні здорові, мають кращу відвідуваність і менше соціальних / емоційних проблем. Основна навчальна програма є чіткою, послідовною та інтегрованою з розширеними можливостями навчання та розвитку, щоб у дітей було багато часу для освіти і багато способів, якими можна вчитися.

Залучення до школи, сім'ї та громади. Партнери шкільних спільнот – співробітники школи й адміністратори, батьки та члени громади – об'єднані заради спільної мети: максимізувати навчання учнів, оптимізуючи їхнє здоров'я та благополуччя. Залучення батьків є важливою основою для досягнень дітей. Програми залучення батьків, створення сприятливого для них клімату, підвищення їх педагогічної культури є фундаментальними для концепції шкільної спільноти. Освітні курси для дорослих додатково залучають батьків (і членів громади) до навчання. Так само члени громади – жителі, власники бізнесу, виборні посадові особи, постачальники послуг, представники громадських організацій – планують ініціати-ви та роблять свій внесок через знання та ресурси, де це необхідно.

Додаткові години та розширені можливості навчання. До і після закінчення школи, у вихідні дні, влітку і на свята додаткові



програми розширюють дитячі можливості навчання, координуючи з навчальними програмами школярів цілісний освітній досвід. Учні використовують ці години для вивчення предметів, не охоплених програмою, або щоб сформувати нові навички. Клімат із позашкільним часом може бути менш формальним, але повинен бути якісним і дозволяти дітям застосовувати те, чого вони навчилися в класі, можливо, через практичні проекти, академічні конкурси або мистецькі проекти. Вчителі повинні відігравати найважливішу роль у розробці цих програм, а місцева громада має часто спостерігати за заняттями, відстежувати потреби конкретних учнів і адаптувати їх відповідним чином.

Безперервна підтримка на шляху до продуктивного дорослого життя. Загальноосвітні школи в США часто включають попередні програми для дітей дошкільного віку, а деякі – ще більш ранню підтримку вагітних, надають послуги щодо психолого-педагогічної культури батьків. Але дослідники визнають, що хорошого початку недостатньо. Молодь потребує значних можливостей для навчання і подальшого професійного становлення. Стратегія шкільних спільнот адаптується до всіх рівнів реформи освіти, разом з іншими колегами застосовує цю стратегію в початковій, старшій школі та у закладі вищої освіти, забезпечуючи плавні переходи для здобувача освіти з одного рівня на інший. Багато шкільних спільнот не тільки допомагають учням подавати заявки та вступити до коледжу чи університету, але й докладають зусиль для підтримки їх успіху як професіоналів.

Оздоровлення. Шкільні спільноти працюють як мережі, що стосуються емоційного, соціального та медичного благополуччя дітей і їхніх сімей. Акцент на оздоровленні сприяє здоровішому, більш позитивному шкільному клімату.

Сталий розвиток. Сталий розвиток означає більше, ніж фандрейзинг – це означає внесення постійних змін у щоденну практику і в інституційні механізми. Але це також передбачає виділення або генерування людських і фінансових ресурсів, тобто організацію ресурсів новими і більш ефективними способами.

Трансформація всієї школи. Завдяки увазі громади до шкільного клімату і до школи як до «нового інституційного механізму» спільнота школи стає більшою. Порівняно з традиційними школами шкільні спільноти дійсно пропонують широкий спектр програм для учнів і їх сімей, справжньою ознакою спільноти школи є трансформаційний ефект всіх інгредієнтів, які взаємодіють один з одним.

Практико орієнтовані засади. Для дітей і сімей, котрі безпосередньо беруть участь у ініціативах із розвитку спільноти, є такі потенційні результати: переваги від нових знань, розширення можливостей і само-ефективності, а також досвід посилення соціальної інтеграції та громадського взаємозв'язку [3]. Оскільки члени громади наділені повноваженнями і розвиваються як лідери, вони можуть починати оскаржувати та покращувати умови, які призводять до їхньої бездіяльності або негативно впливають на їхнє благополуччя.

Підходи до формування шкільної спільноти. Освітні заклади можуть зміцнити почуття спільноти учнів через розгляд і застосування підходів до формування шкільної спільноти.

I. Активний розвиток шанобливих підтримуючих відносин між учнями, вчителями та батьками. Підтримуючі відносини – це серце спільноти. Вони дозволяють учням із різних соціальних верств принести свої особисті думки, почуття та досвід у клас. Відносини на засадах педагогіки партнерства допомагають батькам, особливо тим, хто відчувається вразливими або нерішучими, брати активну роль у діяльності школи й у вихованні дітей.

II. Підкреслення спільних цілей та ідеалів. Поряд з академічними досягненнями школи з сильним почуттям спільноти підкреслюють розвиток якостей, необхідних для гарного характеру та громадянства, таких як справедливість, турбота про інших та особиста відповідальність. Усі діляться розумінням цінностей школи, які формують щоденні взаємодії.

III. Забезпечення регулярних можливостей для співпраці. Учні вивчають навички кооперації, розвивають ширші та багатші стосунки, а також відчувають задоволення, сприяючи добробуту інших.

IV. Забезпечення можливості для автономії. Висловлення своєї думки у встановленні порядку денного та клімату класу є невід'ємним аспектом спільноти, допомагає підготувати учнів до складності громадянства в суспільстві.

Проект «Дитячий розвиток», наприклад, зосереджується на регулярному використанні декількох ключових заходів:

1. *Класні зустрічі* корисні для встановлення цілей і норм, планування діяльності, виявлення і вирішення проблем. Вони мають важливе значення для побудови взаємн між однолітками та сприяння досягненню спільних цілей у класі. Класні зустрічі на початку року, наприклад, включають декількох «будівельників єдності». Учні можуть принести улюблену іграшку



або фото й обговорити її з партнером, який передає її усьому класу. Клас може спільно встановлювати цілі на рік (наприклад, «зробити нашу кімнату безпечним місцем для всіх»), спільними цінностями (наприклад, «поважати один одного») або спільними нормами (наприклад, «приймати рішення на основі консенсусу, коли ми можемо»).

2. *Програма приятелювання* об'єднує цілі класи старших і молодших школярів для проведення навчальних і виховних заходів. Кожен старший учень прикріплюється до молодшого приятеля на рік. Вони знайомляться, інтерв'юючи один одного, з'ясовують спільності та відмінності, діляться своїми поглядами та переживаннями. Протягом року вони можуть разом читати або грати в ігри, відвідувати музеї, спільно працювати заради добродійної справи або створювати спільний журнал своєї діяльності. У кінці року вони показують свою взаємну вдячність, обмінюючись подяками або подарунками, які вони зробили. Програми приятелювання допомагають створити міцні взаємини між різновіковими дітьми, навчити важливим соціальним навичкам і створити атмосферу турботи і взаємодопомоги в школі.

3. *«Домашня» діяльність* – це короткі бесіди для учнів і батьків або інших вихователів, що проводяться вдома один або два рази на місяць. Ці бесіди, переважно інтерв'ю, які проводяться учнями зі своїми батьками, пов'язують шкільне навчання з домашнім досвідом і перспективами. Наприклад, доповнюючи зміст громадянської та історичної освітньої галузі, учні 3–4 класу інтерв'юють своїх батьків про те, як жила їхня родина або предки раніше, яку роль відіграли в розвитку їх місцевої громади.

4. *Загальноосвітні навчальні заходи*, пов'язані зі створенням спільноти, єднають учнів, батьків і вчителів; сприяють розвитку нових шкільних традицій; сприяють інклюзивності та відповідальності. Вони можуть бути настільки ж невибагливими, як сімейні вечори, наприклад, запрошення всієї сім'ї для перегляду повнометражного фільму в школі та, можливо, обговорення питання, пов'язаного з ним. Або діяльність може бути такою – створення Музею сімейної спадщини, для якого учні та їхні сім'ї готують інформацію й артефакти, що інформують про їхню сімейну спадщину. Потім школа формує дисплей протягом тижня й організовує зустріч, щоб батьки та діти могли переглянути їх разом.

Висновки з проведеного дослідження. Шкільні спільноти орієнтуються на реалії сімей XXI ст. і спрямовані на встановлення сприятливого соціального й емоційно-

го клімату для всіх учнів, зважаючи на їх безпосередні потреби. Ці школи надають послуги, підтримку і можливості, важливі для здорового розвитку всіх дітей, крім цього, забезпечують різнопланові та привабливі навчальні програми, необхідні учням, котрі складають майбутній робочий потенціал країни.

Шкільні спільноти об'єднують багатогранні ресурси, необхідні для дітей, сім'ї та громади, які намагаються задовольнити нові освітні вимоги.

Допомога дітям у становленні продуктивними дорослими є кінцевою метою стратегії спільноти шкіл. З усіх цих причин ми вважаємо, що кожна школа має бути громадською. Тільки тоді, коли наші школи трансформуються і приєднуються до систем спільної роботи, наші діти отримуватимуть користь від послідовної, максимально доступної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. *Собрание сочинений* : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 4. 332 с.
2. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 412 с.
3. Kenny, E.L. (July 23, 2007). Instituting school reform; program trains and supports parents to improve schools. *The News Journal*. Wilmington, DE.
4. Schaps, E., Battistich, V., Solomon, D. School as a caring community: A key to character education. A. Molnar (Ed.). *The construction of children's character, part II: 96th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press, 1997.
5. Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*. 2000. № 4. P. 3–51.

REFERENCES:

1. Vygotskij L.S. (1983) Problema vozrasta [Age problem]. *Sobranie sochinenij* : v 6 t. Moskva : Pedagogika, T. 4. 332 s. [in Russian]
2. Sushkov I.R. (2008) Psihologicheskie otnoshenija cheloveka v socialnoj sisteme [Psychological relations of man in the social system]. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 412 s. [in Russian]
3. Kenny, E.L. (July 23, 2007). Instituting school reform; program trains and supports parents to improve schools. *The News Journal*. Wilmington, DE.
4. Schaps, E., Battistich, V., Solomon, D. (1997) School as a caring community: A key to character education. A. Molnar (Ed.). *The construction of children's character, part II: 96th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press.
5. Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. (2000) A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*. № 4. P. 3–51.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.019.241
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-14

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ, КРИЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Волошин С.М., к. пед. н.,
старший викладач кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
voloshka_sm@ukr.net

У статті порушено проблему дослідження особливостей роботи практичного психолога з підлітками, що схильні до девіантної поведінки, кризь призму психолого-педагогічних досліджень. Здійснено спробу довести, що девіантна поведінка підлітків – це вид поведінки, в якій присутні відхилення від нормативного еталону. Досліджено, що психолого-педагогічна робота з підлітками, що схильні до девіантної поведінки, передбачає планування та організацію профілактичних програм, які включають різноманітні форми та методи діяльності, що необхідно здійснювати з профілактичною, діагностичною та корекційною метою.

Ключові слова: *практичний психолог, девіантна поведінка, підлітки, психолого-педагогічна література, відхилення від норми, профілактичні програми, формування Я-концепції.*

В статье затронута проблема исследования особенностей работы практического психолога с подростками, склонными к девиантному поведению, сквозь призму психолого-педагогических исследований. Предпринята попытка доказать, что девиантное поведение подростков – это вид поведения, в котором присутствуют отклонения от нормативного эталона. Доказано, что психолого-педагогическая работа с подростками, склонными к девиантному поведению, предусматривает планирование и организацию профилактических программ, включающих различные формы и методы деятельности, которые необходимо осуществлять с профилактической, диагностической и коррекционной целью.

Ключевые слова: *практический психолог, девиантное поведение, подростки, психолого-педагогическая литература, отклонения от нормы, профилактические программы, формирование Я-концепции.*

Voloshyn S.M. FEATURES OF THE WORK OF PRACTICAL PSYCHOLOGY WITH ADOLESCENTS, ADDICTED TO DEVIANT BEHAVIOR IN THE LIGHT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

The features of deviant behavior of adolescents in the light of psychological and pedagogical researches are revealed in the article. It has been established that deviant behavior of adolescents is a kind of behavior in which deviations from the normative standard are established. The activity of the practical psychologist and specialist of the social sphere with adolescents with deviant behavior is relevant nowadays. A crisis of society generates social tension and is characterized by increased social exclusion of the youth, spread of negative manifestations of behavior. It causes the growth of contradictory and complex phenomena. It is noted that deviant behavior is behavioral standard with a significant or minor deviation from the generally accepted norms, which manifests itself in the form of certain actions.

Psychological and pedagogical work with adolescents with deviant behavior in an educational institution should include the following areas of work: study of risk factors; causes and consequences of deviational prevention; behavioral adjustment; organization of leisure; intermediary activity on the involvement of parents, teachers, doctors, police officers etc. Analysis of scientific literature proved that there were various interconnected factors determined the origin of deviant behavior of adolescents. An individual factor act on the level of psycho-biological preconditions of deviant behavior. It complicates the social and psychological adaptation of the individual. Pedagogical factor manifests the defects of school and family education. Psychological factor reveals the unfavorable features of the interaction of the individual with his immediate environment in the family, on the street, in the team. Activity with deviant adolescents involves the development of prevention programs and include a number of various forms and methods of work that are carried out with preventive, diagnostic, correctional purpose in order to prevent and direct the behavior of adolescents in the positive side.

Key words: *practical psychologist, deviant behavior, adolescents, psychological and pedagogical literature, deviations from the norm, prevention programs, I-concept formation.*



Постановка проблеми. Робота практичного психолога та фахівця соціальної сфери з підлітками з девіантною поведінкою є актуальною та відповідає соціальним викликам суспільного устрою. На сьогоднішній день в Україні спостерігається кризовий стан суспільства, який породжує соціальну напругу, характеризується посиленням соціального відчуження молоді, поширенням негативних та асоціальних проявів поведінки, що зумовлює зростання суперечливих та складних явищ у підлітковому середовищі. У науковій літературі зазначається, що девіантна поведінка – це певний еталон поведінки зі значним чи незначним відхиленням від загальноприйнятих норм, яке виявляється у формі вчинків, при цьому важливе значення надається здійсненню психолого-педагогічної роботи з підлітками, що схильні до девіантної поведінки.

Порушення стандартизованих еталонів поведінки є специфічним способом зміни соціальних норм і очікувань через демонстрацію ціннісного ставлення до суспільства. Вважається, що девіантні дії є засобом досягнення особистісної мети та самоціллю, яка визначає самореалізацію та саморозвиток підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різних аспектів девіантної поведінки та її генезису, форм і методів профілактичної роботи та подолання проявів девіантної поведінки дітей підліткового віку присвячені праці науковців Л. Бенько [1], А. Лічко [10], В. Лютого [11], В. Каган [6], С. Немченко [13], Л. Шнейдер [16].

У наукових працях зазначено, що через зростаючу тенденцію кількості підлітків із девіантною формою поведінки існує нагальна потреба залучення до процесу профілактики девіантної поведінки дітей підліткового віку мультидисциплінарної команди фахівців. Здійснювати практичну діяльність у цьому контексті слід також із залученням мультидисциплінарної команди. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виявити, що сучасна соціальна ситуація розвитку підлітків має підвищений рівень конфліктності, прискорення психолого-біологічних процесів, призводить до відхилень від поведінкових норм.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей роботи практичного психолога з підлітками, схильними до девіантної поведінки, в контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідно зазначити, що поведінка розглядається не тільки як складний комплекс видів соціальної діяльності

людини, за сприянням яких вивчається навколишнє середовище, але і як спілкування, як практична взаємодія з людьми в різних ситуаціях. У сфері міжособистісних відносин кожна дія, вчинок являють собою унікальне утворення, яке піддається класифікації тільки в найзагальніших рисах. Нормативність поведінки у сфері міжособистісних відносин регулюється, з одного боку, нормами, які формалізовані в державному масштабі та закріплюються з раннього віку через систему виховання та навчання, з іншого боку – звичаями і традиціями, які зберігаються в системі неформалізованих відносин у родині, побутовому оточенні та контролю з боку держави підлягають лише частково [12].

Поведінкою, що відхиляється від норми, називають систему вчинків або окремі вчинки, які шкодять прийнятним у суспільстві правовим або внутрішнім нормам [10]. Поняття девіантної поведінки включає в себе не окремі вчинки, а більш чи менш стабільний відпрацьований стереотип поведінки або майже «стиль життя», тісно пов'язаний зі стійкими особистісними рисами суб'єктів такої поведінки. Отже, девіантною поведінку можна називати тоді, коли відхилення в поведінці є не поодинокими, а стійкими та повторюваними.

Важливим у контексті визначення девіантної поведінки вважаємо позицію дослідниці Є. Змановської, яка характеризує її основні ознаки:

1) багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час;

2) поведінка зумовлена загальною спрямованістю особистості, а не є наслідком кризової, нестандартної ситуації;

3) поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;

4) поведінка не ототожнюється із психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча за певних умов може набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);

5) результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим;

6) має чітку та виражену індивідуальну, вікову та статеву своєрідність [5, с. 50].

Погоджуємося з думкою про те, що чинники девіантної поведінки є ключовими у процесі аналізу девіантної поведінки. Саме тому вважаємо за доцільне виокремити такі:

– індивідуальні, які діють на розвиток психобіологічних процесів особистості;



– соціальні – визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства;

– соціально-психологічні – пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативними впливами останнього на розвиток особистості;

– педагогічні – виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання;

– індивідуально-психологічні – пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації;

– особистісний чинник – виявляється в активному виборчому ставленні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, для педагогічних дій сім'ї, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до саморегулювання своєї поведінки [3, с. 90].

Аналіз наукової літератури [7; 8; 14] дозволяє стверджувати, що дослідники виокремлюють підходи до трактування девіантної поведінки. Важливим у цьому контексті вважаємо соціальний, який базується на уявленні про суспільну небезпеку чи безпеку поведінки людини. У цьому випадку наголос робиться на тому, що існують певні стандарти поведінки, де особисті інтереси підпорядковані суспільним.

В умовах розвитку сучасної психолого-педагогічної теорії та практики значне місце займають наукові напрацювання у сфері актуалізації поведінкових норм та відхилень від норми дітей підліткового віку. Теоретичні пошуки в руслі цієї проблеми здійснено в наукових доробках Л. Бенько. Дослідниця вважає, що прояви девіантної поведінки відбуваються під час формування Я-концепції в підлітковому віці. Цей період позначений ризиками, внутрішньо-особистісними труднощами, активним розвитком психічних процесів [1, с. 29].

Практичний аспект діяльності практичного психолога в загальноосвітніх навчальних закладах необхідно здійснювати таким чином: проаналізувати та спрогнозувати розвиток психологічних особливостей особистості підлітків, оцінити вплив соціального середовища на розвиток, навчання, виховання підлітків. Після аналізу причин девіантної поведінки слід чітко та злагоджено планувати організацію вільного часу, через посередницьку функцію залучати до психолого-педагогічної роботи батьків та педагогічний колектив школи [2, с. 302]. Переживання підлітком кризового періоду призводить до відхилень у поведінковій сфері – жорстокості, схильності до агресії, насильства [10, с. 87].

У навчальному посібнику «Соціальна робота з групами девіантної поведінки», укладеному В. Лютим, доведено, що недотримання еталонів і норм поведінки веде до порушення взаємодії між суспільством та особистістю. Основою девіантної поведінки в цих ситуаціях є конфлікт інтересів, особистісних цінностей чи потреб [11, с. 45].

На ролі критеріального поділу видів девіантної поведінки акцентовано у працях Л. Шнейдер. Серед них чільне місце займають: систематична повторюваність цього феномена; соціально-деструктивна спрямованість; тривалість дії; порушення норм моралі на рівні соціального і культурного розвитку соціальної спільноти [16].

У психолого-педагогічних дослідженнях актуалізується ідея про те, що однією з ефективних форм роботи з підлітками, схильними до поведінкових девіацій, є групові корекційні заняття. Тематика групових занять укладається відповідно до вимог підліткового віку – «підліток неодноразово спостерігає відтворення в різноманітних варіантах важкої для нього ситуації, внаслідок чого зростає його здатність об'єктивного її сприймання і розпізнавання в реальному житті, засвоєння адекватних способів поведінки. Важливо, щоб підлітки не сприймали інших членів групи як засіб для досягнення своїх цілей, а вчилися їх слухати, розуміти та співпрацювати з ними» [13].

Отже, вважаємо, що в процесі психолого-педагогічної роботи з підлітками, в яких проявляється схильність до різного ступеня девіантних форм поведінки, практичним психологам загальноосвітніх навчальних закладів слід усвідомити мету й завдання такого виду занять, зміст та реалізацію яких прогнозувати і реалізовувати відповідно до окреслених цілей.

Важливим у психолого-педагогічній роботі з підлітками, що схильні до девіантної поведінки, вважається проведення соціально-психологічного тренінгу. Ця форма роботи дозволяє розвивати навички позитивного спілкування, формує адекватну самооцінку, особистісну рефлексію, допомагає здійснювати необхідний для підлітків самоаналіз особистісної поведінки. Планування та проведення тренінгу повинно здійснюватися з дотриманням принципів діяльності, які спрямовані на інтеграцію «Я-образу» та корегування процесу саморозвитку підлітків.

В. Каган зазначає, що труднощі у здійсненні психолого-педагогічної роботи з підлітками, які проявляють девіантну поведінку, пов'язані з імпульсивністю, статевим дозріванням, конфліктними взаєминами з дорослими. У цьому контексті групова



діяльність забезпечує можливості розвитку нових соціальних умінь, теоретико-практичних навичок та повинна відповідати віковим потребам й особливостям розвитку особистості підлітка [6]. Складність виховного впливу на підлітків, схильних до різних проявів девіантної поведінки, полягає в тому, що ця категорія осіб має високий рівень розвитку вказаних психологічних особливостей.

Організація психолого-педагогічних практикумів є ще однією формою роботи практичного психолога, яку можна здійснювати за напрямом профілактики та корекції: девіантної поведінки; адиктивної поведінки; залежності від засобів масової інформації тощо.

У процесі розроблення профілактичних програм науковці враховують такі напрями: психолого-педагогічна робота з педагогічними працівниками може бути реалізована в межах навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів на заняттях з актуальних проблем профілактики проявів девіантної поведінки; організація психолого-педагогічних практикумів «Особливості освіти та виховання підлітків з девіантною поведінкою», «Конфлікти між учителями й підлітками. Методи їх подолання»; проведення інструктажу та організація консультування класних керівників; робота з батьками передбачає безпосередньо прямий профілактичний вплив і полягає в організації серій повідомлень і лекцій на теми: «Особливості вікової психології підлітків», «Види, причини та способи профілактики девіантної поведінки підлітків у родині»; робота із самими підлітками, реалізована у контексті різних видів профілактики [9].

Зміст психолого-педагогічної діяльності з підлітками, в яких виявляються різні формами девіантної поведінки, полягає у формуванні позитивних якостей характеру; попередження або подолання різних відхилень у поведінці. Мета діяльності практичного психолога реалізується через діагностичну функцію, яка спрямована на виявлення факторів ризику, шляхом збору інформації про особливості особистості, аналізу негативних факторів, які провокують девіантну поведінку. Важливу роль здійснює прогностична функція, яка полягає в тому, що на основі діагнозу розробляється конкретна психолого-педагогічна програма діяльності з клієнтом. У цій програмі передбачено нотування етапних змін і кінцевого результату адаптації, корекції та реабілітації.

Виховна функція визначається змістом соціально-педагогічної діяльності, мето-

дів саморозвитку та самовиховання підлітків. Організаторська функція зумовлена тим, що якісна соціально-педагогічна діяльність вимагає злагодженої участі та скоординованих дій фахівців, які займатимуться проблемою. У стержні комунікативної функції є налагодження контактів між учасниками соціально-педагогічної діяльності. Превентивно-профілактична функція забезпечується отриманням основних результатів і попередженням рецидивних ситуацій [4, с. 34].

Психолого-педагогічна діяльність із підлітками, що схильні до девіантних проявів у поведінці, на думку О. Тарнавської, здійснюється у проведенні профілактичних заходів щодо попередження негативних проявів у підлітковій поведінці. Діяльність практичного психолога з профілактики негативних проявів у поведінці включає психолого-педагогічну допомогу родині, яка здійснюється у формі психологічних консультацій, лекторію, морально-етичних бесід, тренінгів [15, с. 15–16].

В. Курбатова наголошує на реалізації таких форм роботи з девіантними підлітками: проведення дискусій навчально-виховного характеру; планування та організація рольових ігор, спрямованих на саморозвиток особистості підлітків, проведення екскурсій, бесід тощо; організація змістової дозвільної діяльності [9].

Висновки з проведеного дослідження.

Психолого-педагогічна робота з підлітками у навчальному закладі, схильними до девіантної поведінки, має включати такі напрями роботи: вивчення факторів ризику; профілактика причин і наслідків девіації; корекція поведінки; організація вільного часу; посередницька діяльність щодо залучення до роботи батьків, учителів, лікарів, співробітників міліції, громадськості тощо.

Аналіз наукової літератури доводить, що сьогодні існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що зумовлюють генезис девіантної поведінки підлітків. Серед них – індивідуальний чинник, який діє на рівні психо-біологічних передумов девіантної поведінки, що ускладнюють соціальну та психологічну адаптацію індивіда; педагогічний чинник, який проявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда зі своїм найближчим оточенням у сім'ї, на вулиці, в колективі.

У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано позицію, що діяльність практичного психолога з девіантними підлітками передбачає складання профілактичних



програм, які включають низку різноманітних форм і методів діяльності, котрі здійснюються з профілактичною, діагностичною, корекційною метою для того, щоб попередити та спрямувати поведінку підлітків у позитивну сторону.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенько Л. Нормативна і девіантна поведінка особистості в умовах соціалізації. *Соціальна психологія*. 2006. № 5. С. 64–69.
2. Богданова І.М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 343 с.
3. Гошовський Я.Г. Психологія девіантної поведінки. Дрогобич, 2009. 287 с.
4. Зверєва І.Д. Діяльність соціального педагога в середовищі : зміни, форми, методи. *Соціальна робота : теорія, досвід, перспективи*. Ужгород, 1999. Ч. 1. 295 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология. 2-е изд., испр. Москва : ИЦ «Академия», 2004. 288 с.
6. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 89–95.
7. Капська А.Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник. Київ : УДСЦССМ, 2001. 84 с.
8. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. Москва : ТЦ «Сфера», 2001. 160 с.
9. Курбатова В.И. Социальная работа. Ростов-на-Дону, 2003. 114 с.
10. Личко А.Н. Эти трудные подростки: записки психиатра. Ленинград, 1983. 134 с.
11. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки : навчальний посібник. Київ : Академія праці і соціальних відносин, 2000. 50 с.
12. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
13. Немченко С.Г. Девіантна поведінка як чинник порушення життєвої компетенції: актуальність проблеми. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2005. № 10. С. 98–102.
14. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
15. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота : навчально-методичний посібник. Чернівці : Рута, 2003. 82 с.
16. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. Москва : Академический проект «Трикта», 2005. 336 с.

REFERENCES:

1. Benko L. (2006) Normatyvna i deviantna povedinka osobystosti v umovakh sotsializatsii [Normative and deviant behaviour of the individual in terms of socialization].

Sotsialna psykhohihiia [Social Psychology]. № 5. S. 64–69. [in Ukrainian]

2. Bohdanova I.M. (2008) Sotsialna pedahohika [Social pedagogy] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Znannia, 343 s. [in Ukrainian]
3. Hoshovskiy Ya.H. (2009) Psykhohihiia deviantnoi povedinky [Psychology of deviant behaviour]. Drohobych, 287 s. [in Ukrainian]
4. Zvierieva I.D. (1999) Diialnist sotsialnoho pedahoha v seredovyshchi : zminy, formy, metody [Activities of the social teacher in the environment: changes, forms, methods]. *Sotsialna robota : teoriia, dosvid, perspektivy* [Social Work: Theory, Experience, Perspectives]. Uzhhorod, Ch. 1. 295 s. [in Ukrainian]
5. Zmanovskaja E.V. (2007) Deviantologija [Deviance study]. 2-e izd., ispr. Moskva : IC «Akademija», 288 s. [in Russian]
6. Kagan V.E. (1984) Psihogenne formy shkolnoj dezadaptacii [Psychogenic forms of school misadaption]. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. № 4. S. 89–95. [in Russian]
7. Kapska A.I. (2001) Sotsialna robota : deiaki aspekty roboty z ditmy ta moloddu [Social work: some aspects of working with children and youth] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : UDSTSSM, 84 s. [in Ukrainian]
8. Klejberg Ju.A. (2001) Psihologija deviantnogo povedenija [Psychology of deviant behaviour]. Moskva : TC «Sfera», 160 s. [in Russian]
9. Kurbatova V.I. (2003) Socialnaja robota [Social work]. Rostov-na-Donu, 114 s. [in Russian]
10. Lichko A.N. (1983) Eti trudnye podrostki: zapiski psihiatra [These difficult teenagers: a psychiatrist's sketches]. Leningrad, 134 s. [in Russian]
11. Liutyi V.P. (2000) Sotsialna robota z hrupamy deviantnoi povedinky [Social work with groups of deviant behaviour] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Akademiia pratsi i sotsialnykh vidnosyn, 50 s. [in Ukrainian]
12. Maksymova N.Iu. (2011) Psykhohihiia deviantnoi povedinky [Psychology of deviant behaviour]. Kyiv : Lybid, 520 s. [in Ukrainian]
13. Nemchenko S.H. (2005) Deviantna povedinka yak chynnyk porushennia zhyttievoi kompetensii: aktualnist problemy [Deviant behaviour as a factor of violation of vital competence: relevance of the problem]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Collection of scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences]. Berdiansk : BDPU, 2005. № 10. S. 98–102. [in Ukrainian]
14. Sotsialna pedahohika [Social pedagogy] : pidruchnyk / za red. prof. A.I. Kapskoi. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. 488 s. [in Ukrainian]
15. Tarnovska O.S. (2003) Deviantna povedinka pidlitiv i preventyvna robota [Deviant behaviour of adolescents and preventive work] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Chernivtsi : Ruta, 82 s. [in Ukrainian]
16. Shnejder L.B. (2005) Deviantnoe povedenie detej i podrostkov [Deviant behaviour of children and adolescents]. Moskva : Akademicheskij proekt «Trikshta», 336 s. [in Russian]



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013:373

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-15

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Авдєєва О.Ю., аспірант кафедри педагогіки,
асистент кафедри хімії

Житомирський державний університет імені Івана Франка
olia_kl@i.ua

У статті розглянуто деякі особливості процесу формування гностичних умінь учнів закладу загальної середньої освіти. Визначено зміст та форми взаємодії вчителя хімії та учнів у процесі формування гностичних умінь у позакласній діяльності. Проаналізовано трактування понять «уміння», «гностичні вміння», «гностичні здібності». Виділено категорійні ознаки поняття «вміння» та здійснено метод контент-аналізу. Наведено визначення понять «гностичні вміння вчителя хімії» та «гностичні вміння учня з хімії». Доведено важливість співпраці вчителя та учня під час формування гностичних умінь у процесі вивчення хімії, як в класній, так і в позакласній діяльності.

Ключові слова: *вміння, формування гностичних умінь, учень, майбутній учитель хімії, гностичні здібності, гностичні вміння вчителя хімії, гностичні вміння учня з хімії.*

В статье рассмотрены некоторые особенности процесса формирования гностических умений учеников заведения общего среднего образования. Определено содержание и формы взаимодействия учителя химии и учеников в процессе формирования гностических умений во внеклассной деятельности. Проанализирована трактовка понятий «умение», «гностические умения», «гностические способности». Выделены категориальные признаки понятия «умение» и осуществлен метод контент-анализа. Выявлены основные черты и признаки гностических умений. Приведено определение понятий «гностические умения учителя химии» и «гностические умения ученика по химии». Доказана важность сотрудничества учителя и ученика при формировании гностических умений в процессе изучения химии, как в классной, так и во внеклассной деятельности.

Ключевые слова: *умение, формирование гностических умений, ученик, будущий учитель химии, гностические способности, гностические умения учителя химии, гностические умения ученика по химии.*

Avdieieva O.Yu. GNOSTIC ABILITIES AS THE BASIS TO REALIZATION OF TEACHING AND LEARNING SKILLS IN THE INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Some features of forming process of gnostic pupils' skills in the institution of general secondary education were considered in the article. The content and forms of interaction between the teacher of chemistry and students were determined in the process of formation of gnostic skills in extracurricular activities. The interpretation of concepts of "skills", "gnostic skills", "gnostic abilities" is analyzed. The categorical features of the concept of "skill" were distinguished and the content analysis method is implemented. The types of interaction of Chemistry teacher and students have been determined in extracurricular activities at the level of subordination, cooperation and co-creation. The basic features and signs of gnostic skills which have been formed as a result of purposeful performance of systematic exercises are revealed. It was taken into account that the physiological basis of gnostic skills is the system of first-signal, secondary and inter-system bonds. The definition of the concepts "gnostic skills of Chemistry teacher" and "gnostic skills of a student in Chemistry" are given. It is researched that the sign of the gnostic skill formed in the students is the ability to transfer mental senses which are already known to them to a new situation. The importance of cooperation between the teacher and the student in the formation of gnostic skills in the process of studying Chemistry, both in class and in extracurricular activities has been proved. It has been discovered that gnostic skills are the basis of the teacher's professional activity and the students' educational activity both in class and in extracurricular work, formed in close cooperation between the teacher and the student in constantly changing conditions and ensure the students' achievement not only in study, but also in the future professional activity, since they form a system of informed knowledge and skills, methods of implementing cognitive activity and its analysis.

Key words: *ability, formation of gnostic skills, student, future teacher of Chemistry, gnostic abilities, gnostic skills of the teacher of Chemistry, gnostic skills of a student from chemistry.*



Постановка проблеми. Сучасний етап упровадження нових державних стандартів в умовах дії закону України «Про освіту» характеризується актуальною проблемою – формування гностичних умінь учнів у класній та позакласній діяльності. Концепція «Нова українська школа» звертає увагу на необхідності оволодіння учнями вміннями як здатністю до дії та аналітичної діяльності, що обов'язково передбачає формування в них гностичних умінь, які сприятимуть творчому застосуванню набутих знань у практиці. Проте аналіз наукових джерел і досвіду роботи вчителів хімії закладів загальної середньої освіти свідчить про недостатній рівень володіння методикою формування гностичних умінь учнів та відсутність готовності до реалізації гностичної діяльності. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема формування системи гностичних умінь майбутнього вчителя хімії ще у стінах закладу вищої освіти. Саме це забезпечить використання подібних умінь у подальшій професійній діяльності з метою їх формування в учнів закладу загальної середньої освіти.

Метою статті є визначення сутності, структури та деяких особливостей процесу формування гностичних умінь учнів закладу загальної середньої освіти, змісту та форм взаємодії вчителя хімії та учнів у процесі формування гностичних умінь у позакласній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності присвячені роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених (В.В. Успенський, О.О. Абдуліна, А.М. Алексюк, А.М. Бойко, Д.Г. Левітес, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова тощо). Особливу увагу питанню формування саме гностичних умінь приділили у своїх працях педагоги С.С. Вітвицька, О.О. Дем'янчук, О.А. Зимовець та ін. Проте недостатньо розробленою, на наш погляд, є проблема формування гностичних умінь учнів закладу загальної середньої освіти під час вивчення хімії як в урочний, так і в позаурочний час.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на актуальність проблеми формування гностичних умінь як для теорії, так і для практики вищої педагогічної школи, вважаємо за потрібне в контексті нашого дослідження навести власне тлумачення поняття «уміння» та «гностичні вміння».

Сутність поняття «вміння» подано в наукових працях як педагогів, так і психологів. Слід зазначити, що у Великому тлумачному словнику сучасної української мови понят-

тя «вміння» визначається як «здобута на основі досвіду, знання, здатність належно робити що-небудь» [3, с. 1505].

Інше трактування поняття «вміння» міститься у психологічному словнику та розглядається як «засвоений суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в умовах, що змінилися» [16, с. 414].

На думку П.О. Глоріозова, «в результаті використання отриманих раніше знань, правильного та усвідомленого виконання всієї сукупності дій у певній послідовності учень набуває вміння. Такі вміння є комплексом навичок у поєднанні зі знаннями і не можуть бути доведені до автоматизації. У такому випадку до автоматизації доводяться різноманітні дії, з котрих складаються навички, які утворюють уміння» [6, с. 7].

Варто зазначити, що П.Я. Гальперін та Н.Ф. Талізін вважають, що «уміння складаються з окремих дій, між якими існує тісний зв'язок. Кожна дія включає операції – спосіб реалізації дії, який у результаті неодноразового використання в стабільних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому цілеспрямованість, автоматизується і перетворюється у навички» [5, с. 283].

За висловленням Д.М. Кірюшкіна, «вміння – це готовність (здатність) доцільно виконувати розумові або фізичні дії за мінімальних умов» [9, с. 85].

Як вважає С.О. Пустовіт, «уміння – це засвоєні та перетворені на особисті здобутки учня способи виконання дій» [17, с. 8].

Отже, авторами розглядаються вміння як «спосіб виконання дії», «здатність», «готовність» та визначається взаємозв'язок понять «вміння» та «навичка». Це спонукало нас до застосування методу контент-аналізу. Нами було обрано 27 визначень поняття «вміння» (здійснено вибірку, деякі з них розглянуто попередньо). В якості категорій аналізу ми використали перелік простих запитань, відповіді на які вибирали із вибірки значень. За одиницю аналізу нами були обрані слова і словосполучення, за контекстуальну одиницю – речення, а за одиницю підрахунку – частота повторень слів та синонімічних словосполучень. Одержані результати наведені в таблиці (табл. 1).

Таким чином, переважна більшість (7 авторів, що становить 25,95%) вважають, що вміння – це (Що?) «здатність» (А.І. Кузьмінський [11, с. 142], Великий тлумачний словник сучасної української мови за ред. В.Т. Бусел [3, с. 1505], Д.М. Кірюшкін [9, с. 85], Є.О. Мілерян [13, с. 61], М.В. Савчин [18, с. 224], П.Б. Гур-



Таблиця 1

Виділення категорійних ознак поняття «вміння»

Робочі визначення поняття «вміння»	Категорійні ознаки поняття	Кількість авторів	Частота вживання, %
Вміння – це ...	Що?		
	Здатність	7	25,95
	Спосіб виконання дій	5	18,53
	Оволодіння	3	11,11
	Готовність	3	11,11
	Функціонування	2	7,40
	Сукупність дій	2	7,40
	Використання	2	7,40
	Формування	2	7,40
	Комплекс навичок	1	3,70
	Всього	27	100

Таблиця 2

Аналіз поняття «вміння» як здатності

Одиниці аналізу	Категорійні ознаки поняття	Кількість авторів	Частота вживання, %
Вміння – це здатність ...	Яка?		
	Виконувати (здійснювати)	7	53,85
	Досягати	3	23,08
	Використовувати	2	15,38
	Робити	1	7,69
Вміння – це здатність виконувати (здійснювати) ...	Що?		
	Дії	9	69,23
	Діяльність	2	15,38
	Оперування знаннями	2	15,38
Вміння – це здатність виконувати (здійснювати) дії ...	Як?		
	На основі використання людиною набутих знань і навичок	7	50
	За змінних умов	4	28,58
	Шляхом вправ	1	7,14
	Виявляючи властивості об'єктів і явищ	1	7,14
	Успішно розв'язуючи завдання	1	7,14

віч [8, с. 227], Український педагогічний словник за ред. С.У. Гончаренка [7, с. 329]).

Нами проведено семантичний аналіз поняття «вміння» як здатності (табл. 2).

На думку більшості авторів (53,85%) вміння – це здатність (Яка?) «виконувати, здійснювати» (А.І. Кузьмінський [11, с. 142], В.А. Козаков [10, с. 122], Д.М. Кірюшкін [9, с. 85], Психологічний словник за ред. О.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [16, с. 414], Психологічний словник-довідник за ред. Ю.О. Приходько [15, с. 157], С.О. Пустовіт [17, с. 8], Український педагогічний словник за ред. С.У. Гончаренка [7, с. 329]).

Поділяють думку, що вміння – це здатність виконувати (здійснювати) (Що?) «дії», 69,23% авторів (А.І. Кузьмінський [11, с. 142], П.О. Глоріозов [6, с. 7], П.Б. Гурвіч [8, с. 227], Д.М. Кірюшкін [9, с. 85], Є.О. Мілерян [13, с. 61], Психологічний словник за ред. О.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [16, с. 414], Психологічний словник-довідник за ред. Ю.О. Приходько [15, с. 157], С.О. Пустовіт [17, с. 8], Український педагогічний словник за ред. С.У. Гончаренка [7, с. 329]) та виконувати (здійснювати) дії (Як?) «на основі використання людиною набутих знань і навичок» (50%) – Великий тлумачний словник сучасної української мови



за ред. В.Т. Бусел [3, с. 1505], Є.О. Мілерян [13, с. 61], Психологічний словник за ред. О.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [16, с. 414], Психологічний словник-довідник за ред. Ю.О. Приходько [15, с. 157], М.В. Савчин [18, с. 224], Український педагогічний словник за ред. С.У. Гончаренка [7, с. 329] і «за змінних умов» (28,58%) – П.Б. Гурвіч [8, с. 227], Д.М. Кірюшкін [9, с. 85], Є.О. Мілерян [13, с. 61], Психологічний словник за ред. О.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [16, с. 414].

Результати здійсненого контент-аналізу дозволяють нам дати таке визначення поняття «вміння». **Вміння** – це здатність людини свідомо виконувати певні дії на основі використання набутих знань і навичок за змінних умов. На нашу думку, вміння формуються та реалізуються в процесі діяльності.

У дослідженні С.С. Антоненко гностичні вміння розглядаються як «співвідношення дій вчителя з вимогами педагогічної теорії, виявлення умов, які забезпечують найбільш успішне здійснення навчального процесу; критичне осмислення причин, труднощів і невдач, недоліків, що заважали досягти необхідних результатів; повторення, удосконалення позитивних прикладів, перебудова прийомів та дій відповідно до конкретних умов праці» [2, с. 63]. На думку С.С. Вітвицької, зміст гностичних умінь відображає: «співвідношення відповідності дій вчителя вимогам педагогічної теорії навчання, її закономірностям та принципам, встановленням умов, які забезпечують найбільш успішне проходження навчально-виховного процесу; критичне усвідомлення причин, труднощів та недоліків, що заважають досягненню необхідних результатів; повторення, удосконалення позитивних взірців, перебудова прийомів і дій відповідно до конкретних умов» [4, с. 89].

Отже, ми розглядаємо **ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ**, як набуту досвідом і в результаті постійних вправ здатність легко та швидко знаходити прийоми раціонального розв'язання професійних завдань, здійснювати на їх основі самостійні й точні дії, операції в змінних умовах, аналізувати власну діяльність, вивчати особливості учнів, досліджувати, керувати їх пізнавальною діяльністю та розвивати здібності, аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати. Тобто майбутній вчитель хімії має володіти системою гностичних умінь і бути готовим до реалізації пізнавальної діяльності в усіх її проявах у закладі загальної середньої освіти. Це стане запорукою формування гностичних умінь учнів як наслідування піз-

навальної діяльності вчителя та сприятиме зростанню рівня їх активності в пізнавальній діяльності, розвитку творчих здібностей, потреби у формуванні знань у процесі вивчення хімії як у класній, так і в позакласній діяльності. Адже співпраця вчителя та учня – необхідна та важлива умова успішного формування гностичних умінь, яка здатна підвищити рівень професійної діяльності вчителя, що призведе до зростання ефективності та вмотивованості навчальної діяльності учня, тобто поліпшить організацію освітньої діяльності як в урочний, так і в позаурочний час.

Вважаємо за необхідне детальніше розглянути сутність взаємодії вчителя хімії та учнів у процесі формування гностичних умінь саме в позаурочний час. Варто зазначити, що О.П. Мазко розглядає педагогічну взаємодію як «високоорганізований процес взаємної активності й взаємозумовленості дій педагога й учнів, результатом якого є взаємні зміни суб'єктів цього процесу, які виявляються у перетворенні властивостей і якостей особистості учня, та удосконалення особистості педагога через самоосвіту і самовиховання» [12, с. 9].

Ми визначаємо види взаємодії вчителя хімії та учнів у позакласній діяльності *на рівні підпорядкування, співробітництва та співтворчості*. Так, на рівні підпорядкування вчителю, учні виконують конкретні завдання в позаурочний час (створюють електронні презентації; пишуть доповіді, реферати, повідомлення; виготовляють наочні посібники, наприклад, прилади для демонстрування хімічних дослідів, моделей апаратів та виробничих установок, таблиць, діаграм, схем, малюнків тощо).

На рівні співробітництва учні залучаються до розв'язування експериментальних задач за інструкцією та без неї і виконання домашнього хімічного експерименту, що передбачений навчальною програмою з хімії та активізує самостійність дослідження, творчості, сприяє напруженій роботі думок, розвиває увагу та спостережливість.

На рівні співтворчості учні створюють навчальні проекти з хімії, за допомогою яких відбувається формування критичного та творчого мислення, винахідливості тощо. Вчитель при цьому виступає в ролі організатора пізнавальної діяльності учнів та консультанта.

На нашу думку, однією з умов успішного формування гностичних умінь учнів під час вивчення хімії є потужна співпраця вчителя та учнів, яка виступає результатом застосування гностичних умінь, проектування приблизного плану їх подальшого розвитку та трансформацію хімічного експерименту



з навчального методу в метод наукового пізнання.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виявити основні риси та ознаки гностичних умінь, сформованих у результаті цілеспрямованого виконання систематичних вправ:

1. Доцільність і усвідомленість, їх психологічною основою є розуміння взаємозалежності між метою діяльності, умовами і засобами виконання.

2. Швидкість і правильність знаходження прийомів виконання роботи.

3. Збереження точності й темпу діяльності в різних ситуаціях.

4. Стійкість набутих якостей і властивостей.

5. Варіативність і пластичність (чим вищий рівень уміння, тим більше в ньому проявляється творчість).

6. Наявність відповідних навичок (чим вищий рівень уміння, тим більше воно включає автоматизмів) [4, с. 87].

Варто зазначити, що психологічну сутність і природу умінь детально досліджували Є.І. Бойко, С.Л. Рубінштейн, З.І. Ходжава та ін. На їхню думку, фізіологічною основою гностичних умінь є система першосигнальних, другосигнальних та міжсистемних зв'язків. Натомість фізіологічною основою навичок виступає динамічний стереотип першосигнальних зв'язків, що є частиною вміння.

Ми поділяємо думку авторів, які визначають важливу роль у формуванні та розвитку гностичних умінь взаємозв'язку між здібностями, знаннями, навичками, вміннями, та вважаємо це необхідною умовою формування подальших умінь майбутнього вчителя хімії. Засвоєння знань, навичок та умінь потребує наявності здібностей, а їх розвиток обов'язково зумовлює формування нових навичок і умінь.

У Тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій зазначається, що гностичні здібності – це «особистісні якості, що забезпечують людині, з одного боку, швидко та точно розпізнання предметів, явищ, а з іншого, – успішне оперування відображеними образами дійсності, знаками, поняттями, ідеями тощо» [21, с. 10].

Важливим є трактування поняття «гностичні здібності» М.І. Станкіна, який вважає, що це «вміння швидко й точно розпізнавати предмет чи явища, аналізувати їх, успішно оперуючи відтвореними в пам'яті образами» [20, с. 333]. Дотримуючись поглядів С.Д. Смірнова [19, с. 279], можна стверджувати, що гностичні здібності є системою знань і умінь майбутнього вчителя, які в подальшому складають основу його професійної діяльності.

Отже, ми розглядаємо гностичні вміння та здібності майбутнього вчителя хімії як здатність до реалізації та аналізу професійної діяльності в змінних умовах, організації та керування пізнавальною діяльністю учнів та як систему усвідомлених знань і сформованих умінь у результаті постійних вправ. Набуття достатнього досвіду застосування гностичних умінь у практичній (професійній) діяльності забезпечує формування вмілості як якості особистості.

На наш погляд, учитель хімії обов'язково має вміти розробляти план формування розвитку гностичних умінь учнів з урахуванням уже наявних та проектувати власну професійну діяльність і пізнавальну діяльність учнів для транспортування системи сформованих гностичних умінь у повсякденне життя та майбутню професійну діяльність учнів, тобто змінні умови.

Варто зазначити, що О.Г. Колосков визначає гностичні (пізнавальні) вміння учнів як «підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних)» і «здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій ... під час вивчення нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, під час розв'язання незнайомих пізнавальних питань і завдань» [1, с. 112].

Таким чином, **гностичні вміння учня з хімії** – це усвідомлена здатність до засвоєння та послідовного застосування сукупності навчальних і розумових дій для розв'язання запропонованих завдань на кожному етапі вивчення хімії в змінних умовах, яка формується на основі ґрунтовних знань і попередньо набутих умінь.

Поділяючи різні погляди провідних учених, вважаємо, що основою формування гностичних умінь учнів є не тільки дії, які становлять основу вміння, а й знання та навички, набуті під час виконання інших дій у змінних умовах. Виконуючи однакові або подібні дії, можна набути окремих навичок, які в подальшому зможуть стати компонентом гностичних умінь. Проте головним у формуванні гностичних умінь має бути спеціально організована діяльність, яка дозволить набути первинний досвід застосування вміння ще на етапі його формування шляхом багаторазового повторення дій і операцій.

Ознакою сформованого в учнів гностичного вміння є здатність переносити вже відомі їм розумові прийоми в нові ситуації, оскільки «уміння, використані учнем для організації своєї відповіді, можуть і повинні виступати як показник результатів навчання» [14, с. 75].

Отже, гностичні вміння учня виступають показником засвоєння та оволодіння ними



прийомами навчальної роботи з хімії. У ході вивчення хімії учні застосовують такі автоматизовані дії – навички:

- використовують хімічну мову;
- читають і вивчають символи хімічних елементів, складають хімічні формули;
- записують умови задач та розв'язують розрахункові задачі за алгоритмом;
- складають рівняння хімічних реакцій;
- застосовують хімічний посуд за призначенням;
- здатні безпечно виконувати основні операції в хімічному експерименті;
- дотримуються правил техніки безпеки та правил поведінки в хімічному кабінеті.

Такі навички виступають основою формування більш складних умінь (прийомів), до яких відносять:

- здатність прогнозувати продукти реакцій, умови проведення реакцій та визначати відсутні елементи рівнянь;
- розв'язування хімічних задач без алгоритмів;
- виконання лабораторного експерименту не лише за інструкцією, а й на власний розсуд (розв'язування експериментальних задач);

– застосування комплексу знань і вмінь для безпечного самостійного виконання хімічного експерименту як елемента наукового пізнання в домашніх умовах (домашній експеримент, експериментальні проекти).

Отже, на основі більш простих умінь поступово формуються складніші, узагальнені вміння, які й визначають рівень хімічної компетентності учнів, а це у свою чергу забезпечує розвиток і вдосконалення їхніх здатностей і вмінь пізнавати оточуючий світ, що стає запорукою розкриття індивідуальних особливостей та створює індивідуальну навчальну траєкторію кожного учня.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, гностичні вміння виступають основою професійної діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів як у класній, так і в позакласній роботі, формуються в тісній співпраці вчитель ↔ учень у постійно змінних умовах та забезпечують успішність учнів не лише в навчанні, а й у майбутній професійній діяльності, оскільки формують систему усвідомлених знань і вмінь, способів реалізації пізнавальної діяльності та її аналізу.

Проведений нами аналіз не вичерпує всіх аспектів проблеми формування гностичних умінь, потребує подальшого дослідження та створення моделі підготовки майбутнього вчителя хімії до формування гностичних умінь учнів закладів загальної середньої освіти в позакласній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учителя / под ред. А.Г. Колоскова. Москва, 1984. 272 с.
2. Антоненко С.С. Формирование у студентов педагогических институтов умений воспитательной работы с участием старших классов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Киев, 1978. 175 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Вітвицька С.С. Формування гностичних умінь у студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін як педагогічна проблема. *Формування виховних умінь майбутніх педагогів* : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. Житомир : ЖДПІ, 1996. 308 с.
5. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. Москва : Изд-во МГУ, 1968. 135 с.
6. Глориозов П.А. Формирование умений и навыков в процессе обучения химии. Москва : Учпедгиз, 1963. 69 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. Москва : Русский язык, 1991. 295 с.
9. Кірюшкін Д.М., Полосін В.С. Методика навчання хімії. Київ : Вища школа, 1974. 416 с.
10. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Київ : Вища школа, 1990. С. 246.
11. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка : підруч. 2-е вид. перероб. і доп. Київ : Знання-Прес, 2004. С. 445.
12. Мазко О.П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. 96 с., іл.
13. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования : избр. науч. труды. Київ : Интерсервис, 2013. 290 с.
14. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
15. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
16. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
17. Пустовит С.О. Методика формирования экспериментальных умений школьников по химии на основе проблемного обучения : автореф. дисс. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Москва, 2011. 22 с.
18. Савчин М.В. Педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 422 с.
19. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное



пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.

20. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. Москва : Флинта, 1998. 386 с.

21. Крупський Я.В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.

REFERENCES:

1. Aktualnye voprosy metodiki obuchenija istorii v srednej shkole [Relevant issues of teaching history in secondary school] : posobie dlja uchitel'ja / pod red. A.G. Koloskova. Moskva, 1984. 272 s. [in Russian]

2. Antonenko S.S. (1978) Formirovanie u studentov pedagogicheskikh institutov umenij vospitatelnoj raboty s uchastiem starshih klassov [Formation of students of pedagogical institutes of skills of educational work with the participation of the senior classes] : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kiev, 175 s. [in Russian]

3. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (z dod. i dopov.) / uklad. i holov. red. V.T. Busel. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 2005. 1728 s. [in Ukrainian]

4. Vitvytska S.S. (1996) Formuvannia hnostychnykh umin u studentiv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin yak pedahohichna problema. Formuvannia vykhovnykh umin maibutnykh pedahohiv [Formation of students' gnostic skills in the process of studying pedagogical disciplines as a pedagogical problem. Formation of the educational skills of future teachers] : monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk, A.V. Ivanchenka. Zhytomyr : ZhDPI, 308 s. [in Ukrainian]

5. Galperin P.Ja., Talyzina N.F. (1968) Formirovanie znanij i umenij na osnove teorii pojetapnogo usvoenija umstvennyh dejstvij [Formation of knowledge and skills based on the theory of gradual formation of mental actions]. Moskva : Izd-vo MGU, 135 s. [in Russian]

6. Gloriov P.A. (1963) Formirovanie umenij i navykov v processe obuchenija himii [Formation of skills and abilities in the process of learning chemistry]. Moskva : Uchpedgiz, 69 s. [in Russian]

7. Honcharenko S.U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 376 s. [in Ukrainian]

8. Gurvich P.B., Kudrjashov Ju.A. (1991) Grammaticheskie umenija, obuslovlivajushhie govorenje na inostrannom jazyke, i osnovnye linii ih razvitija [Grammatical skills that determine speaking a foreign language, and the main lines of their development]. Moskva : Russkij jazyk, 295 s. [in Russian]

9. Kiriushkin D.M., Polosin V.S. (1974) Metodyka navchannia khimii [The methodology of teaching chemistry]. Kyiv : Vyscha shkola, 416 s. [in Ukrainian]

10. Kozakov V.A. (1990) Samostoiatelnaia rabota studentov y ee ynformatsyonno-metodycheskoe obespechenye [Independent work of students and its information and methodological support]. Kyiv : Vyscha shkola, S. 246. [in Ukrainian]

11. Kuzminskiy A.I., Omelianenko V.L. (2004) Pedahohika [Pedagogy] : pidruch. 2-e vyd. pererob. i dop. Kyiv : Znannia-Pres, S. 445. [in Ukrainian]

12. Mazko O.P. (2014) Interaktyvni tekhnologii formuvannia kultury pedahohichnoi vzaємodii maibutnoho vchytelia inozemnykh mov [Interactive technologies for forming the culture of pedagogical interaction of the future teacher of foreign languages] : navchalno-metodychni posibnyk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka, 96 s., il. [in Ukrainian]

13. Milerjan E.A. (2013) Psihologija truda i professionalnogo obrazovannja [Labour psychology and vocational education] : izbr. nauch. trudy. Kyiv : Interservis, 290 s. [in Russian]

14. Pometun O.I., Freiman H.O. (2006) Metodyka navchannia istorii v shkoli [Methodology for teaching history at school]. Kyiv : Heneza, 328 s. [in Ukrainian]

15. Prykhodko Yu.O., Yurchenko V.I. (2012) Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk [Psychological dictionary] : navch. posib. Kyiv : Karavela, 328 s. [in Ukrainian]

16. Psykholohycheskyi slovar [Dictionary of psychology] / pod obshch. red. A.V. Petrovskoho, M.H. Yaroshevskoho. 2-e yzd., yspr. y dop. Moskva : Polytyzdat, 1990. 494 s. [in Ukrainian]

17. Pustovytt S.O. (2011) Metodyka formyrovannja eksperymentalnykh umenij shkolnykov po khymii na osnove problemnogo obuchenija [Methods of forming experimental skills of pupils in chemistry on the ground of problem-based learning] : avtoref. dyss. ... na soyskanye uchen. stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya y metodyka obuchenija y vospytannja (po oblastiam y urovniam obrazovannja)». Moskva, 22 s. [in Ukrainian]

18. Savchyn M.V. (2007) Pedahohichna psykholohiia [Educational psychology] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Akademvydav, 422 s. [in Ukrainian]

19. Smirnov S.D. (2001) Pedagogika i psihologija vysshhego obrazovannja: ot dejatelnosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality] : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva : Izdatelskij centr «Akademija», 304 s. [in Russian]

20. Stankin M.I. (1998) Professionalnye sposobnosti pedagoga: Akmeologija vospitannja i obuchenija. [Professional skills of the teacher: Acmeology of education and training] Moskva : Flinta, 386 s. [in Russian]

21. Krupskiy Ya.V., Mykhalevykh V.M. (2010) Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnologii [Explanatory dictionary of informational and pedagogical technologies] : slovnyk. Vinnytsia : VNTU, 72 s. [in Ukrainian]



УДК 378.14:504
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-16

МЕТОДИЧНІ ТА ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Бордюг Н.С., к. с.-г. н., доцент,
доцент кафедри екологічної безпеки
та економіки природокористування
Житомирський національний агроекологічний університет
Natali-21@ukr.net

У статті висвітлено методико-змістовні аспекти навчання фахівців екологічного спрямування з моніторингу довкілля в системі післядипломної освіти. Розроблено спеціальний курс «Моніторинг довкілля в контексті сталого розвитку суспільства» для підвищення кваліфікації фахівців у системі післядипломної освіти та здійснено тематичне наповнення курсу за трьома змістовними модулями. Охарактеризовано теоретичну і практичну підготовку фахівців з екології на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: моніторинг довкілля, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, змістовні модулі, фахівці з екології.

В статье освещены методико-содержательные аспекты обучения специалистов экологического направления по мониторингу окружающей среды в системе последипломного образования. Разработан специальный курс «Мониторинг окружающей среды в контексте устойчивого развития общества» для повышения квалификации специалистов в системе последипломного образования и осуществлено тематическое наполнение курса по трем содержательным модулям. Охарактеризована теоретическая и практическая подготовка специалистов по экологии на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: мониторинг окружающей среды, последипломное образование, повышение квалификации, содержательные модули, специалисты по экологии.

Bordiuh N.S. METHODOLOGICAL AND CONTENT ASPECTS OF EDUCATIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article covers the methodological and content aspects of teaching environmental monitoring to the environmental specialists in the system of postgraduate education. A special course "Environmental Monitoring in the Context of Sustainable Development of Society" has been developed for the advanced training of the specialists in the system of postgraduate education. The thematic content of the course is developed for three content modules: "Regulatory and legal environmental and nature-resource basis for environmental monitoring", "Theoretical and methodological monitoring in the activity field", "Analytical and forecasting monitoring by types of activity". The study of theoretical aspects of the environmental monitoring methodology forms the instrumental and environmental competencies of specialists. The theoretical and practical training of environmental specialists on the basis of a competencies approach is described. The structure of a special course content for the improvement of the environmental specialists skills meets the needs and challenges of the modern society, taking into account the components of sustainable development (environmental, social, economic), creates conditions for its continuous updating, taking into account modern research results in the field of environmental studies, technology, education. The learning of this course contributes to the improvement of the personal and professional formation of specialists, development of the further professional competencies: social-personal, general-applied, special-professional competencies.

Key words: environmental monitoring, postgraduate education, advanced training, content modules, ecologists.

Постановка проблеми. У сучасному і динамічному світі, який постійно змінюється, фахівці з екології повинні вчасно виявляти та передбачати екологічні стани і ризики в навколишньому природному середовищі. Для цього їм необхідно володіти актуальною інформацією щодо методології і методики дослідження компонентів довкілля, моделювання та прогнозування їх станів, вибору сучасних природоохоронних заходів тощо. Отримувати нові знання фахівці-екологи можуть у

системі післядипломної освіти, за рахунок підвищення кваліфікації, стажування, здобуття наукового ступеня. При цьому велика роль відводиться формуванню програми навчання з підвищення кваліфікації для фахівців різної спеціалізації.

Оскільки зміст, структура та організація підвищення кваліфікації фахівців з екології не розкрита в нормативних та методичних документах, тому необхідно розробити змістовне наповнення професійної освіти екологів.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Концепції екологічної освіти України зазначено, що підготовка громадян із високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України. Екологічна освіта розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення і ґрунтується на принципах системності, безперервності, універсальності зв'язків усіх природних компонентів і процесів, міждисциплінарності, поєднання високопрофесійних екологічних знань із високоморальними загальнолюдськими цінностями [1].

У закладах вищої освіти забезпечується підготовка фахівців з екології різних рівнів. Післядипломна освіта забезпечує неперервність екологічної освіти й призначена для підвищення кваліфікації та перепідготовки:

- службовців і керівників у сфері охорони навколишнього середовища;
- науковців, які займаються науковими дослідженнями екологічного спрямування;
- педагогів, викладачів дисциплін екологічного профілю;
- інженерів-екологів різних напрямків тощо.

Метою статті є розроблення змісту професійної підготовки фахівців з екології в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблений нами зміст професійної освіти з питань моніторингу довкілля

здійснено відповідно до соціально-екологічного замовлення суспільства і відображено у спеціальному курсі «Моніторинг довкілля в контексті сталого розвитку суспільства». Курс розрахований на 120 годин, що відповідає 4 кредитам ECTS. Оволодіння дисципліною передбачає вивчення трьох змістовних модулів (табл. 1).

Перший змістовний модуль «Нормативно-правовий природоохоронний і природоресурсний базис з моніторингу довкілля» передбачає вивчення нормативно-правового базису з моніторингу довкілля, який постійно змінюється. Здатність оперувати нормативно-правовими документами забезпечує формування нормативно-правової компетентності під час вивчення теми «Нормативно-правове забезпечення моніторингу довкілля», яка включає:

- правову грамотність, що надає екологу можливість вільно орієнтуватись у правових екологічних явищах та ситуаціях, визначати правові причинно-наслідкові зв'язки, виділяти та розрізняти правові відносини людини із суспільством та навколишнім природним середовищем, приймати обґрунтовані та професійні рішення і здійснювати їх відповідно до екологічного законодавства;

- знання екологічного права та екологічного законодавства, розуміння його вимог, заборон, дозволів уможливорює володіння екологами навичками та вмінням захищати правові відносини між людиною, суспільством та природним навколишнім середовищем;

- здатність до здійснення громадського екологічного контролю за дотриманням норм екологічного законодавства різними організаціями, установами, юридичними та

Таблиця 1

Тематика навчання фахівців екологів з питань моніторингу довкілля в системі післядипломної освіти

№ п/п	Змістовний модуль	Тема занять
1.	Нормативно-правовий природоохоронний і природоресурсний базис з моніторингу довкілля	Нормативно-правове забезпечення моніторингу довкілля.
		Індикатори якості складників навколишнього природного середовища і сталості розвитку еко-, агро-, урбо-, техносистем.
		Параметри діагностики стану складників довкілля.
2.	Теоретико-методологічний моніторинг у сферах діяльності	Методологія організації екологічного моніторингу на рівнях управління природоохоронної діяльності.
		Зменшення інтегрально-деструктивного впливу виробничої сфери на довкілля та принципи екологізації виробництва.
		Використання інформаційних технологій під час організації і проведення екологічного моніторингу.
3.	Аналітично-прогнозуючий моніторинг за видами діяльності	Методики прогнозування і моделювання стану і розвитку екологічних ситуацій та використання неформальних методів системного аналізу для вибору оптимальних шляхів оптимізації якості складників навколишнього середовища.



фізичними особами незалежно від підпорядкування;

– здатність до використання нормативно-правових документів з охорони навколишнього природного середовища для визначення та встановлення стану екологічної ситуації регіонів, районів та областей.

Вивчення теми «Індикатори якості складників навколишнього природного середовища і сталості розвитку еко-, агро-, урбо-, техносистем» розглядає впровадження інтегрованих показників стану навколишнього природного середовища, що дозволяє фахівцям узгоджено вивчати проблеми стану середовища, людського існування і соціально-економічного розвитку. Дана тема ознайомлює з комплексним інструментарієм для виміру та репрезентації еколого-економічних тенденцій в країні на основі трьох типів показників: показники сучасного стану; показники впливу або тиску; показники, що регулюють вплив на навколишнє середовище.

Під час вивчення даної теми у фахівців формується здатність до ресурсовідновлення, зокрема, застосування індикаторів сталого розвитку з метою відновлення природних ресурсів та популяційно-видового складу природних і штучних екосистем; розроблення заходів та шляхів покращення ресурсовідновлюючої здатності всіх компонентів екосистем.

Під час вивчення теми «Параметри діагностики стану складників довкілля» фахівці з екології оволодівають методологією здійснення оцінки основних параметрів стану компонентів навколишнього природного середовища із застосуванням останніх наукових доробків. Фахівці набувають природоохоронної компетентності, яка включає вміння оцінювати вплив шкідливих факторів на навколишнє середовище, зокрема водного середовища, повітря, зоо- та фітоценозів; визначати й розробляти заходи для охорони та захисту природних ресурсів, а також біологічного різноманіття.

У результаті вивчення першого змістовного модуля фахівці мають виконати завдання «Визначення індикаторів якості окремих компонентів довкілля», що допоможе засвоїти фахівцям основні ключові питання першого змістовного модуля.

Другий змістовний модуль «Теоретико-методологічний моніторинг у сферах діяльності» передбачає вивчення організації і порядку проведення моніторингу довкілля як окремих компонентів довкілля, так і видів джерел забруднення.

Теоретичні аспекти методології організації моніторингу довкілля розглядають під час теми «Методологія організації екологіч-

ного моніторингу на рівнях управління природоохоронної діяльності», що сформує у фахівців:

– інструментальну компетентність щодо здійснення екологічного контролю об'єктів агросфери; систему та організаційні складники моніторингових досліджень у сфері ґрунтів, атмосфери, гідросфери, шкідливих організмів в агроценозах та меліорованих земель тощо;

– природоохоронну компетентність, яка спрямована на отримання навичок планування управлінського процесу природоохоронною діяльністю; розроблення заходів щодо охорони видів флори та фауни, а також природних ресурсів довкілля; пропагування природоохоронних програм для ефективного управління природними ресурсами.

Дана тема вивчається під час лекційного заняття, а її основні питання входять до виконання курсової роботи, яку фахівці захищають після закінчення курсів.

Друга тема «Зменшення інтегрально-деструктивного впливу виробничої сфери на довкілля та принципи екологізації виробництва» винесена на лабораторне заняття, на якому фахівці вивчають сучасні природоохоронні технології та їхній вплив на зменшення викидів або скидів забруднюючих речовини у навколишнє природне середовище. Також фахівці вивчають документальний супровід та особливості впровадження технологій на підприємствах.

Під час лабораторних занять вивчається тема «Використання інформаційних технологій під час організації і проведення екологічного моніторингу». У результаті вивчення цієї теми фахівці здобувають інструментальні та інформаційно-комп'ютерні компетентності, зокрема: здатність до узагальнення й систематизації інформаційних даних щодо стану екологічної безпеки різних систем, розробки операційної інвентаризації інформаційних результатів екологічного дослідження, використання й наповнення геоінформаційних баз даних моніторингу довкілля; застосування даних суцільного і спеціального моніторингу, експрес-методів діагностики і автоматизованих систем відбору зразків мобільних лабораторій під час виїзних, польових, експедиційних та лабораторних досліджень, уміння роботи в комп'ютерних мережах та управління інформацією, сучасними приладами оцінки стану компонентів довкілля, навички використання програмних засобів для презентації власних результатів дослідження і програмування заходів екологізації видів діяльності.

Дана тема передбачає вивчення таких питань:



1. Сучасні інформаційні системи збору, узагальнення та систематизації даних із моніторингу довкілля.

2. Формування баз даних.

3. Використання інформаційних технологій під час оцінки стану окремих компонентів довкілля.

4. Розроблення регіональних і локальних програм із моніторингу довкілля, їх представлення.

Під час самостійного опрацювання другого змістовного модуля фахівці виконують завдання з розроблення програми моніторингу та створення бази даних щодо стану навколишнього природного середовища на локальному рівні.

Третій змістовний модуль «Аналітично-прогнозуючий моніторинг за видами діяльності» вивчає лише одну тему, яка є комплексною, і питання якої розглядаються на лекційних і лабораторних заняттях.

У ході лекційних занять вивчаються такі питання з теми «*Методики прогнозування і моделювання стану і розвитку екологічних ситуацій та використання неформальних методів системного аналізу для вибору оптимальних шляхів оптимізації якості складників навколишнього середовища*»:

1. Теоретичні основи моделювання та прогнозування стану довкілля з використанням основних індикаторів сталості та індексів розвитку людського потенціалу суспільства.

2. Характеристика методів та інструментів системного аналізу якості навколишнього середовища.

У ході лабораторних робіт фахівці моделюють екологічні ситуації на місцевому рівні, їхній стан та розвиток; здійснюють SWOT-аналіз вирішення екологічної проблеми; використовують інструменти системного аналізу для оцінки якості компонентів довкілля та вибору оптимальних шляхів щодо збереження навколишнього природного середовища.

Побудова змісту спеціального курсу для підвищення кваліфікації фахівців екологічного спрямування здійснена на основі компетентного підходу, забезпечує потреби та виклики сучасного суспільства з урахуванням складників сталого розвитку (екологічного, соціального, економічного), створює умови для його постійного оновлення з урахуванням сучасних наукових досліджень у галузі екології, техніки, освіти.

Під час вивчення даного спецкурсу в процесі підвищення кваліфікації фахівців проходять діагностування знань, умінь та навичок з моніторингу довкілля. Підсумковий контроль передбачає якість засвоєння фахівцями навчального матеріалу у вигляді

письмового тестування, розробки та захисту курсової роботи.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, нами розроблено спеціальний курс «Моніторинг довкілля в контексті сталого розвитку суспільства» для підвищення кваліфікації фахівців у системі післядипломної освіти, засвоєння якого дасть змогу фахівцям з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування оволодіти новими професійними компетентностями. Тематичне наповнення курсу здійснено за трьома змістовними модулями, в яких розкрито лекційні та лабораторні заняття, а також виконання підсумкового контролю. Вивчення даного курсу сприяє удосконаленню особистісного і професійного становлення фахівців, розвитку певних професійних компетентностей: соціально-особистісних, загально-практичних, спеціально-професійних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буряк О.О., Лисенко Н.І. Неперервна екологічна освіта в контексті парадигми збалансованого розвитку. *Завершення декади ООН з освіти для збалансованого розвитку: Що зроблено в Україні?* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2016.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 38-39. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.01.2019).
3. Рідей Н.М. та ін. Концепція та науково-методичні рекомендації з формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері. Херсон : вид-во ФОП «Грінь Д.С.». 2014. 459 с.

REFERENCES:

1. Buriak O.O., Lysenko N.I. (2016) Neperervna ekolohichna osvita v konteksti paradyhmy zbalansovanoho rozvytku [Lifelong ecological education in the context of a balanced development paradigm]. *Zavershennia dekadny OON z osvity dlia zbalansovanoho rozvytku: Shcho зроблено v Ukraini?* [Completion of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: What is done in Ukraine?] : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv. [in Ukrainian]
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine “On Education”] vid 05.09.2017 r. № 38-39. Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (related to: 10.01.2019). [in Ukrainian]
3. Ridei N.M. ta in. (2014) Kontsepsiia ta nauko-vo-metodychni rekomendatsii z formuvannia profesii- no-praktychnoi kompetentnosti fakhivtsiv z upravlinnia pryrodokorystuvanniam v ahrosferi [Concept and scientific and methodical recommendations for the formation of professional and practical competence of environmental management specialists in the agro-sphere]. Kherson : vyd-vo FOP «Hrin D.S.». 459 s. [in Ukrainian]



УДК 378.147:81'243:004.738.5
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-17

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бурмакіна Н.С., к. пед. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Житомирський національний агроекологічний університет
burmakinanatalia@gmail.com

Цифрові технології стали невід'ємною частиною життя сучасної молодшої людини. У статті розглянуто ефективність застосування інтернет-технологій під час формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти, проаналізовано роль сучасного викладача. Запропоновано види роботи із застосуванням інтернет-технологій.

Ключові слова: *інтернет-технологія, цифровий абориген, мовленнєва компетентність.*

Цифровые технологии стали неотъемлемой частью жизни современного молодого человека. В статье исследована эффективность применения интернет-технологий при формировании иноязычной речевой компетентности студентов нелингвистических высших учебных заведений, проанализирована роль современного преподавателя. Предложены элементы работы с применением интернет-технологий.

Ключевые слова: *интернет-технология, цифровой абориген, речевая компетентность.*

Burmakina N.S. THE EFFICIENCY OF INTERNET-BASED TECHNOLOGIES FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT CONTEMPORARY NON-LINGUISTIC INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Contemporary learners at institutions of higher education belong to the group of digital natives. This group has special characteristics because its representatives use digital technologies in all spheres of their everyday life and feel comfortable in online spaces. As a consequence, the question that comes up is whether it is possible to use Internet-based technologies for learning, in particular, for foreign language learning. Foreign language is one of the obligatory disciplines at non-linguistic institutions of higher education of Ukraine; furthermore, it is obligatory as the entrance exam for master's degree programme. The application of Internet-based technologies requires new approaches and methods of teaching and implies a certain change in teacher's role toward the role of facilitator and motivator. The article considers the advantages of application of Internet-based technologies for effective foreign language learning: large quantity of authentic materials, including dictionaries, encyclopedias; real communication environment; opportunity to learn the culture of a foreign country (socio-cultural effect). Internet-based technologies can attract students' attention toward foreign language learning; motivate them especially in case of integration of language constituent and professional one. Different ways of application of Internet-based technologies for students' professional training at non-linguistic institution of higher education have been presented in the article.

Key words: *Internet-based technology, digital native, speech competence.*

Постановка проблеми. Останні десятиріччя характеризуються стрімким розвитком цифрових технологій, які стали невід'ємною частиною повсякденного життя кожної людини. Особливого поширення цифрові технології набули в середовищі молодих людей, яких відносять до так званої категорії «цифрових аборигенів». У цьому контексті постає питання можливості та доречності використання цифрових технологій у навчанні, зокрема під час вивчення іноземних мов у нелінгвістичних закладах вищої освіти, студенти яких у своїй більшості належать до вищезгаданої категорії. Одним з аспектів цієї проблеми є дослідження особливостей роботи викладача зі студентами за умови сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання цифрових технологій під час вивчення іноземних мов є відносно новою для наукової педагогічної літератури України, проте можна виокремити коло науковців, які займалися її дослідженням, а саме: О.І. Зелінська, О.А. Зимовець, В.В. Жуковська, С.С. Микитюк. З-поміж іноземних авторів, що розглядали проблему, є такі науковці: К. Ванг (Wang C.), Р. Лаббас (Labbas R.), М. Пренський (Prensky M.), Л. Вінстед (Winstead L.), А. Шабан (Shaban A.), та інші.

Постановка завдання. Дослідити ефективність застосування інтернет-технологій для формування іншомовної мовленнєвої компетентності сучасних студентів нелінгві-



стичних закладів вищої освіти, а також особливості роботи викладача іноземної мови за нових умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2001 році М. Пренський (Prensky M.) вперше застосував термін «цифрові аборигени» для опису студентів, які є «носіями цифрової мови комп'ютерів, відеоігор та Інтернету», тих же, хто «не народився в цифровому світі, але пізніше захопилися і прийняли більшість аспектів нової технології», порівняв із «цифровими іммігрантами» [1]. У подальших дослідженнях науковці виокремлюють такі характеристики цифрових аборигенів, яких також називають «поколінням Z» (Kathleen A.J. Mohr, Eric S. Mohr): вони постійно у взаємодії з онлайн-світом; відчувають себе комфортно в онлайн-просторах; мають багато друзів у соціальних мережах (включаючи людей, яких вони ніколи не зустрічали особисто); діляться фотографіями та відео зі своїми друзями по всьому світу; мають тенденцію приділяти увагу одночасно декільком речам; покладаються на онлайн-простори для пошуку всієї необхідної інформації; отримують та обробляють інформацію швидкими темпами; зорієнтовані на співпрацю [2].

Саме тому перед сучасними науковцями-педагогами постає доречне запитання: яким чином використати сучасні технології під час формування компетентностей майбутнього фахівця, до числа яких входить й іншомовна мовленнєва, що полягає у сформованості вмінь та навичок користування мовною компетентністю в усній чи писемній формі, в конкретних мовленнєвих ситуаціях із певною метою [3].

Соціальне і культурне значення іноземної мови важко переоцінити в період розбудови нашої держави, адже вона дедалі активніше набуває статусу соціально-економічного і політичного механізму порозуміння між різними представниками світової спільноти в різноманітних сферах життєдіяльності. Сьогодні вивчення іноземних мов сприяє: ознайомленню з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі науки і техніки; встановленню контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищенню рівня професійної компетентності фахівців [4]. Відповідно, вивчення дисципліни «Іноземна мова» в нелінгвістичних закладах вищої освіти входить до переліку обов'язкових предметів, а також до переліку предметів за вибором студентів на старших курсах. Зовнішнє незалежне оцінювання з іноземної мови або іспит е

обов'язковою умовою вступу до магістратури з будь-якої спеціальності.

Згадані раніше характеристики нового покоління студентів передбачають необхідність змін до підходів та методів навчання, принципів роботи викладача в закладах вищої освіти, головний з яких – ідея співпраці. При цьому роль викладача в навчальному процесі не можна нівелювати. Адже навіть застосування новітніх методів навчання, близьких сучасній молоді, передбачає грамотну та коректну допомогу викладача (численні дослідження іноземних авторів доводять, що студенти впевнено використовують інтернет-технології в повсякденному житті та недооцінюють їхній потенціал у навчанні).

Викладач сьогодні «виступає як координатор, мотиватор» [5], при цьому головною його метою є формування прагнення у студента до подальшого самовдосконалення та самоосвіти. Викладач повинен зрозуміти, що за «нової ери в освіті – викладання та навчання інтегруються» [6]. Особистими якостями ефективного сучасного викладача повинні бути «не лише академічні навички, але й навички комунікації, роботи менеджера, який вміє працювати у складі команди» [5].

Іноземні науковці надають такі рекомендації викладачу щодо роботи за умов застосування інтернет-технологій:

– Дайте вибір і відчуття свободи студентам, якщо це можливо, але будьте готові дати поради.

– Поясніть, яким чином виконання завдань може допомогти у спеціальності (окреслить короткострокові та довгострокові переваги).

– Роз'ясніть принципи роботи в групі; індивідуальні обов'язки кожного студента та значення його здобутків для вирішення спільної проблеми.

– Сприяйте інформаційній грамотності студентів; допоможіть обрати та критично споживати ресурси в Інтернеті; вкажіть надійні джерела та модель для аналізу, узагальнення та синтезу змісту інформації [7].

Необхідно зазначити, що використання інтернет-технологій під час вивчення іноземної мови все ще залишається малопоширеним в Україні, хоча має позитивний відгук у науковців за кордоном. Студенти використовують портативні комп'ютери для групових проєктів, презентацій та демонстрацій в аудиторії. Застосовуючи Документи Google, студенти та викладачі можуть редагувати один і той же документ в Інтернеті одночасно або асинхронно, заощаджуючи час, енергію та усуваючи



необхідність фізичних зустрічей. Завдяки доступності мобільних камер студенти створюють фільми і драми. Програмне забезпечення для редагування відео дозволяє створювати аудіо-, відеоанімації. Різноманітні веб-сайти та програмне забезпечення дозволяють студентам навіть стати 3D-персонажами [8].

Інноваційні цифрові пристрої та платформи вдосконалюють навчання та вивчення іноземної мови в аудиторії, а також створюють нові простори за її межами [8].

Іноземні науковці вважають, що перевагами інтеграції інтернет-технологій у процес вивчення іноземної мови є:

1. Забезпечення викладачів і студентів широким спектром автентичних матеріалів (довідкові джерела, онлайн-словники, енциклопедії, газети, огляди журналів), що сприяє навичкам читання.

2. Широкий спектр засобів та методів розвитку мовних навичок. (Спеціальні програми можуть завантажуватись для вдосконалення навичок мовлення, читання та письма. Використання інтернет-технологій як засобу навчання іноземної мови підвищує комунікативні здібності студентів, розміщуючи їх у реальному мовному середовищі спілкування, де вони можуть обмінюватися повідомленнями один з одним іноземною мовою, а також безпосередньо з носіями мови.)

3. Поява радикально нового підходу до вивчення іноземної мови – викладання та навчання на відстані.

4. Наближення до культури країн, мова яких вивчається, оскільки вивчення іноземної мови є складним соціально-культурним явищем.

5. Мотивація досягнення фахових цілей у навчанні. Доведено, що студенти, які використовують Інтернет з метою навчання, є більш активними та продуктивними, ніж ті, хто цього не робить [9].

На нашу думку, застосування інтернет-технологій під час вивчення іноземної мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти України має потужний освітній потенціал. Інтернет-технології – ефективний спосіб доповнення аудиторної роботи, спосіб перевірки самостійної роботи студентів та навіть захопливий цікавий елемент контрольної роботи.

Застосування інтернет-технологій за достатнього рівня володіння іноземною мовою має вагомий потенціал для розвитку фахівця, адже «дозволяє шукати матеріали в мережі Інтернет для дослідницької роботи; отримувати інформацію про конференції, конкурси і гранти; надсилати заявки, доповіді на конференції; публікува-

ти результати дослідних робіт; взаємодіяти з центрами, що організують дослідницьку діяльність; листуватися з однодумцями в інших містах і країнах» [10].

Видами застосування інтернет-технологій для вдосконалення мовленнєвої компетентності можуть бути: форуми (наприклад, проведення обговорення іноземною мовою теми фахового спрямування, включаючи використання коментарів); блоги (наприклад, презентація власного аспекту дослідження теми фахового спрямування або залучення до обговорення такої теми; соціальні мережі, такі як Facebook (наприклад, розміщення повідомлення іноземною мовою з проблеми фахового спрямування); Skype (наприклад, підготовка спільного фахового дослідження іноземною мовою; на старших курсах можна задіяти обговорення вузької фахової теми безпосередньо з носіями мови).

Погоджуючись із думкою іноземних науковців [11], застосування добре відомих сучасній молоді вищезгаданих типів інтернет-технологій під час вивчення іноземної мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти України має такі переваги:

– робить обмін знаннями легким і ненав'язливим;

– полегшує спілкування, обмін інформацією та сприяє онлайн-соціалізації; користувачі можуть легко ділитися своїми думками, шукати інші погляди на вирішення проблеми;

– допомагає аргументації та моніторингу власних результатів;

– переносить акцент з навчання на співпрацю, при цьому навчає толерантному ставленню до думки інших, до критики;

– мотивує подальший інтерес до навчання;

– надає можливість педагогу контролювати прогрес групи, оцінити якісний рівень сформованості мовленнєвої компетентності кожного представника групи, мотивувати студентів до подальшого навчання та самовдосконалення.

Висновки з проведеного дослідження. Застосування інтернет-технологій у навчанні є надзвичайно актуальною темою за сучасних умов. Позитивний досвід використання цих технологій на заняттях з іноземної мови за кордоном доводить їхню ефективність під час формування мовленнєвої компетентності студентів. Використання таких технологій у нелінгвістичних закладах вищої освіти формує не лише інтерес до іноземної мови у майбутнього фахівця, але й розвиває його інтерес до вузької фахової проблематики, налаштовуючи на співпрацю з іншими фахівцями галузі.



Перспективою подальших досліджень є розроблення та планування завдань застосування інтернет-технологій для роботи зі студентами різноманітних спеціальностей нелінгвістичних закладів вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. № 5 October. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (дата звернення: 10.01.2019).
2. Franco Claudio de Paiva. Understanding Digital Natives' Learning Experiences. 2013. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-6398201300500001&script=sci_abstract (дата звернення: 10.01.2019).
3. Білогорка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 222–228.
4. Ванівська О. Шляхи підвищення рівня вивчення іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (2). С. 31–40.
5. Chan Y.M., Song Sook Yee H. Classroom Conduct for Digital Natives Learning in Higher Educational Settings. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009) INTI University College, Malaysia*. URL: [https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5B/5B-02-P114%20\(Malaysia\).pdf](https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5B/5B-02-P114%20(Malaysia).pdf) (дата звернення: 10.01.2019).
6. Labbas R., Shaban A. Teacher Development in the Digital Age. *Teaching English with Technology*. 2013. Vol. 13. Issue 3. P. 53–64.
7. Mohr Kathleen A.J., Mohr Eric S. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2017. Vol. 1. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/jete/vol1/iss1/9/> (дата звернення: 10.01.2019).
8. Wang C., Winstead L. The Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. 2016. 460 p.
9. Pema O. Foreign Language Teaching in the Net Generation – An Analytical Examination of Contemporary Studies and Attitudes. *European Journal of Social Sciences. Education and Research*. 2015. Vol. 2. Issue 1. P. 176–182.
10. Постернак Н.О. Використання інтернет-технологій у роботі викладача вищого навчального закладу. *Young Scientist*. 2017. № 4 (44). С. 425–428.
11. Mondahl M., Svendsen L. Tools for Teaching the “Digital Natives”. 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/233399661_Tools_for_Teaching_the_Digital_Natives (дата звернення: 10.01.2019).

REFERENCES:

1. Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9. № 5 October. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (related to: 10.01.2019).
2. Franco Claudio de Paiva. (2013) Understanding Digital Natives Learning Experiences. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-6398201300500001&script=sci_abstract (related to: 10.01.2019).
3. Bilohorka M., Moroz T. (2015) Shliakhy formuvannia movnoi kompetentnosti osobystosti: naukovo-metodychnyi pidkhid [Ways of forming the language competence of the individual: a scientific methodological approach]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Relevant Issues of Humanitarian Sciences]. Vyp. 11. S. 222–228. [in Ukrainian]
4. Vanivska O. (2014) Shliakhy pidvyshchennia rivnia vyvchennia inozemnykh mov u tekhnichnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Ways to improve the level of studying foreign languages at a technical higher education institution]. *Liudynoznavchi studii. Pedagogika* [Human Studies. Pedagogy]. Vyp. 29 (2). S. 31–40. [in Ukrainian]
5. Chan Y.M., Song Sook Yee H. (2009) Classroom Conduct for Digital Natives Learning in Higher Educational Settings. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009) INTI University College, Malaysia*. URL: [https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5B/5B-02-P114%20\(Malaysia\).pdf](https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5B/5B-02-P114%20(Malaysia).pdf) (related to: 10.01.2019).
6. Labbas R., Shaban A. (2013) Teacher Development in the Digital Age. *Teaching English with Technology*. 2013. Vol. 13. Issue 3. P. 53–64.
7. Mohr Kathleen A.J., Mohr Eric S. (2017) Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. Vol. 1. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/jete/vol1/iss1/9/> (related to: 10.01.2019).
8. Wang S., Winstead L. (2016) The Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. 460 p.
9. Pema O. (2015) Foreign Language Teaching in the Net Generation – An Analytical Examination of Contemporary Studies and Attitudes. *European Journal of Social Sciences. Education and Research*. Vol. 2. Issue 1. P. 176–182.
10. Posternak N.O. (2017) Vykorystannia internet-tekhnologii u roboti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Use of Internet technologies in the work of a teacher of a higher educational institution]. *Young Scientist*. № 4 (44). S. 425–428. [in Ukrainian]
11. Mondahl M., Svendsen L. (2011) Tools for Teaching the “Digital Natives”. URL: https://www.researchgate.net/publication/233399661_Tools_for_Teaching_the_Digital_Natives (related to: 10.01.2019).



УДК 378+930.2
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-18

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В США В ПРАЦЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ НАУКОВЦІВ

Горпініч Т.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
tania.horpinich@gmail.com

У статті проаналізовано праці українських та закордонних науковців кінця ХХ – початку ХХІ ст., які стосуються проблем розвитку медичної освіти в США. Доведено необхідність систематизації педагогічної інформації для узагальнення наявного теоретичного досвіду в контексті медичної освіти. Джерельну базу умовно розподілено на дві групи: 1) наукові розвідки вітчизняних дослідників; 2) праці зарубіжних авторів. До першої групи наукових робіт віднесено докторські та кандидатські дисертації українських дослідників, монографії, наукові статті в періодичних виданнях, тези доповідей на конференціях, семінарах, симпозиумах. Особливу увагу зосереджено на другій групі, зокрема на американських літературних джерелах: книгах, монографіях, статтях, дисертаційних дослідженнях, пов'язаних з американською практикою організації медичної освіти. На основі проаналізованих праць зроблено висновки про вектор сучасної педагогічної науки в США в контексті медичної освіти.

Ключові слова: *закономірність, розвиток, США, медична освіта, професійна підготовка лікарів.*

В статье проанализированы исследования украинских и зарубежных ученых конца ХХ – начала ХХІ в., касающиеся проблем развития медицинского образования в США. Доказана необходимость систематизации педагогической информации с целью обобщения имеющегося теоретического опыта в контексте медицинского образования. Источники условно разделены на две группы: 1) научные исследования отечественных ученых; 2) труды зарубежных авторов. К первой группе научных работ относятся докторские и кандидатские диссертации украинских исследователей, монографии, научные статьи в периодических изданиях, тезисы докладов на конференциях, семинарах, симпозиумах. Особое внимание сосредоточено на второй группе, в частности на американских литературных источниках: книгах, монографиях, статьях, диссертационных исследованиях, связанных с американской практикой организации медицинского образования. На основе проанализированных работ сделаны выводы о векторе современной педагогической науки в США в контексте медицинского образования.

Ключевые слова: *закономерность, развитие, США, медицинское образование, профессиональная подготовка врачей.*

Horpinich T.I. HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF MEDICAL EDUCATION IN THE USA IN THE WORKS OF AMERICAN SCIENTISTS

The article analyzes the works of Ukrainian and foreign scientists at the end of the ХХ – beginning of the ХХІ century, dealing with the problems of the development of medical education in the United States. The necessity of systematization of pedagogical information with the aim of generalization of the existing theoretical experience in the context of medical education is proved. The source base is divided into two groups: 1) scientific research papers of Ukrainian scientists; 2) the works of foreign authors. The first group of scientific papers includes doctoral and candidate dissertations of Ukrainian researchers, monographs, scientific articles in periodicals, theses for the conferences, symposia, seminars. Particular attention is focused on the second group, in particular on American literary sources: books, monographs, articles, dissertations related to the American practice of organizing medical education.

The analysis of scientific research papers on the study of the medical education system in the USA showed that: much attention of Ukrainian and foreign scholars is paid to the general questions of the formation of the system of medical education: its formation, modernization and reforming at different stages of development; in many of the scientific studies, not only theoretical basis, but also practical experience (methods, techniques, technologies) in USA medical educational is highlighted; in the analyzed papers, various aspects of the outlined problem are presented, in particular: cultural, socio-political, pedagogical, economic, psychological, legal, historical, methodological and others.

Key words: *development, regularity, USA, medical education, professional training of doctors.*

Постановка проблеми. Вивчення перспектив її розвитку, ретроспективно-теоретичних і прикладних аспектів різних галузей педагогічної науки має важливе практичне значення для подальших теоретичних і прикладних аспектів різного аналізу окремих проблем педагогічної теорії і практики. Ці фактори зумовлюють потребу в систематизації педагогічної



інформації, понять і термінів, виявленні їхніх специфічних рис, визначенні ролі в розвитку сучасної педагогічної науки. Вся сукупність педагогічно-історіографічних джерел становить джерельну базу педагогічної історіографії. Методологічні принципи її формування закладені в наукових працях О. Адаменко, Д. Раскіна, О. Сухомлинської, М. Ковальського тощо. Загалом, вони полягають у тому, що первинна інформація повинна походити з різних джерел, має бути достовірною, взаємодоповнюваною, відобразити всі аспекти предмета дослідження тощо.

Мета статті – дослідити основні наукові праці з проблеми підготовки лікарів у США для узагальнення наявного теоретичного досвіду в контексті медичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз українських та закордонних наукових праць кінця ХХ – початку ХХІ ст., які стосуються проблем розвитку вищої освіти в США, дає підстави стверджувати про наявність значного теоретичного та емпіричного досвіду в цій галузі. Беручи до уваги зазначені вище міркування, вважаємо, що джерельну базу пропонованого дослідження можна поділити на дві групи: 1) наукові розвідки вітчизняних дослідників; 2) праці зарубіжних авторів.

Першу групу наукових робіт становлять докторські та кандидатські дисертації українських дослідників, монографії, наукові статті в періодичних виданнях, тези доповідей на конференціях, симпозиумах, семінарах.

Загальне розуміння закономірностей розвитку історії педагогіки та педагогічної компаративістики подано в працях С. Гончаренка, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Сухомлинської та ін. Порівняльно-педагогічні дослідження окремих аспектів розвитку освіти за кордоном здійснили Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, А. Вихрущ, О. Заболотна, Л. Зязюн, В. Кемінь, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мукан, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Н. Федчишин, М. Чепіль та інші вчені. У контексті нашого дослідження актуальними є наукові праці, в яких представлено порівняльний аспект вивчення освітніх систем різних країн – О. Квас, М. Пантюка, О. Савченко, Л. Пуховська, Л. Чулкова.

З-поміж зарубіжних джерел, релевантних у межах нашого дослідження, пердусім слід виокремити книги, монографії, статті, дисертаційні дослідження, пов'язані з американською практикою організації медичної освіти. У працях зарубіжних науковців розглянуто теоретичні та практичні питання навчання лікарів. Так, досліджено історичний розвиток та сучасний стан функ-

ціонування і реформування системи підготовки майбутніх лікарів у Європі (Б. Гастел (B. Gastel), Р. Дейв (R. Dave), С. Куртони (S. Curtoni)); розвиток вищої медичної освіти Австрії (Дж. Голдіє (J. Goldie)); особливості розбудови медичної освіти Польщі (Д. Дзевуляк (D. Dzewulak), Р. Пахоцінські (R. Pachocinski), А. Яновські (A. Janowski)); реформи підвищення якості в медичній галузі Великої Британії – Дж. Джонстон (J. Johnstone), В. Малінсон (V. Mallinson), С. Тейлор (S. Taylor). Вищу медичну освіту в США досліджували у своїх працях А. Ветцел (A. Wetzel), Е. Фі (E. Fee), К. Лудмерер (K. Ledmerer), М. Джонс (M. Johns), Д. Ірбі (D. Irby), М. Кук (M. Cooke), Б. О'Брайєн (B. O'Brien). Вчені ретельно розглядають окремі аспекти, тенденції, проблеми та особливості підготовки лікарів у США. Проте, як і у випадку з українським науковим доробком, серед зарубіжних праць не знаходимо цілісного системного аналізу галузі вищої медичної освіти в синхронічному та діахронічному аспектах.

Всебічне дослідження історії американської освіти від доколоніальних часів до сучасності представлене у фундаментальній праці американських істориків освіти В. Урбана та Дж. Вагонер. Аналізуючи основні етапи, автори забезпечують об'єктивний огляд кожного періоду в розвитку американської освіти на фоні національних та світових подій. Це перше масштабне дослідження колонізаційних індіанських традицій, зокрема освітніх. Окрім цього, вчені зосереджують увагу і на вивченні освіти національних меншин та жінок. Важливість дослідження також полягає в тому, що значна частина уваги сфокусована на вивченні основних суперечностей американської освіти ХХІ ст. [19].

У тісному взаємозв'язку з історичними подіями розглядає становлення освітньої системи США Л. Вебб. У своєму дослідженні американської вищої освіти автор пропонує нову методологію інтерпретації значення історичних подій для освіти, яка полягає в критичному осмисленні читачем описаних подій та явищ [21].

Досліджуючи історію американської освіти, Д. Боєрс зображує еволюцію американської історії освіти з 1630 року по теперішній час. Книга торкається питання впливу ідеології на формування суспільної свідомості через освіту, зокрема, як керівництво країни на різних етапах її розвитку за допомогою освітніх важелів формувало громадську думку. Автор виокремлює п'ять загальних напрямів суспільного життя – філософію, політику, економіку, соціальні науки та релігію, у взаємозв'язку яких відстежений роз-



виток як суспільства, так і освіти в США. Особливу увагу зосереджено на вивченні загальносуспільних тенденцій розвитку США та їх проявах у межах політичної, економічної, освітньої системи країни [3].

У фундаментальному дослідженні американського історика освіти В. Джейнса «Історія американської освіти» [8] автор аналізує, як розвивалася освіта у ширшому контексті американської та світової історії. Зокрема, яким чином Війна за незалежність призвела до найшвидших відомих в історії перетворень в освіті, роль церкви у скасуванні рабства і започаткуванні шкіл для колишніх рабів, роль кризи, пов'язаної із запуском радянського супутника, в стимулюванні фінансових федеральних видатків на галузь освіти, значення перших рухів за громадянські права для залучення в цю галузь федерального управління. Автор покладається на оригінальну документацію, листування, звітність, що нівелює суб'єктивність дослідження, яка часто присутня в історико-педагогічних розвідках.

Особливу увагу зосереджено на освіті окремих груп населення, наприклад, корінних американців, латиноамериканців, жінок, осіб азійського походження, афроамериканців, аналізується різниця в освіті на півночі і півдні. У ході цього стають зрозумілими механізми створення рівних освітніх можливостей для всіх американців, починаючи від перших пуритан, які заохочували до навчання корінних американців, від запровадження спочатку благодійних, а згодом загальноосвітніх шкіл і аж до концепції «важлива кожна дитина». Праця В. Джейнса допомагає зрозуміти, що проблема забезпечення рівних можливостей виникла не у ХХ ст., а дає нам змогу побачити в історичній перспективі варіанти її вирішення, пропонувані протягом століть.

Важливим чинником у формуванні системи вищої освіти В. Джейнс вважає політичну ситуацію в країні. Зокрема, автор аналізує розбіжності між ліберальною та консервативною філософськими течіями в освіті, які беруть свій початок із праць перших європейських мислителів, обговорює більш сучасний поділ на лівих і правих, висвітлює реформи, що здійснювалися демократами та республіканцями тощо.

Дж. Телін, дослідник історії вищої освіти США, зосереджує увагу на дослідженні документаційної бази американської освіти. Зокрема, автор аналізує історико-педагогічне значення таких документів, як Хартія Коледжу Род-Айленда, Акт Моррілла, Солдатський биль про права. Дослідник вивчає життя студента американського ВНЗ у ретроспективі, починаючи з 1700-х років і до

нашого часу, акцентуючи увагу на основних аудиторних та позааудиторних формах роботи, вивчає записи професорсько-викладацького штату, щоб забезпечити цілісну картину існування ВНЗ у різний час [18].

Роль освіти у формуванні сучасного американського суспільства в цілому детально схарактеризована в широко відомих роботах таких американських дослідників, як М. Лернер, Д. Бурстін. Зокрема, Д. Бурстін досліджує вплив вищої освіти на «середнього американця» як найкращу можливість для його максимального духовного і соціального розвитку [4]. М. Лернер у своїй монографії «Розвиток цивілізації в Америці», розглядаючи основну функцію вищої школи з точки зору передачі спадщини культури, підкреслює і життєву необхідність прискорення переходу університетів США зі співтовариства інтелектуалів у збори професійних шкіл, з особливим чином підібраними колективами викладацьких та дослідницьких кадрів [10].

Комплексні дослідження вищої медичної освіти США – поодинокі. Натомість знаходимо достатню кількість праць, присвячених окремим аспектам зазначеної проблеми.

Особливе значення відіграло дослідження сучасного стану медичної освіти, здійснене П. Денсеном. Автор досліджує внутрішні та зовнішні проблеми, що стоять перед студентами медичного профілю. Основними внутрішніми проблемами, на думку дослідника, є необхідність концентрації уваги на захворюванні за відносного виключення з поля зору поведінки пацієнта, протистояння між навчанням у стаціонарних та амбулаторних умовах, надмірну сфокусованість викладацького персоналу на дослідженнях на молекулярному або субмолекулярному рівні, залишаючи поза увагою більш фундаментальні дослідження. Зовнішні проблеми включають експоненціальний ріст знань, пов'язані з ним технологічні інновації та соціальні зміни. Вирішення цих проблем, на думку автора, потребує чіткого інституційного лідерства [5].

Проблема формування лідерських якостей у студентів медичного профілю є однією з найбільш актуальних у сучасній американській науці. Питанням формування лідерських якостей випускників медичних шкіл присвячено дослідження К. Стівенса. Авторка обґрунтовує необхідність формування таких якостей для професійної діяльності лікаря – прийнятті рішень, розвитку почуття відповідальності, вмінні творчо підходити до вирішення професійних задач. Основні шляхи формування таких якостей дослідниця вбачає через упровадження спеціалізованих курсів у навчальні пла-



ни та через інтеграцію окремих завдань у вивчення основних дисциплін [16].

Питанням сімейної медицини присвячено дисертаційне дослідження М. Лі-Пой, сфокусоване на взаємодії сімейного лікаря та пацієнта. Авторка доводить необхідність поінформованості сімейного лікаря про релігійні та філософські погляди пацієнта як важливого чинника для встановлення особистісного контакту, полегшення встановлення діагнозу та підвищення рівня комфорту обох сторін [9].

Дисертаційне дослідження Дж. Бейлі присвячене вивченню подвійних програм, які пропонуються в медичних школах США [1]. Автором досліджено наявність в американських медичних школах представників різних расових та етнічних меншин, доведено, що диспропорція в етнічному розмаїтті в межах медичних ВНЗ призводить до зниження якості освіти. На прикладі Університету Каліфорнії дослідник розглядає роль подвійних програм, які надають додаткові можливості працевлаштування, в розширенні освітніх можливостей для різних національностей США. Цінність цього дослідження полягає у вивченні додаткових можливостей, які пропонують подвійні програми медичної освіти.

Дисертаційне дослідження С. Рітц присвячене аналізу рівня сформованості почуття відповідальності у студентів старших курсів медичних шкіл. Автор доводить визначальну роль гуманітарних дисциплін у формуванні відповідальності студентів-медиків, аналізує, як суспільна ідеологія, культурне оточення впливають на цей процес. Пропонуючи альтернативний навчальний план студентам контрольних груп, який передбачає акцент на формування почуття відповідальності, дослідник отримує позитивні результати щодо необхідних педагогічних умов формування професійної відповідальності [14].

У межах дослідження післядипломної освіти цінною є праця М. Малака, в якій автор вивчає шляхи оптимізації практичного досвіду студентів хірургічного напрямку після завершення післядипломної освіти. У ході експериментального дослідження автор доводить, що під час переходу до практичної діяльності майбутніх хірургів, окрім власне форм роботи, важливу роль відіграє мікроклімат в окремому закладі, культурні особливості окремого суспільства. На думку автора, вирішальне значення має правильне цілепокладання – досягнення результату лікування та уникнення можливих ускладнень [12].

Стратегію активної взаємодії досліджено в праці Л. Янез. Автор вивчає вплив взаємодії дослідницького і викладацького

штату на ефективність здобуття медичної освіти студентами, доводить необхідність залучення майбутніх лікарів до наукових пошуків. Проте найбільшу увагу вчений фокусує на мікроприйомах активної взаємодії на рівні лекцій, семінарів, практичних занять у клініках та на навіть перервах. Активна взаємодія між викладачами та студентами, різними рівнями організації університету та методи імерсії показали високу ефективність у ході професійної підготовки лікарів [22].

Цінним є дослідження К. Салліван, присвячене аналізу навчальних планів медичних шкіл США. Авторка досліджує вплив Звіту Флекснера, важливого програмного документу, який відіграв значну роль у реформуванні вищої медичної освіти в США, на формування сучасної освітньої системи в галузі охорони здоров'я. Дослідниця наголошує на тому, що реформування освітньої системи є постійною потребою кожного суспільства, враховуючи швидкий характер змін у сучасному світі. На думку вченої, головне реформування повинне зачепити не стільки методи та прийоми навчання, скільки зміст освіти. За приклад авторка ставить американські медичні школи, які, переглянувши так звану «класичну адаптивну модель», своєчасно внесли до своїх навчальних планів вивчення таких курсів, як медична етика, культурологія, ділове спілкування, формування лідерства тощо [17].

Неперервну медичну освіту, зокрема перспективні напрями її розвитку в США, досліджено в праці М. Бейкера. Автором доведено визначальну роль інституту акредитації в цьому питанні, зокрема, показано значення відповідних організацій з акредитації на зростання професійного рівня фахівців у галузі медицини. Окрім цього, вчений зосереджує увагу на фінансуванні й технічному забезпеченні як важливих шляхах оптимізації неперервної медичної освіти [2].

У дисертації А. Вінсон досліджено процеси адаптації медичної професії до соціальних змін шляхом реформування. Як зазначає авторка, організація медицини стрімко змінилася впродовж останніх 60 років – від системи, керованої поставальником, до системи, керованої споживачем. Дослідниця зазначає, що впродовж останніх десятиліть у суспільній свідомості відбулося зрушення в сторону індивідуалізму з нівелюванням ролі соціальних інститутів. На протипагу існуючому культурному тренду авторка намагається звернути увагу академічної спільноти на те, що сучасна освіта повинна бути не лише сфокусована



на особистості студента, а й на суспільних умовах його життя та навчання, які ставлять за мету формування певного типу лікаря. Дослідниця стверджує, що те, який тип лікаря медична школа прагне підготувати, є ключовим фактором для розуміння того, як медична професія адаптується в гармонії з більшими змінами в суспільстві. З огляду на це авторка наголошує на ролі особистості викладача у формуванні компетентного фахівця, оскільки саме особистість викладача є взірцем та мірилом для майбутнього лікаря [20].

Проблеми формування лідерських якостей у контексті підготовки лікарів, зокрема в США, досліджено у праці А. Саксени. На думку автора, складний характер організацій охорони здоров'я та медичних ВНЗ, різниця в їхніх цілях (клінічна служба проти освіти), організаційній структурі та необхідність забезпечення ефективних та гармонійних взаємин цих двох типів закладів створюють складне середовище, в якому необхідним стає ефективне керівництво освітою. Аналізуючи основні компетентності, виклики та стратегії забезпечення ефективності медичної освіти, на які робиться акцент у сучасному освітньому середовищі, за допомогою контент-аналізу автор виділяє п'ять напрямів формування лідерських компетентностей, які включають особистісні й міжособистісні характеристики, навички ефективного керівництва, навички ефективного менеджменту, навички надання медичної освіти, навички дослідника. Аналізуючи діяльність управлінських кадрів у низці університетів, дослідник установив, що лідери в галузі медичної освіти найчастіше стикаються з трьома типами проблем: особисті та міжособистісні проблеми, включаючи ефективне управління часом та особистими проблемами; організаційні проблеми, зокрема ті, що пов'язані з діяльністю установ (налагодження взаємодії між працівниками, ефективний розподіл обов'язків та повноважень); міжорганізаційні проблеми, які пов'язані із взаємодією з іншими установами [15].

Досліджує навчальні програми медичних університетів США Д. Фолз. Як зазначає авторка, соціальні фактори, котрі впливають на здоров'я населення, є не менш визначальними, ніж біологічні механізми. У сучасній медицині фокус змістився з постановки проблеми «хвороба-терапія» на більш широке розуміння захворювання як результату психологічних та соціально-економічних чинників. Саме усвідомлення цих чинників американськими студентами аналізує дослідниця. Вивчивши навчальні плани 26 університетів США, авторка

виокремила навчальні дисципліни, в ході яких студенти знайомляться із соціальними факторами, які впливають на здоров'я пацієнтів, та зацентувала увагу на необхідності холістичного підходу як до лікування хворих і профілактики захворювань, так і до навчання майбутніх лікарів [7].

Важливим історико-педагогічним дослідженням є дисертація Р. МакКарті, присвячена реформуванню медичної освіти США на початку ХХ ст. Автор аналізує передумови реформ (надмір медичних шкіл, які ставили за ціль отримання прибутку, а не підвищення якості освіти, низька якість медичної освіти, відсутність академічних методів і прийомів навчання студентів-медиків), описує характер реформ та оцінює їхні наслідки (зниження кількості медичних шкіл з паралельним перетворенням існуючих шкіл у крупні установи при університетах, запозичення передового клінічного та освітнього досвіду з країн Європи, покращення фінансування існуючих медичних шкіл, розширення навчальних планів, упровадження інституту інтернатури та резидентури) [13].

Низку досліджень присвячено вивченню післядипломного етапу медичної освіти, що демонструє існуючу тенденцію надання важливого значення цьому періоду професійного становлення лікаря. Так, значна кількість сучасних досліджень стосується оптимізації підготовки студентів-медиків на етапі резидентури. Зокрема, дослідження Д. Людке присвячене питанням режиму праці в американських клініках, зосереджуючись на необхідності дотримання норм часу з метою зниження перевтоми лікарів резидентури та потенційного ризику для пацієнтів [11].

Рівень фахової підготовки слухачів резидентури досліджено в праці А. Еліуса. Автор вивчає педагогічні умови формування професійної компетентності резидентів, порівнює готовність до професійної діяльності у лікарів-резидентів, медсестер та асистентів лікарів [6].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, аналіз праць, присвячених вивченню різних аспектів системи медичної освіти в США, свідчить про те, що:

- значний інтерес для вітчизняних і зарубіжних науковців становлять загальні питання формування системи медичної освіти: її становлення, модернізація та реформування на різних етапах розвитку;

- у багатьох розглянутих нами наукових дослідженнях висвітлено не лише теоретичні засади, а й практичний досвід (методи, прийоми, технології) в освітніх закладах США медичного профілю;



– у проаналізованих нами працях представлено різні аспекти окресленої проблеми, зокрема: культурологічний, соціально-політичний, педагогічний, економічний, психологічний, юридичний, історичний, методичний та інші;

– нині актуалізуються питання підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, впровадження більш досконалих стандартів підготовки лікарів;

– підвищення якості медичної освіти пов'язане з потребою у висококваліфікованих спеціалістах, які мають бути підготовленими до відповідальної професійної діяльності, подальшого неперервного навчання в умовах сучасної економіки та світової інтеграції;

– досвід організації медичної освіти США, відображений у доробку американських науковців, є цінним для осмислення та запозичення його позитивних ідей іншими країнами, зокрема Україною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bailey J.A. The Effects of a Dual Degree Program on Diversity in Medical School : A thesis ... for the degree Master of Arts in Education. Los-Angeles : University of California, 2013. 69 p.

2. Baker M.C. A descriptive study of the view from the top: Perspectives of experts in continuing medical education : A dissertation ... for the degree of Doctor of Education. University of South Florida, 2010. 253 p.

3. Boers D. History of American Education Primer. New York : Peter Lang Inc, 2007. 152 p.

4. Boorstin D.J. The Americans: The National Experience. New York : Vintage, 1967. 528 p.

5. Densen P. Challenges and Opportunities Facing Medical Education. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*. 2011. № 122. P. 48–58.

6. Elius I.M. Re-engineering graduate medical education: An analysis of the contribution of residents to teaching hospitals utilizing a model of an internal medicine residency program : A thesis ... for the degree of Master of Science in Industrial Engineering. University of South Florida, 2005. 65 p.

7. Faulz D. The Social Determinants of Health as part of the Medical School Curriculum: An Exploratory Analysis of Domestic and International Medical Schools : A thesis ... for the degree of Master of Public Health. University of Washington, 2012. 34 p.

8. Jaynes W. American Educational History: School, Society, and the Common Good. Newbury Park : SAGE Publications, 2007. 496 p.

9. Lee-Poy M.F. The Role of Religion and Spirituality in the Care of Patients in Family Medicine : A thesis ... for the degree in Master of Clinical Science. The University of Western Ontario, 2012. 165 p.

10. Lerner M. America As A Civilization. Sagwan Press, 2018. 546 p.

11. Ludke D. VA Surgical Residents' Perceptions regarding the Implementation of ACGME Duty Hour Restrictions : A project report ... for the Degree Master of

Science in Health Care Administration. Long Beach: California State University, 2009. 41 p.

12. Malak M.M. Understanding Transition into Practice after Post Graduate Medical Education in Surgical Specialties : A thesis ... for the degree in Master of Science. The University of Western Ontario, 2017. 45 p.

13. McCarty R.L. The Reform of Medical Education in the United States, 1900-1932 : A thesis ... for the degree of Master of Arts. Denton : North Texas State University, 1971. 144 p.

14. Ritz S. A Critical Discourse Analysis of Medical Students' Reflective Writing: Social Accountability, the Hidden Curriculum, and Critical Reflexivity : A thesis ... for the degree in Master of Education. The University of Western Ontario, 2015. 117 p.

15. Saxena A. Leadership in medical education: competencies, challenges and strategies for effectiveness : A thesis ... for the Degree of Master of Medical Education. University of Saskatchewan, 2010. 177 p.

16. Stephens K.G. Leadership orientations of designated institutional officials at institutions that sponsor graduate medical education programs and institutional effectiveness : A dissertation ... for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Administration – Higher Education. University of South Carolina, 2011. 129 p.

17. Sullivan C.C. Punctuated Equilibrium: A Qualitative Case Study of the Influence of American Medical Education's Structure, Governance, and Function on Curriculum Reform : A dissertation ... for the degree of Doctor of Philosophy. University of Washington, 2018. 211 p.

18. Thelin J.R. Essential Documents in the History of American Higher Education. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2014. 384 p.

19. Urban W.J., Wagoner J.L. jr. American Education: A History. Abingdon-on-Thames : Routledge, 2008. 496 p.

20. Vinson A.H. Teaching the Work of Doctoring: How the Medical Profession Adapts to Change : A dissertation ... for the degree Doctor of Philosophy. San Diego : University of California, 2015. 187 p.

21. Webb L.D., Metha A., Jordan K.F. Foundations of American Education. London : Pearson, 2010. 444 p.

22. Yanez L.C. Active Engagement in Medical Education Yanez : A dissertation ... for the Degree Doctor of Education. Arizona State University, 2017. 126 p.

REFERENCES:

1. Bailey J.A. (2013) The Effects of a Dual Degree Program on Diversity in Medical School : A thesis ... for the degree Master of Arts in Education. Los-Angeles : University of California, 69 p.

2. Baker M.C. (2010) A descriptive study of the view from the top: Perspectives of experts in continuing medical education : A dissertation ... for the degree of Doctor of Education. University of South Florida, 253 p.

3. Boers D. (2007) History of American Education Primer. New York : Peter Lang Inc, 152 p.

4. Boorstin D.J. (1967) The Americans: The National Experience. New York : Vintage, 528 p.

5. Densen P. (2011) Challenges and Opportunities Facing Medical Education. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*. № 122. P. 48–58.

6. Elius I.M. (2005) Re-engineering graduate medical education: An analysis of the contribution of residents to



teaching hospitals utilizing a model of an internal medicine residency program : A thesis ... for the degree of Master of Science in Industrial Engineering. University of South Florida, 65 p.

7. Faulz D. (2012) *The Social Determinants of Health as part of the Medical School Curriculum: An Exploratory Analysis of Domestic and International Medical Schools* : A thesis ... for the degree of Master of Public Health. University of Washington, 34 p.

8. Jeynes W. (2007) *American Educational History: School, Society, and the Common Good*. Newbury Park : SAGE Publications, 496 p.

9. Lee-Poy M.F. (2012) *The Role of Religion and Spirituality in the Care of Patients in Family Medicine* : A thesis ... for the degree in Master of Clinical Science. The University of Western Ontario, 165 p.

10. Lerner M. (2018) *America As A Civilization*. Sagwan Press, 546 p.

11. Ludke D. (2009) *VA Surgical Residents' Perceptions regarding the Implementation of ACGME Duty Hour Restrictions* : A project report ... for the Degree Master of Science in Health Care Administration. Long Beach: California State University, 41 p.

12. Malak M.M. (2017) *Understanding Transition into Practice after Post Graduate Medical Education in Surgical Specialties* : A thesis ... for the degree in Master of Science. The University of Western Ontario, 45 p.

13. McCarty R.L. (1971) *The Reform of Medical Education in the United States, 1900-1932* : A thesis ... for the degree of Master of Arts. Denton : North Texas State University, 144 p.

14. Ritz S. (2015) *A Critical Discourse Analysis of Medical Students' Reflective Writing: Social Accountabili-*

ty, the Hidden Curriculum, and Critical Reflexivity : A thesis ... for the degree in Master of Education. The University of Western Ontario, 117 p.

15. Saxena A. (2010) *Leadership in medical education: competencies, challenges and strategies for effectiveness* : A thesis ... for the Degree of Master of Medical Education. University of Saskatchewan, 177 p.

16. Stephens K.G. (2011) *Leadership orientations of designated institutional officials at institutions that sponsor graduate medical education programs and institutional effectiveness* : A dissertation ... for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Administration – Higher Education. University of South Carolina, 129 p.

17. Sullivan C.C. (2018) *Punctuated Equilibrium: A Qualitative Case Study of the Influence of American Medical Education's Structure, Governance, and Function on Curriculum Reform* : A dissertation ... for the degree of Doctor of Philosophy. University of Washington, 211 p.

18. Thelin J.R. (2014) *Essential Documents in the History of American Higher Education*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 384 p.

19. Urban W.J., Wagoner J.L. jr. (2008) *American Education: A History*. Abingdon-on-Thames : Routledge, 496 p.

20. Vinson A.H. (2015) *Teaching the Work of Doctoring: How the Medical Profession Adapts to Change* : A dissertation ... for the degree Doctor of Philosophy. San Diego : University of California, 187 p.

21. Webb L.D., Metha A., Jordan K.F. (2010) *Foundations of American Education*. London : Pearson, 444 p.

22. Yanez L.C. (2017) *Active Engagement in Medical Education Yanez* : A dissertation ... for the Degree Doctor of Education. Arizona State University, 126 p.



УДК 378.14:796.01

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Дмитрієва Н.С.,
студентка

*Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая
nikolestern@ukr.net*

Копочинська Ю.В., к. н. з фіз. виховання і спорту,
доцент, завідувач кафедри фізичної терапії
*Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая*

Статтю присвячено дослідженню впливу формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії на підвищення їх конкурентоспроможності. Розглянуто основні інтегральні характеристики, через які в науково-методичній літературі розкривається поняття «конкурентоспроможність», а також особистісні якості конкурентоспроможного фахівця. Встановлено залежність підвищення конкурентоспроможності від професійної ідентичності фахівця з фізичної терапії. Визначено принципи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. Виділено основні лінії розвитку професійної ідентичності та групи параметрів, які можна використовувати для оцінки рівня її сформованості. Досліджено етапи формування професійної ідентичності.

Ключові слова: *фахівець, фахівець із фізичної терапії, фізична терапія, професійна підготовка, конкурентоспроможність, підвищення конкурентоспроможності фахівців, конкурентоспроможність фахівця з фізичної терапії.*

Статья посвящена исследованию влияния формирования профессиональной идентичности будущих специалистов по физической терапии на повышение их конкурентоспособности. Рассмотрены основные интегральные характеристики, по которым в научно-методической литературе раскрывается понятие «конкурентоспособность», а также личностные качества конкурентоспособного специалиста. Установлена зависимость повышения конкурентоспособности от профессиональной идентичности специалиста по физической терапии. Определены принципы формирования профессиональной идентичности будущих специалистов. Выделены основные линии развития профессиональной идентичности и группы параметров, которые можно использовать для оценки уровня ее сформированности. Исследованы этапы формирования профессиональной идентичности.

Ключевые слова: *специалист, специалист по физической терапии, физическая терапия, профессиональная подготовка, конкурентоспособность, повышение конкурентоспособности специалистов, конкурентоспособность специалиста по физической терапии.*

Dmitrieva N.S., Kopychynska Yu.V. FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE FACTORS FROM PHYSICAL THERAPY AS A FACTOR OF IMPROVING THEIR COMPETITIVENESS

The article is devoted to the study of influence on the formation of the professional identity of future specialists in physical therapy to enhance their competitiveness. The main Integral characteristics, through which the concept "Competitiveness" unfolds in scientific and methodological literature, as well as the special qualities of a competitive specialist are considered. Dependence is established. Increasing the competitiveness of professional identity of a specialist in physical therapy. Established principles for the formation of professional identity of future professionals. The main lines of development of professional identity and the group of parameters that can be used to assess the level of its formation are set. The stages of formation of professional identity are investigated. We have determined that, as a competitive advantage of the personality qualities, important for the profession and personality, it can be argued that in many respects I am consistent with the personally important qualities, orientations for the development of professional identity. All this confirms that professional identity is an important factor that influences the formation of a competitive personality of a future specialist in physical therapy. Also, the professional identity of a specialist in physical therapy can be considered as an element of his competitiveness on the All Work Site, which integrates into the structure of all components of its structure, which allows a specialist to have a competitive advantage in accordance with the current requirements of the Society and the state to a competent specialist in physical therapy.

Key words: *specialist, specialist in physical therapy, physical therapy, vocational training, competitiveness, increasing the competitiveness of specialists, competitiveness of a specialist in physical therapy.*



Постановка проблеми. Сучасна ситуація на ринку праці в Україні, реагуючи на різні перетворення в соціально-економічному житті країни, реформацію і модернізацію у сфері охорони здоров'я, пред'являє все більш жорсткі вимоги до фахівця з фізичної терапії, якості його професійної діяльності й набору кваліфікаційних характеристик, вимагаючи конкурентних переваг на ринку праці. Сьогодні абсолютно визнано соціально та державну потребу в підготовці вищими навчальними закладами конкурентоспроможних фахівців із фізичної терапії, з повноцінно розвиненими особистісними, вольовими та професійними якостями, про що свідчать такі нормативно-правові акти Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти і науки України:

– Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я», затверджений наказом Міністерства охорони здоров'я України від 29.03.2002 р. № 117 (зі змінами) [2].;

– Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 19.12.2018 р. № 1419 [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних наукових досліджень з педагогіки вищої школи та психології професійного самовизначення та становлення особистості, зокрема дослідження В.І. Андреева, актуальним є питання підготовки конкурентоспроможних фахівців у вищих навчальних закладах. Разом із цим результати більшості вказують на те, що для підвищення конкурентоспроможності фахівця в майбутньому необхідним є формування його професійної ідентичності. Питання формування професійної ідентичності розглянуті в роботах Є.А. Клімова, Е.Ф. Зеєра та Л.Б. Шнейдер.

Питанням підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців присвячено чимало робіт. Проте малодослідженим залишається питання впливу формування професійної ідентичності фахівців із фізичної терапії на їх конкурентоспроможність на ринку праці. Нами здійснене теоретичне дослідження даної залежності.

Мета статті полягає в дослідженні значення формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії для підвищення їх конкурентоспроможності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо докладніше поняття конкурентоспроможності. На думку М.Є. Таликової, «конкурентоспроможність –

це динамічне, системне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує внутрішню впевненість у собі, гармонію із собою і навколишнім світом, характеризується більш високим рівнем прояву здібностей як можливостей людини для досягнення конкурентних переваг на якому-небудь поприщі. Конкурентоспроможність формується в певних соціокультурних умовах, породжених соціальними і культурними традиціями, менталітетом і ментальною людиною» [7].

Поняття «конкурентоспроможний фахівець» у науково-методичній літературі розкривається через такі три основні інтегральні характеристики, як спрямованість, компетентність та гнучкість. При цьому під першою характеристикою, спрямованістю, слід розуміти сукупність стійких мотивів, які задають успіх в діяльності фахівця з фізичної терапії, його єдність діяльності та поведінки, що створює стійкість особистості й лежить в основі саморозвитку та професіоналізму. Спрямованість – це основа структури конкурентоспроможної особистості, оскільки в її основі лежить поняття мотивації. Друга інтегральна характеристика, компетентність, проявляється в певній професійній діяльності. У складі гнучкості, третьою інтегральною характеристикою, що відноситься до конкурентоспроможної особистості, ми розглядаємо поєднання трьох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих один одного якостей, а саме поведінку, інтелект і емоційність. Емоційна гнучкість полягає в тісному зв'язку з інтелектуальною гнучкістю, а додаючи до них поведінкову гнучкість, можна уявити конкурентоспроможну успішну особистість, у нашому випадку фахівця з фізичної терапії [1; 7].

Конкурентоспроможний фахівець – фахівець, здатний досягати поставлених цілей у різних, швидко мінливих ситуаціях за рахунок володіння методами вирішення великого класу професійних завдань і наявності певних особистісних якостей.

Розглядаючи безліч особистісних якостей, що визначають конкурентоспроможність, В.І. Андреев виділив як пріоритетні такі: працьовитість, чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, лідерство, прагнення до саморозвитку, творче ставлення до справи, здатність до ризику, стійкість до стресів, незалежність та прагнення до професійного росту [1, с. 84–89].

Узагальнивши вищевикладене, проаналізувавши різні точки зору на зміст і характеристики конкурентоспроможності особистості, ми сформулювали поняття, яке трактує конкурентоспроможність фахівця з фізичної терапії як інтегративну якість



особистості, що складається зі значущих для професії знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що дозволяють йому ефективно діяти в соціально-економічних умовах, які постійно змінюються, а також це індивідуально-особистісний компонент, ті здібності, риси характеру, що дозволяють ефективно існувати у сфері діяльності фізичної терапії.

Крім того, на підставі виділених сутнісних характеристик поняття конкурентоспроможності можна визначити за такою структурою:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що складається з мотивів, ціннісних орієнтацій особистості людини і забезпечує високу мотивацію фахівця з фізичної терапії до професійної діяльності, що є важливою особливістю для конкурентоспроможного фахівця;

- діяльнісний компонент, який являє собою сукупність професійних знань і умінь, що дозволяють фахівцю з фізичної терапії ефективно здійснювати свою професійну діяльність, досягаючи успіху;

- когнітивний компонент містить знання, вміння і навички, які необхідні для досягнення високого рівня професійної компетентності. Даний компонент допомагає оцінити фахівцю свій рівень сформованості конкурентоспроможності та зрозуміти, над чим саме необхідно працювати [1; 4; 7].

Процес формування конкурентоспроможної особистості багатогранний і залежить від безлічі об'єктивних та суб'єктивних факторів. Розглядаючи сутнісну характеристику та структуру конкурентоспроможності фахівця з фізичної терапії, беручи до уваги важливість професійного розвитку і розвитку значущих для професії особистісних і професійних якостей, переконань, мотивів і ціннісних орієнтацій для формування конкурентоспроможного фахівця, ми виявили схожість таких понять, як «конкурентоспроможність» та «професійна ідентичність» [3; 8; 7].

Професійна ідентичність є одним із показників рівня професійного становлення особистості, яка за своїм походженням є придбаною та дозволяє усвідомити фахівцю з фізичної терапії свою приналежність до своєї професії і належить до її професійного співтовариства [4, с. 25].

У дослідженнях, які присвячені складникам конкурентоспроможності фахівця, були виявлені властивості та якості особистості, які мають безпосереднє відношення до становлення професійної ідентичності [1; 7; 8]. Це дозволило нам розглядати професійну ідентичність як важливий фактор конкурентоспроможності фахівця з фізич-

ної терапії, що дозволяє йому витримувати конкурентну позицію на ринку праці.

Професійна ідентичність у своєму понятті тісно взаємопов'язана з такими поняттями, як професійний розвиток, професіоналізм, професійна самооцінка, професійне самовизначення, і є одним з основних критеріїв становлення професіонала в умовах конкурентного середовища. Іншими словами, сучасний професіонал, щоб існувати в динамічних соціально-економічних умовах, повинен бути здатний до постійного розвитку та аналізу, усвідомлення свого місця в професійному середовищі. Формування професійної ідентичності є найважливішим завданням, яке постає перед фахівцем у період його професійного становлення [8].

Теоретичний аналіз різних концепцій і підходів до вивчення даного поняття дозволяє визначити поняття «ідентичність» як багатовимірний і інтегративний психологічний феномен, що представляє собою результат активного процесу уявлення особистості про себе, пов'язаного з безперервним процесом розвитку особистості людини протягом усього його життя. Одночасно слід зазначити, що даний процес не є лінійним процесом і може мати зворотний ефект, повертаючись на більш низький рівень. При цьому людина робить серію взаємопов'язаних виборів, приймаючи свої особисті цілі, цінності, переконання.

Професійний вибір людини – це тривалий процес, що включає в себе ряд взаємопов'язаних рішень і стадій, розтягнутий більш ніж на десять років. При цьому процес вибору професії є незворотнім, що закінчується компромісом між зовнішніми і внутрішніми факторами. Під зовнішніми факторами ми розуміємо престиж професії, положення на ринку праці, під внутрішніми – індивідуальні психологічні особливості особистості [7].

Л.Б. Шнейдер відкриває професійну ідентичність як не тільки усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, а й її оцінку, психологічну доцільність членства в ній, що розділяються на професійні почуття, своєрідну ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності й самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності та визначеності [8, с. 55].

Професійна ідентичність – уявлення людини про своє місце в професійній групі, а також про місце своєї професійної групи в системі суспільних відносин. На думку автора, професійна ідентичність дозволяє орієнтуватися людині у світі професій, наділяючи людину ціннісними орієнтирами і



забезпечуючи максимально широкі можливості для самореалізації.

Описовий механізм структури професійної ідентичності, на думку Л.Б. Шнейдер, може бути побудований через сукупність трьох основних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового. При цьому когнітивний компонент, на думку автора, включає в себе професійні знання і професійні переконання, емоційно-оцінний – це емоційне ставлення до професійних переконань і знань, поведінковий компонент являє собою відповідну реакцію, яка, зокрема, може виражатися в поведінці [8, с. 54].

Виділяють три основні лінії розвитку професійної ідентичності та, відповідно, три групи параметрів, які можна використувати для оцінки рівня її сформованості. Кожна група відповідає структурному компоненту професійної ідентичності.

Перша група параметрів відповідає когнітивному компоненту професійної ідентичності та характеризує ставлення людини до себе як майбутнього і діючого професіоналу, його реальну або прогнозовану професійну самооцінку. При цьому підході оцінюється різниця проектування реальної професійної Я-концепції особистості на ідеальну, а отриманий результат дозволяє оцінити рівень професійної самооцінки людини, знайти почуття професійної ідентичності та підставу для її майбутнього розвитку.

Друга група параметрів представляє мотиваційний компонент професійної ідентичності та характеризує ставлення людини до змісту, умов професійної діяльності, іншими словами, показує задоволеність людини працею, а саме умовами та її змістом, рівнем її оплати, взаємовідносинами в колективі, можливостями професійного розвитку. При цьому підході професійна ідентичність формується шляхом проектування уявлення людиною свого ідеального мотиваційного потенціалу професійної ідентичності на уявлення людини про реальні можливості конкретної професійної діяльності по задоволенню потреб і створення умов, що необхідні для самореалізації.

Третя група параметрів визначає оцінку ставлення людини до системи цінностей і норм, традицій, характерним для певної професійної групи і представляє ціннісний компонент професійної ідентичності. Рівень сформованості професійної ідентичності в даному напрямі можливо оцінити в разі проекції власної системи професійних цінностей і позицій на уявлення про цінності і позиції, які, на думку люди-

ни, характерні для конкретної професійної групи [7].

Для того щоб визначити, як відбувається становлення професійної ідентичності, нами був проведений теоретичний аналіз наукових досліджень у даному напрямі. Деякі автори розглядають професійну ідентичність як процес професійного розвитку людини, пов'язаний із професійним самовизначенням, професійною самооцінкою, професійною спрямованістю, яка включає в себе задоволеність професією і професійною діяльністю. Інші дослідники вважають, що професійна ідентичність – це властивість особистості, що виражається у взаємозв'язку когнітивних, мотиваційних і ціннісних особистісних характеристик [3; 4; 7; 8].

Процес формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії вимагає дотримання певних принципів. Шляхом онтологічного аналізу діалектичних законів і категорій нами визначено загальні методологічні принципи (засадничі ідеї, що формуються в процесі пізнання): об'єктивності, конкретності, історизму, науковості, діалектичності, детермінізму [5].

Формування професійної ідентичності зумовлюється поетапним розвитком людини. На першому етапі, етапі навчання, відбувається накопичення людиною досвіду теоретичних знань, на другому етапі, етапі спостереження, людина засвоює і представляє себе і свою професію, на третьому етапі, етапі рефлексії, відбувається усвідомлення людиною свого становища в професійному суспільстві.

Л.Б. Шнейдер виділені чотири послідовні етапи становлення професійної ідентичності в онтогенезі людини. Перший, допрофесійний етап, що проходить, на думку автора, в період дитинства людини, наповнений придбанням несистематичних, фрагментарних знань про різні професії. Далі, до кінця періоду шкільного дитинства, настає «передпрофесійний» етап, на якому в підлітка починає формуватися професійне самовизначення, що полягає в ототожненні себе з обраною професією і в одночасному відділенні від інших професій. У період професійного навчання настає усвідомлений етап, на якому майбутній фахівець починає розрізняти зміст різних професійних груп і може вже ідентифікувати себе з однією з них. Якщо професійне самовизначення розвивається успішно, то процес формування професійної ідентичності може завершитися на цьому етапі. Четвертий етап, останній, характерний для періоду, коли вже завершилося навчання у вищому навчальному закладі, називається професійним етапом.



На цьому етапі молодий фахівець починає вести самостійну професійну діяльність, і в процесі глибокого засвоєння професійних стереотипів і норм відбувається упорядкування образу ідеального професіонала, який доповнюється баченням особистості себе як професіонала. На професійному етапі професійне самовизначення наповнюється теоретичним та практичним змістом, триває процес професійної самоорганізації [8, с. 54–55].

Ми визначили, що, відповідно до логіки Л.Б. Шнейдер, перші три етапи формування професійної ідентичності відображають процес професійного самовизначення, тоді як четвертий етап характеризує формування професійної кар'єри.

Серед факторів, що роблять істотний вплив на формування професійної ідентичності, важливу роль відіграє освітнє середовище, підготовка майбутнього фахівця в системі вищої освіти. У зв'язку з цим стає очевидним, що сфері освіти варто звернути увагу на актуальну проблему становлення професійної ідентичності майбутнього конкурентоспроможного фахівця з фізичної терапії в системі вищої освіти як на одне зі своїх важливих стратегічних завдань. Необхідне систематичне вдосконалення підготовки педагогів та інших працівників освітніх установ, переглядаючи традиційні підходи до змісту і методичних прийомів підготовки фахівців, здійснення формування соціально і професійно значущих ціннісних орієнтацій у системі навчально-виховної роботи вищих навчальних закладів, дотримання умов розвитку професійних та особистісних потреб студентів у самореалізації. При цьому необхідно розуміти, що конкурентоспроможність майбутніх випускників багато в чому визначається конкурентоспроможністю самого вищого навчального закладу [3; 4; 5].

Серед складників конкурентоспроможності фахівця з фізичної терапії нами під час аналізу науково-методичної літератури були виявлені властивості та якості особистості, які мають безпосереднє відношення до становлення професійної ідентичності. Це дозволило нам розглядати професійну ідентичність як елемент конкурентоспроможності фахівців даної спеціальності. Також для підтвердження факту взаємозв'язку понять «професійна ідентичність фахівця з фізичної терапії» і «конкурентоспроможність фахівця з фізичної терапії» ми дослідили вміст компонентів даних феноменів і виявили схожість їхньої структури. Наприклад, поняття конкурентоспроможності та професійної ідентичності одночасно у своїй структурі компонентів

схожі в частині формування когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

У науковому аналізі терміну «поведінка», проведеного різними вченими, в ході дослідження його взаємозв'язків і взаємовідносин з категорією «діяльність» встановлено, що дані конструкти мають синонімічну природу. Через це ми можемо припустити, що представлені вище підходи до структури конкурентоспроможності, представлені в характеристиках діяльнісного компонента, можуть бути поширені на структуру професійної ідентичності в частині визначення поведінкового компонента.

Ми пропонуємо розуміти професійну ідентичність як провідну характеристику професійного розвитку людини, яка свідчить про ступінь прийняття людиною образної професійної діяльності як засіб самореалізації і розвитку, про усвідомлення своєї тотожності з професійною групою, оцінці значущості членства в ній. Саме це дозволяє витримувати конкурентну позицію на ринку праці.

Становлення професійної ідентичності відбувається тоді, коли особистість виробляє внутрішню індивідуальну схему, яка показує образ, якому вона повинна відповідати в професійному середовищі для того, щоб не тільки успішно реалізувати себе у своїй професійній діяльності, бути конкурентним і затребуваним у професійній сфері, але й принести користь суспільству.

Висновки з проведеного дослідження. Провівши аналіз виділених конкурентних переваг якостей особистості, важливих для професії та особистості, можна стверджувати, що вони багато в чому узгоджуються з особистісно важливими якостями, спрямованими на становлення професійної ідентичності. Все це підтверджує те, що професійна ідентичність є важливим фактором, що впливає на формування конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця з фізичної терапії. А також професійну ідентичність фахівця з фізичної терапії можна розглядати як елемент його конкурентоспроможності на ринку праці, який інтегративно входить до складу всіх компонентів її структури, що дозволяє фахівцю володіти конкурентними перевагами відповідно до сучасних вимог суспільства і держави до компетентного фахівця з фізичної терапії.

Перспективними, на наш погляд, є дослідження педагогічних підходів, методів та принципів до формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців із фізичної терапії під час навчання у вищому навчальному закладі.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2013. 468 с.

2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я», затверджений наказом Міністерства охорони здоров'я України 29.03.2002 р. № 117 (зі змінами). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va117282-02> (дата звернення: 29.12.2018).

3. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2008. 256 с. (Серия «Библиотека психолога»).

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.

5. Копочинська Ю.В. Деякі загальнонаукові підходи до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXXIX. Том 3. С. 153–159.

6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 19.12.2018 р. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/630/63031/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakal.pdf> (дата звернення: 29.12.2018).

7. Талыкова М.Е. Становление профессиональной идентичности конкурентоспособного педагога. URL: <http://izvestia-ippo.ru/talycova-m-e-stanovlenie-professionalnogo/> (дата звернення: 27.12.2018).

8. Шнейдер Л.Б. Личностная, тендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.

self-development of competitiveness]. Kazan : Tsentr innovatsionnykh tekhnolohiy, 468 s. [in Ukrainian]

2. Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv [Reference book of qualification characteristics of professions of workers]. Vypusk 78 «Okhorona zdorovia», zatverdzhenyi nakazom Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy 29.03.2002 r. № 117 (zi zminamy). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va117282-02> (related to: 29.12.2018). [in Ukrainian]

3. Zeer Je.F., Rudej O.A. (2008) Psihologija professionalnogo samoopredelenija v rannej junosti [Psychology of professional identity in early adolescence] : ucheb. posobie. Moskva : Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-socialnogo instituta ; Voronezh : Izdatelstvo NPO «MODJeK», 256 s. (Serija «Biblioteka psihologa»). [in Russian]

4. Klimov E.A. (2004) Psihologija professionalnogo samoopredelenija [Psychology of professional identity] : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatelskij centr «Akademija», 304 s. [in Russian]

5. Kopochynska Yu.V. (2017) Deiaki zahalnonaukovi pidkhody do formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi reabilitatsii [Some general scientific approaches to the formation of the professional identity of future specialists in physical rehabilitation]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»* [Collection of scientific articles "Pedagogical Sciences"]. Vyp. LXXIX. Tom 3. S. 153–159. [in Ukrainian]

6. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 227 «Fizychna terapiia, erhoterapiia» dlja pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity [Standard of higher education in specialty 227 "Physical Therapy, Ergotherapy" for the first (bachelor) level of education], zatverdzhenyi nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19.12.2018 r. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/630/63031/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakal.pdf> (related to: 29.12.2018). [in Ukrainian]

7. Talykova M.E. Stanovlenie professionalnoj identychnosti konkurentosposobnogo pedagoga [Formation of the professional identity of a competitive teacher]. URL: <http://izvestia-ippo.ru/talycova-m-e-stanovlenie-professionalnogo/> (data zvernennja: 27.12.2018). [in Russian]

8. Shnejder L.B. (2007) Lichnostnaja, tendernaja i professionalnaja identychnost: teorija i metody diagnostiki [Personal, gender, and professional identity: theory and methods of diagnosis]. Moskva : Moskovskij psihologo-socialnyj institut, 128 s. [in Russian]

REFERENCES:

1. Andreev, V.Y. (2013) Konkurentolohyia. Uchebnyi kurs dlja tvorcheskoho samorazvytyia konkurentosposobnosti [Competitive science. Training course for creative



УДК 377.012
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-20

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАГІСТРАНТА СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА» ПІД ЧАС НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СТАЖУВАННЯ

Драгієва Л.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри технологічної і професійної освіти
та загальнотехнічних дисциплін
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
dragieva81@mail.ru

У статті розглядається можливість використання творчого потенціалу студента-магістранта спеціальності «Технологічна освіта» за період його науково-педагогічного стажування. Актуалізуються особливості, зміст та способи розвитку творчого потенціалу студентів. Описуються види науково-педагогічного стажування, форми науково-дослідної роботи студентів-магістрантів. Розглянуто зв'язок творчого потенціалу із креативністю; аналізуються принципи процесу розвитку творчого потенціалу студентів та критерії рівня творчого потенціалу студента-стажера.

Ключові слова: технологічна освіта, науково-педагогічне стажування, творчий потенціал магістра.

В статье рассматривается возможность использования творческого потенциала студента-магистранта специальности «Технологическое образование» за период его научно-педагогического стажировки. Актуализируются особенности, содержание и способы развития творческого потенциала студентов. Описываются виды научно-педагогической стажировки, формы научно-исследовательской работы студентов-магистрантов. Рассмотрена связь творческого потенциала с креативностью; анализируются принципы процесса развития творческого потенциала студентов и критерии уровня творческого потенциала студента-стажера.

Ключевые слова: технологическое образование, научно-педагогическая стажировка, творческий потенциал магистра.

Drahiieva L.V. THE USE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE MASTER'S DEGREE STUDENT OF THE SPECIALTY "TECHNOLOGY EDUCATION" DURING THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TRAINING

The article deals with the possibility of using the creative potential of a master's degree student in "Technological education" for the period of his scientific and pedagogical training. The features, contents and ways of development the students' creative potential at the period of scientific and pedagogical training at university are actualized.

The article describes the types of scientific and pedagogical training and forms of research work of master's degree students. The multi-level process of development the creative potential of students is based on the principles: the combination and reorganization of man's natural features and characters under the influence of living conditions; the compensation of opportunities, individualization, inconsistency, moral mediation; the creative outbreaks.

It was considered the connection of creativity with creative potential, which manifests in the ability to generate new ideas, to deviate from traditional patterns of thinking and behavior, in the speed and flexibility of thinking, in the man's character. The main tasks of research, educational and pedagogical work of students are revealed and the term "scientific and pedagogical training" is introduced at the article.

The specificity of teachers of technological education training in the magistracy lies in the organization of the educational environment, which contributes to the development of creative thinking, creative energies and their implementation. University teachers should organize a didactic space to stimulate the creative potential of the master's degree students of "Technological education" using the leading forms and methods (work in pairs, the use of creative tasks, the creation of problem situations, etc.). However, it is necessary to give students the opportunity to learn their future trade.

The most productive technologies and forms of training in the development of creative potential of students are the problem and search, design and research, collective technology training.

Key words: technological education, scientific and pedagogical training, creative potential of master.

Постановка проблеми. Теперішній стан системи вищої освіти в Україні потребує ґрунтовного перегляду більшості уявлень про традиційну підготовку магістра «Технологічної освіти», що відповідає дер-

жавному замовленню – підготовці спеціалізованої, функціональної людини, здатної до праці та самовизначення. Поруч із традиційними підходами до змісту вищої освіти необхідно застосовувати інновацій-



ні підходи, які формують у магістрів такі знання та вміння, які зможуть задовольняти вимоги суспільства, що постійно змінюються.

Аналіз стану проблеми використання творчого потенціалу, створення умов для самореалізації студентів-магістрантів передбачає виявлення і реалізацію інтелектуального і творчого потенціалу. Вирішення цього питання бачиться у створенні в освітніх установах (ЗВО III–IV рівнів акредитації) позитивних умов для підготовки та становлення кадрів вищої кваліфікації, активному включенні молодих у науково-дослідницьку роботу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У даний багато робіт присвячено окремим питанням розвитку творчого потенціалу. Різні аспекти даної проблеми висвітлені в дослідженнях учених-філософів (С. Евінзон, М. Каган, Е. Колесникова, П. Кравчук, В. Овчинников, Г. Піхтовников та ін.) і психологів (Д. Богоявленська, Ю. Кулюткін, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, Г. Сухобська, Є. Яковлева та ін.). У педагогіці феномен творчого потенціалу вивчали Е. Адакін, М. Алексєєва, В. Андреев, Г. Глотова, Е. Гуськова, Н. Долгополова, Є. Дорофєєва, Н. Кічук, В. Лешер, С. Мартинівська, А. Перевалова, І. Резанович, Л. Устинова, С. Щеглова й інші.

Особливо значущими для нашого дослідження є роботи з формування творчої активності студентів під час науково-педагогічної практики або стажування, а також із проблем формування ініціативності учасників (А. Ібатулін, А. Іоголевич, А. Цегельник, Є. Колебїна, Р. Литвак, М. Піддубна, С. Степанець, Е. Харланова, Г. Ярославова й інші).

Мета статті – проаналізувати зміст використання творчого потенціалу магістранта спеціальності «технологічна освіта» під час науково-педагогічного стажування.

На нашу думку, творчий потенціал магістра – це сукупність здібностей студентів і їхня активність у постановці та вирішенні нових творчих завдань, виявленні ініціативи та підприємливості, у новаторській, раціоналізаторській і винахідницькій діяльності, які сприяють саморозвитку особистості й її професійному зростанню.

Для вирішення заявлених завдань є певні теоретико-методологічні передумови і напрацьована інформаційно-дослідна база. Водночас можна констатувати відсутність сучасних досліджень, присвячених комплексному і всебічному аналізу розвитку творчого потенціалу студентів під час науково-педагогічного стажування з урахуванням реалій сучасної наукової дійсно-

сті ЗВО III–IV рівнів акредитації України та ближнього зарубіжжя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу стану даної проблеми в психолого-педагогічній літературі, вивчення досвіду роботи магістрів під час науково-педагогічного стажування, а також із власного досвіду нами виявлені такі суперечності:

- на соціально-педагогічному рівні – між потребою суспільства у творчих фахівцях, готових до інноваційної, соціально значущої діяльності, і не повною мірою реалізованими можливостями науково-педагогічного стажування ЗВО;

- на науково-теоретичному рівні – між необхідністю створення науково обґрунтованої моделі розвитку творчого потенціалу студентів у період проходження науково-педагогічного стажування у виші і недостатньою теоретичною розробленістю цього питання;

- на науково-методичному рівні – між необхідністю розроблення науково-методичного забезпечення процесу розвитку творчого потенціалу студентів у період проходження науково-педагогічного стажування у виші і недостатністю змістовно-методичного супроводу названого процесу.

Усе це значною мірою актуалізує проблему дослідження – які теоретико-методологічні підстави, особливості, зміст і способи розвитку творчого потенціалу студентів у період проходження науково-педагогічного стажування у ЗВО України.

Творчість – процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної чи матеріальної культури, заснований на мисленні, що виходять за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта, задачі або проблеми і свідомій відмові від сформованих уявлень чи відомих способів [1].

Творчість – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [2]. Саме матеріальні і духовні цінності задовольняють потреби суспільства і кожної людини окремо. Інтеграція потреб дозволяє людям спрямувати всі свої знання, вміння та навички на розвиток науки і техніки. Об'єднання теоретичних знань і практичного досвіду дозволяє спростити вирішення різних наукових і технічних завдань.

Магістрам, що одержали в процесі навчання «багаж знань», надано можливість самостійно реалізуватися в навчальній і науково-дослідній роботі.

Терміни «науково-дослідницька робота» і «навчально-педагогічна робота» тлумачаться по-різному. Так, під науково-дослідних роботою розуміють таку роботу студента, яка виявляє самостійне творче досліджен-



ня. Під навчально-педагогічною роботою розуміють оволодіння технологією творчості, знайомство з технікою експерименту, з науковою літературою.

Як видно, науково-дослідна і навчально-педагогічна робота студентів взаємопов'язані одна одну [3].

На заняттях «Технології» наявний розподіл дослідної роботи магістра технологічної освіти під час проходження науково-педагогічного стажування умовний, бо ці два види наукової діяльності служать одній меті – на практиці підготувати творчого фахівця високої кваліфікації та високого рівня.

Єдині завдання загальних видів науково-педагогічного стажування магістрів технологічної освіти такі:

- підвищення рівня професійних знань;
- вироблення дослідницьких умінь;
- поглиблення отриманих фундаментальних знань;
- вироблення дослідницьких умінь;
- розвиток творчої активності, самостійності тощо.

Отже, термін «наукове-педагогічне стажування» ми розуміємо як процес здобуття знань і формування умінь творчої дослідницької діяльності, що передбачає із цією метою на початковому етапі впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес у виші, а надалі – самостійну дослідницьку роботу магістра із проблеми, водночас використовуються аудиторні та позааудиторні форми організації педагогічного процесу у виші [5].

Сьогодні ситуація така, що творчий потенціал студентів проявляється починаючи із третього курсу, виконуючи, наприклад, курсову роботу або розбираючи якусь проблему, студент перебуває в постійному спілкуванні з викладачем, тільки в цей період може розкрити свої індивідуальні здібності та свій індивідуальний потенціал.

На кафедрах і факультетах університету використовуються такі організаційні форми науково-дослідної роботи студентів-магістрів під час науково-педагогічного стажування:

- студентські наукові гуртки та секції;
- проблемні творчі групи, що виконують дослідження із проблем, пов'язаних з інтересами як окремих викладачів, так і кафедр загалом;
- участь у наукових товариствах (наукова мікрошкола «Сходи майстерності», Рада молодих вчених);
- участь у наукових програмах і грантах;
- участь у наукових виставках і конференціях, виступи з науковими доповідями та повідомленнями, публікації статей [6].

Творчий потенціал магістра технологій під час проходження науково-педагогічного стажування загалом є інтегративною властивістю особистості майбутнього спеціаліста, що є передумовою і результатом його творчої діяльності, визначальною спрямованістю, готовністю і здатністю особистості до самореалізації. Крім того, це об'єднання особистісних здібностей, природних і соціальних сил студента.

Творчий потенціал студента-магістра тісно пов'язаний з явищем креативності, яке проявляється в спрямованості на пізнавальний процес:

- у здатності породжувати нові ідеї;
- у здатності відхилитися від традиційних схем мислення і поведінки;
- у швидкості і гнучкості мислення;
- у характері людини – в оригінальності, ініціативності, нестандартності, терпимості до невизначеності, проникливості.

Основною дидактичною проблемою, що постає перед магістром-стажером під час організації освітнього процесу у ЗВО, є навчання прийомам і навичкам творчої діяльності, що передбачає наявність спеціального інструментарію.

Творчий потенціал зумовлюється розвитком творчої активності магістра-стажера в процесі стажування, а також розвитком його пізнавальної самостійності, що передбачає наявність активної діяльності його самого як особистості, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію.

Серед наявних технологій і форм підготовки як найбільш продуктивні в справі розвитку творчого потенціалу студентів виступають проблемно-пошукові, проектно-дослідницькі та колективно-групові технології підготовки.

Проблемність стажування лежить в основі управління творчою діяльністю магістрів-стажерів ЗВО, сприяючи міцному і повноцінному здобуванню, засвоєнню знань, активному розвитку їхніх творчих потенцій, ефективному формуванню емоційно-вольових якостей особистості. Створюючи проблемні ситуації в процесі навчання, викладач залучає студента до такої діяльності, під час якої він стикається з фактами, що суперечать його системі знань і життєвому досвіду [5].

Розвиток творчого потенціалу студентів під час науково-педагогічного стажування розглядається як багаторівневий процес, в основі якого лежать такі принципи:

- принцип поєднання і реорганізації природних особливостей і якостей людини під впливом умов життєдіяльності;
- принцип компенсації можливостей, індивідуалізації, суперечливості, моральної опосередкованості;



– принцип креативних спалахів.

Основними критеріями визначення рівня творчого потенціалу студента-стажера є показники творчої активності особистості, пізнавальної самостійності і його креативних здібностей.

На основі проведених експериментальних спостережень і вивчення навчальної діяльності магістрів під час науково-педагогічного стажування розгорнута картина порівняв опису основних компонентів і критеріїв розвитку їхнього творчого потенціалу, а також представлені порівняльні характеристики студентів різних рівнів розвитку цього потенціалу.

Магістранти під час науково-педагогічного стажування розуміють важливість проведення роботи щодо стимулювання їхньої творчої активності, але рідко включають в освітній процес завдання, що потребують нестандартного творчого рішення. Студенти-магістранти вважають, що педагоги використовують в освітньому процесі традиційні репродуктивні методи. Аналіз проведених спостережень показав, що в студентів не досить розвинені вміння бачити і формулювати суперечності; вони зазнають труднощів у складанні плану рішення, знаходженні способу вирішення творчих завдань, умінні обґрунтувати своє рішення. Багато в чому це зумовлюється тим, що робота викладачів ВНЗ із розвитку навичок творчої діяльності зазвичай має безсистемний характер, часто проводиться на випадковому дидактичному матеріалі, завдання здебільшого мають репродуктивний характер, що унеможлиблює активну творчу роботу студентів-магістрантів [4].

Проведення стажування спрямовано на організацію освітнього середовища, спрямованої допомоги щодо навчально-творчих завдань, на розвиток продуктивного мислення і творчої мотивації навчання, що сприяє розвитку творчих здібностей та їх реалізації у створенні нових, оригінальних ідей, рішень тощо.

Основний акцент розвитку творчого потенціалу магістрів «Технологічної освіти» під час науково-практичного стажування робився на самоактуалізації особистості, максимальному розвитку її потенційних можливостей, реалізації потреб та інтересів. Мета стажування полягає в організації дидактичного простору стимулювання творчого потенціалу студентів-магістрантів.

Серед провідних форм, методів і прийомів стимулювання творчого потенціалу магістрів-стажерів застосовувалися такі:

- робота в парах змінного складу;
- методика творчих завдань;

– методика створення проблемних ситуацій;

– методика адресно складених контрольних робіт;

– спеціальна методична розробка «Рефлексивна пам'ятка» перевірки рішення проблемних завдань.

Ці й інші форми і методи спрямовані на вироблення творчого потенціалу магістрантів, а саме:

– уміння визначити роль і положення розглянутих завдань;

– уміння зробити аналіз умови задачі (розуміння постановки задачі);

– уміння вибрати спосіб розв'язання задачі і скласти його план;

– точність логічних висновків у процесі рішення завдання;

– уміння застосовувати аналіз і синтез, індукцію та дедукцію, порівняння й аналогію в процесі виконання завдання;

– уміння обґрунтувати правильність отриманого рішення і зробити перевірку; уміння виконати дослідження рішення завдання;

– уміння правильно і раціонально оформити умови, перебіг рішення і підбиття підсумків рішення завдання [4].

Висновки з проведеного дослідження.

Студент – це людина, яка прагне до нового і невідомого. Вирішення нових, нестандартних проблем, розроблення креативних проектів, народження нових ідей – усі ці умови стимулюють студентів, які мають потребу у творчості. Їх приваблює незвідане, вони відчують прилив енергії, освоюючи новий інтелектуальний простір і розширюючи свої можливості.

Творчий політ – справжня насолода для таких студентів, і їм не замінити солодкість творчості жодними бонусами. Завдання ЗВО – створити умови для прояву творчих задатків у студентів, тим самим дати можливість самостійно, більш глибоко, із цікавістю освоїти свою майбутню професію. Це дає надію на те, що наші випускники, які полюбили професію ще в коледжі, будуть затребувані на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байгильдина З. Творческий потенциал личности. *Вестник Московского университета*. 2008. Т. 13. № 3. С. 693–696.
2. Кедров Б. О творчестве в науке и технике. Москва : Молодая гвардия, 1987. 192 с.
3. Лейтес Н. Способности, труд, талант. *Педагогика и психология*. 1984. № 4. С 12–13.
4. Леонидова Г., Попов А. Социальный портрет творческих людей. *Проблемы развития территории*. 2012. № 2. С. 45–53.



5. Клименко В. Психология наукової творчості. Київ : Аверс, 1998. 203 с.

6. Мартыновская С. О развитии творческого потенциала студента в процессе изучения материаловедения. *Современные наукоёмкие технологии*. 2005. № 10. С. 22–23.

REFERENCES:

1. Bajgildina Z. (2008) Tvorcheskij potencial lichnosti [The creative potential of the individual]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. T. 13. № 3. S. 693–696. [in Russian]

2. Kedrov B. (1987) O tvorchestve v nauke i tehnike [About creativity in science and technology]. Moskva : Molodaja gvardija, 192 s. [in Russian]

3. Lejtes N. (1984) Sposobnosti, trud, talant [Abilities, work, talent]. *Pedagogika i psihologija* [Pedagogy and Psychology]. № 4. S 12–13. [in Russian]

4. Leonidova G., Popov A. (2012) Socialnyj portret tvorcheskih ljudej [Social portrait of creative people]. *Problemy razvitija territorii* [Problems of Territory's Development]. № 2. S. 45–53. [in Russian]

5. Klimenko V. (1998) Psihologija naukoivoi tvorčnosti [Psychology of scientific creativity]. Kyiv : Avers, 203 s. [in Russian]

6. Martynovskaja S. (2005) O razvitii tvorcheskogo potentsiala studenta v processe izuchenija materialovedenija [On the development of the student's creative potential in the process of studying materials science]. *Sovremnyye naukojomkie tehnologii* [Modern High Technologies]. № 10. S. 22–23. [in Russian]



УДК 378.015.31.011.3–057.87:7.012(45)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-21

АКТИВНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Косюк В.Р., аспірант,
старший викладач кафедри дизайну
Класичний приватний університет
concept_design@ukr.net

У статті порушено проблему впровадження в процес професійної підготовки майбутніх дизайнерів активних методів навчання для розвитку творчих художніх здібностей. Обґрунтовано доцільність використання активних методів навчання як складника створення організаційно-методичних умов для перетворення потенційних творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів на реалізовані шляхом здійснення студентами самостійної творчої художньої діяльності. Запропоновано класифікацію активних методів розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки. Наведено характеристику імітаційних та неімітаційних активних методів навчання, які доцільно використовувати в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів для розвитку їхніх творчих художніх здібностей.

Ключові слова: активні методи розвитку, творчі художні здібності майбутніх дизайнерів, процес професійної підготовки, організаційно-методичні педагогічні умови розвитку здібностей.

В статті раскрыта проблема внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих дизайнеров активных методов обучения для развития творческих художественных способностей. Обоснована целесообразность использования активных методов обучения как составляющей создания организационно-методических условий для превращения потенциальных творческих художественных способностей будущих дизайнеров в реализованные путем осуществления студентами самостоятельной творческой художественной деятельности. Предложена классификация активных методов развития творческих художественных способностей будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки. Приведена характеристика имитационных и неимитационных активных методов обучения, которые целесообразно использовать в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров для развития их творческих художественных способностей.

Ключевые слова: активные методы развития, творческие художественные способности будущих дизайнеров, процесс профессиональной подготовки, организационно-методические педагогические условия развития способностей.

Kosiuk V.R. ACTIVE METHODS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ARTICLES OF FUTURE DESIGNERS IN PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS

The article reveals the problem of introducing into the process of professional preparation of future designers of active teaching methods for the development of creative artistic abilities. The concept of active teaching methods is revealed. The characteristic of advantages of using active methods of teaching in comparison with traditional methods for activating thinking and creative behavior of the future designer, which, in turn, stimulates the development of their creative artistic abilities is provided. The expediency of the use of active learning methods as a component of creating organizational and methodological conditions for the transformation of potential creative artistic abilities of future designers into realized through the implementation of their own creative artistic activity. A classification of active methods for the development of creative artistic abilities of future designers in the process of professional training is proposed. The characteristic of imitating and non-imitating active teaching methods that are appropriate to use in the process of training future designers for the development of their creative artistic abilities is given. The characteristic of the method of projects and the method of group design as the basis for the professional training process is given. The given method forms the artistic and project thinking of the future designer, creativity, promotes the improvement of technical skills and helps to determine the direction of future professional activities. The essence of the active method of using problematic exercises (tasks) of professional content is described in detail. The characteristic of two types of problem exercises (tasks) of professional content for future designers is given, depending on their orientation. The method of "Analysis of the artistic works of the national heritage" is characterized, which is proposed to be used to attract future designers to study the diversity of achievements of national and world culture with the simultaneous formation of a professional understanding of stylistic differences in the organization of the environment among different peoples.

Key words: active development methods, creative artistic abilities of future designers, vocational training process, organizational and methodological pedagogical conditions for development of abilities.

Якість професійної підготовки майбутніх дизайнерів багато в чому залежить від того, які методи та прийоми використовує викладач для розвитку здібностей студентів, формування в них необхідних компетентностей. Психологічно-педагогічні



дослідження доводять, що чим активніше людина бере участь у процесі навчання, тим краще результати такого навчання.

Для успішного розвитку творчих художніх здібностей (далі – ТХЗ) студентів – майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки необхідно застосовувати методи, які стимулюють активізацію розумової та художньо-практичної діяльності в сукупності з оптимальними формами навчання, виховання і розвитку студентів відповідно до компетентного, особистісно орієнтованого, художньо-естетичного, гуманістично-естетичного підходів.

Проблемні питання застосування активних методів навчання у вищій школі розглядалися в працях таких авторів, як: І. Дичківська [1], М. Дяченко-Богун [2], Т. Парамонова [3], П. Шевчук і П. Фенрих [4]. Зміст і технології використання активних методів навчання наведені в працях Ю. Лапигіна [5], С. Сисоєвої [6]. У роботі Т. Ніколаєвої висвітлені аспекти використання в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій і активних методів навчання для забезпечення якості вищої освіти дизайнерів [7]. У роботі І. Босих [8] описується досвід використання ділової гри в навчанні студентів дизайнерів-графіків. Аналіз наукових праць, присвячених методам активізації творчого складника діяльності студентів у процесі професійної підготовки в системі вищої школи, доводить, що питанням запровадження активних методів навчання для розвитку ТХЗ майбутніх дизайнерів приділяється недостатньо уваги, що, на нашу думку, потребує подальших наукових розвідок.

У педагогічній науці наявне велике розмаїття методів здійснення цілісного педагогічного процесу: пояснювально-ілюстративний (лекція, розповідь, робота з літературою тощо), репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий (або евристичний), дослідницький тощо. В. Ортинський зазначає, що «єдиної універсальної класифікації методів навчання у вищій школі дидактикам і методистам створити не вдалося. Але, здається, така класифікація методів неможлива в принципі – через різноманітність і багатофункційність методів» [9]. Вважаємо, що класифікувати методи доцільно насамперед залежно від завдань, які ставляться в процесі навчання.

Важливим завданням процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів є створення організаційно-методичних умов для перетворення потенційних ТХЗ студентів на реалізовані шляхом здійснення ними самостійної творчої художньої діяльності.

Британський експерт у галузі розвитку творчого мислення Едвард де Боно заува-

жує, що без навчання закладені природою творчі дані дизайнерів залишаться нерозвиненими, сподіватися тільки на природний талант і натхнення – означає відмовитися від величезного потенціалу. Якщо докласти зусиль і навчитися цілеспрямовано застосовувати спеціальні розвиваючі методи і вправи, можна домогтися підвищення загального рівня творчих можливостей майбутніх фахівців у сфері дизайну [10, с. 211]. Тому в процесі навчання необхідно підтримувати організаційно-методичні умови, спрямовані на отримання майбутніми дизайнерами чітких уявлень та набуття ними навичок щодо здійснення самостійної творчо-пошукової художньої діяльності.

З погляду навчального завдання, щоби активізувати самостійну творчо-пошукову художню діяльність майбутніх дизайнерів, методи доцільно поділити на дві групи: репродуктивні (традиційні) і продуктивні (активні). Перша група складається з пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів, під час застосування яких студент засвоює готові знання і репродукує (відтворює) уже відомі йому способи діяльності. Друга група – продуктивна, до якої входять усі інші методи, відрізняється тим, що студент видобуває (суб'єктивно) нові знання в результаті творчої діяльності. Вибір конкретних прийомів і форм навчання залежить від обраного методу.

Використання репродуктивних методів дуже важливо для забезпечення ґрунтовного засвоєння майбутніми дизайнерами теоретичних знань із рисунку, живопису, композиції, кольорознавства, перспективи тощо та відпрацювання відповідних базових технічних, інструментальних умінь і навичок.

Технологія активного навчання передбачає використання активних (інтерактивних) методів навчання, орієнтованих на особистість студента, на його активну участь у саморозвитку, здобуття якісних знань, професійних умінь, творче вирішення конкретних проблем [2, с. 76].

Порівняно із традиційними, методи та прийоми активного навчання мають таку характерну особливість, як «примусова» активізація мислення та творчої поведінки майбутнього дизайнера, що, у свою чергу, стимулює розвиток творчих художніх здібностей. Отже, зважаючи на це, констатуємо, що важливою формою удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів є інтенсифікація навчального процесу шляхом переходу від пасивних до активних методів навчання.

Варто зазначити, що розподіл наявних методів навчання на активні та неактивні (традиційні) дещо умовний. Наприклад,



лекційне заняття традиційно відносять до пояснювально-ілюстративного (або інформаційно-рецептивного) методу, коли студенти сприймають і осмислюють наведену викладачем інформацію в межах, насамперед, репродуктивного (відтворююче) мислення. Але викладач цілком здатен, застосовуючи різноманітні прийоми активізації критичного мислення студентів, створюючи проблемні ситуації, домогтися підвищення пізнавальної та творчої активності студентів – майбутніх дизайнерів.

До активних (інтерактивні) способів навчання відносять різноманітні методи та педагогічні прийоми, спрямовані на активізацію творчої та розумової активності студентів. Це можуть бути як порівняно прості творчі завдання на вирішення якоїсь дизайн-проблеми, так і більш складні методи, зокрема метод проектів, метод кейсів – моделювання професійних проблемних ситуацій, рольові та ділові ігри, проведення майстер-класів тощо.

Вибір методів та прийомів навчання для здійснення професійної підготовки майбутніх дизайнерів має відбуватися з урахуванням фахової специфіки. Ця специфіка полягає в тому, що «метод і методика дизайнера повинні містити елементи, які поєднують у собі можливості й інженерно-технічної, і художньої творчості, що зумовлює специфіку його підготовки і технології професійної роботи» [11, с. 47].

За результатами аналізу наукових публікацій із питань активних методів навчання, власних міркувань та професійного педагогічного досвіду пропонуємо таку класифікацію активних методів розвитку ТХЗ майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки (рис. 1).

У запропонованій класифікації активні методи навчання розвитку ТХЗ розподіляються на імітаційні (ігрові, неігрові) та неімітаційні. Неімітаційні методи – це навчання професійним умінням та навичкам, виконання завдань, пов'язаних із реальною професійною діяльністю.

Імітаційні методи базуються на імітації професійної діяльності. До ігрових методів відносять різноманітні ігрові ситуації, а до неігрових – різноманітні методи аналізу в дизайні, комп'ютерне моделювання, розв'язання проблемних ситуаційних завдань тощо.

Звісно, розподіл методів на імітаційні та неімітаційні дещо умовний, часто метод поєднує у собі в певній пропорції імітаційні та неімітаційні методичні прийоми. Крім того, під час професійної підготовки майбутніх дизайнерів наведені методи можуть використовуватися в різноманітних комбінаціях, поетапно або одночасно, а також у взаємо-

зв'язку, залежно від встановленої мети навчання, виду дисципліни, змісту завдання, форми навчання тощо, формуючи своєрідну «педагогічну палітру методів навчання».

Наприклад, ділову гру можна провести як *моделювання роботи дизайн-студії (ситуації професійного спілкування) над груповим проектом з імітації творчого методу видатного дизайнера*, який потім може бути *презентований на студентській науковій конференції, конкурсі студентських робіт та художній виставці*.

Неімітаційні методи навчання є комплексними та засадничими в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Вони є віддзеркаленням відповідної форми навчання – способу організації, побудови і проведення навчальних занять певного виду, під час яких за допомогою базового методу реалізуються встановлені дидактичні завдання.

Наприклад, активний метод «проблемної лекції» співвідноситься з «лекційним заняттям» як специфічною формою організації навчання. «Пленер» як форма організації навчання – це проведення заняття не в аудиторії (майстерні), а на відкритому природному просторі. Активний метод навчання «Пленер» – це виконання художніх завдань із правдивого зображення предметів із природи в природних умовах за активної ролі світла і повітря з метою вивчення та точного відображення студентами кольорових відтінків, які виникають унаслідок відбиття на предмети рефлексів від неба, землі, навколишньої рослинності тощо.

Уважаємо, що базовим, основним підходом для розвитку ТХЗ у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів має бути застосування такого активного методу навчання, як метод проектів.

Під методом проектів розуміють спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технологію), яке повинно завершитися цілком реальним практичним результатом, оформленим належним чином. Якщо завдання проекту розподіляють між декількома студентами, то такий метод має назву «груповий проект».

Позитивний вплив роботи над творчим проектом на розвиток ТХЗ студентів зумовлений активним характером їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Комплексне застосування методу проектів несе в собі величезний навчальний, розвиваючий і виховний потенціал. За допомогою проектного методу навчання всі складники ТХЗ майбутніх дизайнерів розвиваються в тісному взаємозв'язку. Метод проектів формує художнє та проектне мислення майбутнього дизайнера, креативність, сприяє удосконаленню технічних навичок та допо-

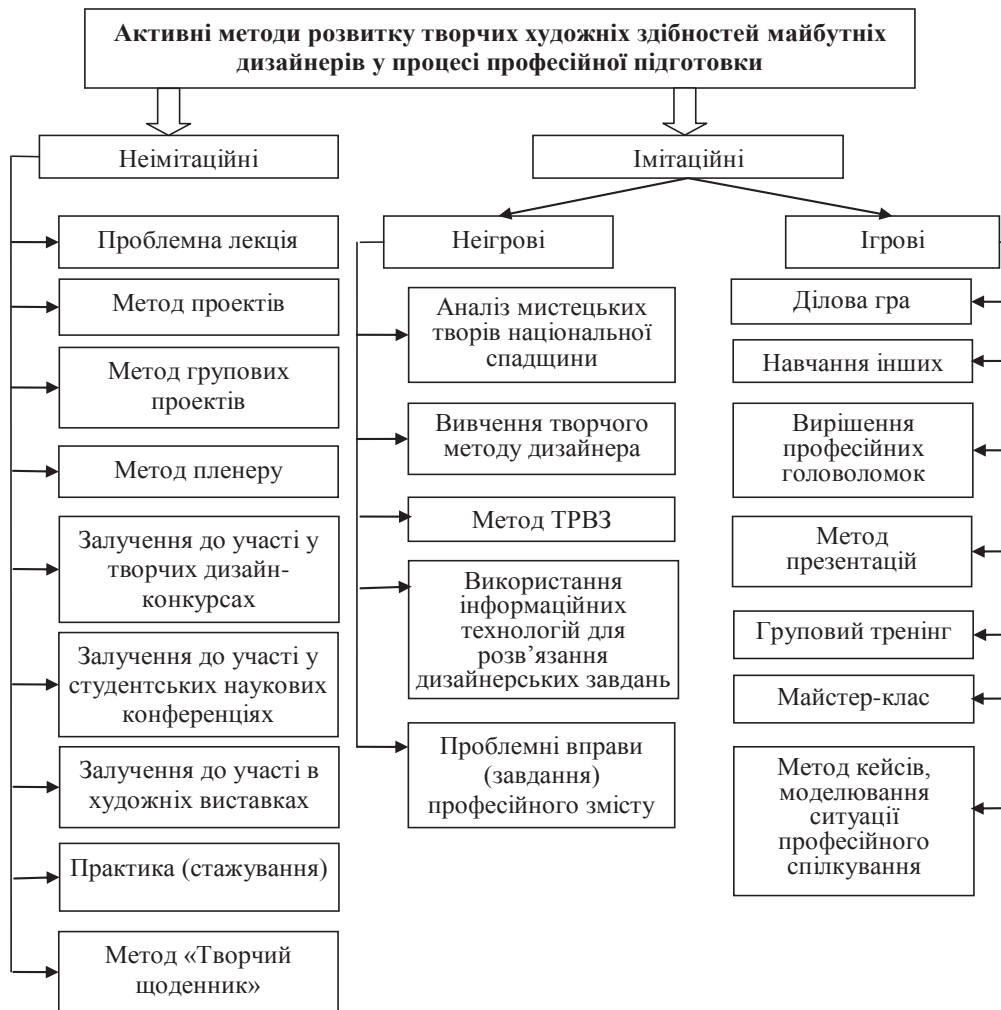


Рис. 1. Активні методи розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки

Джерело: власна розробка автора

магає визначитися з напрямом майбутньої професійної діяльності. Метод «групового проєктування» формує у студентів навички спільної діяльності у творчому колективі, уміння підпорядковувати свою індивідуальну креативність інтересам колективу, спрямованим на досягнення загальної мети зі створення дизайн-продукту.

Імітаційні ігрові методи навчання спрямовані на активізацію творчого художнього мислення та формування професійної поведінки майбутніх дизайнерів. Ігрові методи навчання різноманітні та багатопланові. Кожен із цих методів у той чи інший спосіб сприяє формуванню певних навичок і умінь, але характерним складником більшості ігрових методів, які можуть бути застосовані для навчання майбутніх дизайнерів, є відпрацювання навичок професійного спілкування та формування складників комунікативної компетентності. Тому на заняттях важливо створювати дискусійну

атмосферу, яка передбачає обмін думками, аналітичну діяльність, обстоювання власної позиції тощо.

Серед імітаційних неігрових методів розвитку ТХЗ майбутніх дизайнерів особливе місце посідає метод використання проблемних вправ (завдань) професійного змісту. Сутність методу полягає в оволодінні студентами професійних знань шляхом розв'язання прикладних проблемних завдань за встановленими етапами створення дизайн-продукту. Цей метод є різновидом проблемного викладу, зміст якого ґрунтується на створенні викладачем ланцюга проблемних ситуацій та проведенні педагогічного супроводу діяльності студентів під час самостійного творчого вирішення навчальних проблем.

Зміст конкретної проблемної вправи (завдання) зумовлюється метою та завданнями окремого заняття. Але загалом досягнення ефекту у вигляді належного розвитку ТХЗ майбутніх дизайнерів під час виконання



проблемних вправ (завдань) професійного змісту залежить від двох обов'язкових умов: 1) завдання повинні мати творчий характер; 2) урахувати індивідуальні особливості кожного студента, оскільки формування творчої особистості, здатної на оригінальні рішення, потребує уважного врахування індивідуальної структури ТХЗ кожного з майбутніх дизайнерів (завдання повинні бути різного ступеня складності, різноманітними за темами, формами виконання тощо).

Завдання можуть бути комплексними, інтегративними, спрямованими на всебічний розвиток одразу кількох складників ТХЗ, або бути вузько сфокусованими на відпрацювання якоїсь однієї структурної складової частини ТХЗ. Але для активізації та розвитку ТХЗ усі вправи та завдання повинні мати творчу спрямованість.

Наприклад, для розвитку здатності художньо відображувати дизайн-образ (дизайн-повідомлення) студенти виконують вправи на вивчення та зображення форми, простору, кольору: лінії, точки, плями, об'ємної форми, пропорцій, позитивного та негативного простору, кольорових співвідношень, фактури, текстури тощо. Проте вони опановують їх не тільки для формування технічних навичок, але й з погляду розвитку дизайн-мислення, тобто навчаються творчому використанню простору, форми, кольору, фактури, текстури тощо для передачі смислових повідомлень. Адже, за висловом Т. Самари, «спроба створити максимум красивої форми для конкретного повідомлення і відрізняє дизайн від простого «вивалювання» різноманітних матеріалів перед аудиторією з посиланням «хай вони самотужки продираються крізь ці хащі» [12, с. 33].

Під час розроблення проблемних вправ (завдань) професійного змісту необхідно використовувати різноманітні методи та прийоми залежно від типу завдань на розвиток окремих складників ТХЗ.

Доцільно виділяти два типи проблемних вправ (завдань) професійного змісту для майбутніх дизайнерів залежно від їхньої спрямованості:

1. Проблемні вправи (завдання) професійного змісту, спрямовані на пізнання ознак дизайн-об'єкта й оволодіння методами аналізу в дизайні. Вони можуть включати в себе завдання на здійснення пошуку й аналізу аналогів, колірний аналіз, композиційний аналіз, морфологічний аналіз, копіювання зі зразка, аналіз копіювання, репліку із творчого методу відомого дизайнера тощо

2. Проблемні вправи (завдання) професійного змісту, спрямовані на формування вмінь перетворювати дизайн-об'єкти. Вони можуть включати завдання на здійснення

експериментів із композиційними рішеннями, завдання, в основу яких входять різні методи та прийоми розвитку креативності, просторового, образного мислення, як-от: абстракція, алегорія, гіпербола, емпатія, комбінаторика, інверсія, трансформація, алегорія, метафора, техніка «6 капелюхів» Едварда де Бона, метод Уолта Діснея тощо.

Завдання можуть бути на використання техніки колажу, фотографіки, печворку, застосування модульного, макетного методів, біонічного методу, методу інсталяцій, методу реконструкції, методу декомпозиції, методу «Графічний калейдоскоп», методу провокаційних ідей, на застосування нетрадиційних технік малювання, на використання в дизайні модних сучасних трендів, на антропотехніку, на цитування, декоративність, стилізацію тощо.

Водночас формування і розвиток ТХЗ майбутніх дизайнерів в умовах професійної підготовки можливе на основі поєднання завдань із проектування і завдань на виготовлення виробів, що мають утилітарне значення та художню цінність. У цьому контексті особливо цікаве широке застосування в процесі професійної підготовки здобутків української культури та дизайну.

Метод «Аналіз мистецьких творів національної спадщини» – це один із найкращих способів залучення майбутніх дизайнерів до дослідження розмаїття здобутків національної та світової культури з одночасним формуванням професійного розуміння стилістичних відмінностей в організації навколишнього середовища різних народів.

Майбутньому дизайнеру для розвитку своїх ТХЗ треба засвоїти мову образотворчого мистецтва, його закони (лінійної та повітряної перспективи, кольорознавства тощо), бути естетично обізнаним, розвивати свою візуальну культуру. Тому в процесі професійної підготовки потрібно вміло поєднувати чуттєвий досвід майбутніх дизайнерів (результати їхніх спостережень, рефлексії), з вивченням мови образотворчого мистецтва, правил дотримання законів, понять, норм.

Аналіз творів мистецтва національної спадщини дозволяє продемонструвати ідеальні, прекрасні приклади дотримання, а іноді й творчого, новаторського порушення традиційних мистецьких законів, понять, норм. Це допомагає майбутньому дизайнеру розвивати візуальну чутливість, накопичувати візуальні образи кращих зразків мистецтва всіх часів та народів, відчувати їхні характерні стилістичні риси. Він має бути здатним відповісти на запитання, що саме та чому подобається або не подобається в тому чи іншому зразку дизайн-продукту.



Застосування методу «Аналіз мистецьких творів національної спадщини» дозволяє розвивати в майбутніх дизайнерів уміння та звичку уважно вдивлятися в деталі творів мистецтва, дизайн-продуктів та навколишнього середовища. Цей метод формує мистецьку грамотність, зорову увагу, розвиває художній смак, творчу чутливість, креативність, підвищує загальний культурний рівень майбутніх дизайнерів.

Отже, комплексне впровадження в процес професійної підготовки в галузі дизайн-освіти запропонованої системи активних методів навчання дозволяє створювати ефективні організаційні методичні умови для розвитку ТХЗ майбутніх дизайнерів та реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, художньо-естетичного, гуманістично-естетичного підходів у навчанні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.
2. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія «Педагогічні науки». 2014. Вип. 14. С. 74–79.
3. Парамонова Т. Маркетинг: активные методы обучения : учебное пособие. Москва : КНОРУС, 2009. С. 11–12.
4. Інтерактивні методи навчання : навчальний посібник / за заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. Щецін : WSAР, 2005. 170 с.
5. Лапыгин Ю. Методы активного обучения : учебник и практикум для вузов : учебник и практикум для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям. Москва : Юрайт, 2017. 247 с.
6. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
7. Ніколаєва Т. Роль активних засобів навчання в розвитку творчих здібностей студентів-дизайнерів у етнопросторі. *Етнотдизайн: європейський вектор розвитку і національний контекст*. Кн. 1 : збірник наукових праць. Полтава, 2014. С. 350–353.
8. Босых И. Инновационный метод преподавания дизайна конкурентоспособной упаковки. *Профессиональное образование в современном мире*. 2014. № 3. С. 78–86.
9. Оргинський В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
10. Bono E. Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. Boston ; London ; New York, 1999. 192 p.
11. Пармон Ф. Композиция костюма : учебник для вузов. Москва : Легпромбытиздат, 1997. 264 с.

12. Самара Т. Структура дизайна. Стильное руководство. Москва : РИП-холдинг, 2008. 272 с.

REFERENCES:

1. Dychkivska I. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Akademvydav, 320 s. [in Ukrainian]
2. Diachenko-Bohun M. (2014) Aktyvni metody navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Active teaching methods in a higher education institution]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriiia «Pedahohichni nauky»* [The Sources of Pedagogical Skills. Series “Pedagogical Sciences”]. Vyp. 14. S. 74–79. [in Ukrainian]
3. Paramonova T. (2009) Marketing: aktivnye metody obuchenija [Marketing: active teaching methods]: uchebnoe posobie. Moskva : KNORUS, S. 11–12. [in Russian]
4. Interaktyvni metody navchannia : navchalnyi posibnyk [Interactive teaching methods] / za zah. red. P. Shevchuka, P. Fenrykha. Shchetsin : WSAР, 2005. 170 s. [in Ukrainian]
5. Lapygin Ju. (2017) Metody aktivnogo obuchenija : uchebnik i praktikum dlja vuzov : uchebnik i praktikum dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushihhsja po gumanitarnym napravlenijam [Active teaching methods: a textbook and practical course for universities: a textbook and practical course for university students of humanitarian areas]. Moskva : Jurajt, 247 s. [in Russian]
6. Sysioeva S. (2011) Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive adult learning technologies] : navchalno-metodychnyi posibnyk. NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. Kyiv : VD «EKMO», 324 s. [in Ukrainian]
7. Nikolaieva T. (2014) Rol aktyvnykh zasobiv navchannia v rozvytku tvorchykh zdibnostei studentiv-dyzaineriv u etnoprostorii [The role of active learning tools in the development of creative abilities of students-designers in the ethnic space]. *Etnodyzain: yevropejskyi vektor rozvytku i natsionalnyi kontekst* [Ethnodesign: European development vector and national context]. Kn. 1 : zbirnyk naukovykh prats. Poltava, S. 350–353. [in Ukrainian]
8. Bosyh I. (2014) Innovacionnyj metod prepodavani-ja dizajna konkurentosposobnoj upakovki [An innovative method of teaching competitive packaging design]. *Professionnalnoe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World]. № 3. S. 78–86. [in Russian]
9. Ortynskyi V. (2009) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education] : navchalnyi posibnyk dlja studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 472 s. [in Ukrainian]
10. Bono E. (1999) Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. Boston ; London ; New York, 192 p.
11. Parmon F. (1997) Kompozytsyia kostiuma [Costume composition] : uchebnik dlja vuzov. Moskva : Lehprombitizdat, 264 s. [in Russian]
12. Samara T. (2008) Struktura dizaina. Stilnoe rukovodstvo [The structure of the design. Stylish guide]. Moskva : RIP-kholdinh, 272 s. [in Russian]



УДК 348.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-23

ЗМІСТ РОБОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ

Мороз О.Л., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонська державна морська академія
alyona_moroz@ukr.net

У статті розглядається питання підвищення ефективності професійно орієнтованої іншомовної підготовки курсантів вищих морських навчальних закладів. Оскільки основним завданням професійної підготовки є забезпечення роботодавців висококваліфікованими, добре підготованими та компетентними кадрами, які зможуть ефективно виконувати свої професійні обов'язки згідно з вимогами міжнародних стандартів, то розвиток професійно орієнтованої комунікативної компетенції вбачається як невід'ємна частина професійної освіти.

Вивчивши це питання з різних аспектів та беручи до уваги власний досвід викладання морської англійської в Херсонській державній морській академії, ми дійшли висновку про наявність нагальної потреби в розробленні більш сучасної та гнучкої робочої навчальної програми з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». Для цього необхідно узгодити наявний формат робочих навчальних програм як із вимогами міжнародних документів (Міжнародна конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти, Модельний курс 3.17), так і з національними освітніми вимогами.

Визнавши той факт, що будь-яка діяльність, зокрема й освітня, є більш ефективною, якщо починається з визначення мети й усвідомлення фінальної цілі, ми пропонуємо в робочих навчальних програмах не лише вказувати базову мету курсу загалом, а й формулювати ключові вміння та навички до кожного заняття.

Ключові слова: професійно орієнтована комунікативна підготовка, професійна підготовка, навчально-методичне забезпечення, робоча навчальна програма.

В статье рассматривается вопрос повышения эффективности профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов высших морских учебных заведений. Поскольку основным заданием профессиональной подготовки является обеспечение работодателей высококвалифицированными, хорошо подготовленными, компетентными кадрами, которые смогут эффективно исполнять свои профессиональные обязанности согласно требованиям международных стандартов, то развитие профессионально ориентированной коммуникативной компетенции рассматривается как неотъемлемая часть профессионального образования.

Изучение этого вопроса и собственный опыт преподавания английского языка в Херсонской государственной морской академии позволили сделать вывод о том, что существует необходимость в разработке более современного и гибкого формата рабочих учебных программ по дисциплине «Английский язык профессионального направления». Для этого необходимо привести существующий формат рабочих программ в соответствие как с требованиями международных документов (Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты, Модельный курс 3.17), так и с национальными образовательными требованиями.

Принимая во внимание тот факт, что любая деятельность будет более эффективна, если начинается с определения и осознания финальной цели, мы предлагаем в рабочих учебных программах не только определять базовую цель курса в целом, но и указывать ключевые умения и навыки, которыми должны овладеть курсанты, к каждому занятию.

Ключевые слова: профессионально ориентированная коммуникативная подготовка, профессиональная подготовка, учебно-методическое обеспечение, рабочая учебная программа.

Moroz O.L. REORGANIZING THE SYLLABUS AS ONE OF THE MAIN COMPONENTS IN CONTINUOUS COMMUNICATIVE TRAINING WITHIN THE FRAME OF LIFELONG LEARNING

The article reveals the issue of increasing the efficiency of professionally oriented communicative competence acquired by future seafarers. As the main task of professional education is to provide employers with highly qualified and well-trained, competent personnel, able to carry out the duties effectively and in compliance with international standards, the development of professionally oriented communicative competency is deemed an integral part of professional training. Especially so it is for the future seafarers who are going to carry out their professional tasks in multilingual crews. That's why teachers of Maritime English face the need of searching for new more effective means, methods and forms of communicative teaching.

Having studied this issue in different aspects and taking into consideration our teaching experience at Kherson State Maritime Academy we came to the conclusion that there is a pressing need for a more modern and flexible syllabus for English at university level, taking into account a focus on English as a means of international communication, the academic and professional needs of undergraduate and graduate



students. It means that the current format of syllabus for Maritime English requires to be brought into compliance with both STCW, IMO Model Course 3.17 and national educational requirements stipulated by the Ministry of Education of Ukraine and IMO. So, our article is aimed at suggesting the way of reorganizing the syllabus for Maritime English in accordance with the modern educational needs and the key aspects of lifelong learning.

Having realized the fact that any type of human activity, including educational one, becomes more efficient when starts with defining the aim or objective we suggest to formulate and state not only the basic aim of the course syllabus to be defined at the explanatory note section, but also to formulate and specify the key skills and abilities the cadets must be able to demonstrate by the end of each lesson.

Our practical teaching experience proves that such approach gives the possibility to teachers plan their lessons more effectively as they know beforehand what communicative skills to develop and thus enables them to select and arrange appropriate tasks and activities for the lesson. On the other hand, precisely defined and formulated objective of the lesson gives cadets the possibility to realize the final outcome of the educational process, shows the importance of it for their future professional performance and in such a way motivates them to study better at each stage of their education.

Key words: *professionally oriented communicative training, professional training, methodological support, teaching and learning materials, syllabus.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства, яке характеризується динамічністю соціально-економічних, духовних, соціокультурних та освітніх перетворень, відбувається активне переосмислення й оновлення всіх сфер системи освіти, зокрема такої важливої її складової частини, як професійна підготовка фахівців. Також нові вимоги до підготовки спеціалістів зумовлюють необхідність перегляду наявних освітніх стандартів, що також пов'язано з активізацією інтеграційних процесів в Європі, приєднанням України до міжнародних конвенцій та розробленням уніфікованих освітніх та професійних стандартів [6, с. 6]. Рушійним чинником реформування освіти (зокрема, професійної) в Україні є оновлення змісту навчання відповідно до сучасних потреб суспільства загалом і особистості зокрема.

Одним з основних завдань професійної освіти в Україні сьогодні є підготовка кваліфікованого працівника, конкурентоспроможного на міжнародному ринку праці, компетентного, здатного ефективно виконувати свої професійні обов'язки на рівні світових стандартів. А це означає, що формування професійно значущої, професійно орієнтованої (іншомовної) компетенції стає невід'ємним складником комплексної підготовки спеціаліста.

Особливо великого значення набуває для майбутніх фахівців морської галузі високий рівень сформованості професійно орієнтованої (іншомовної) комунікації, оскільки їхня професійна діяльність відбувається в складі багатонаціональних екіпажів і передбачає здійснення комунікації іноземними мовами. Міжнародна конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (далі – ПДНВ) визначає англійську мову як робочу для всіх членів екіпажу незалежно від їхньої національ-

ності, віку, посади тощо та встановлює мінімальні вимоги до рівня володіння англійською мовою [4], що спрямовує викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку спеціалістів морського флоту, на нові завдання із професійної підготовки, удосконалення форм, методів, засобів організації освітнього процесу, спрямованих на підвищення фахової компетенції, зокрема іншомовної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтенсивний розвиток міжнародних контактів, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти зумовили значний інтерес науковців до проблеми пошуку шляхів оптимізації й інтенсифікації вивчення іноземних мов як одного з важливих складників професійної підготовки сучасних висококваліфікованих спеціалістів різних промислових галузей. Вітчизняними вченими розглянуто деякі аспекти цієї проблеми: шляхи вдосконалення та збагачення іншомовної підготовки працівників нафтогазової промисловості завдяки міждисциплінарній інтеграції змісту спеціальних дисциплін та іноземної мови (О. Ларіонова); питання розроблення наукової системи формування професійної комунікативної компетенції спеціалістів у вищій технічній школі (Н. Романова); новітні технології формування готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації (О. Токарева); можливості переорієнтації методичної, педагогічної та лінгвістичної наук на вирішення проблеми міжкультурної комунікації, а саме проблеми формування готовності ефективно брати участь у взаємодії з іноземцями (М. Байрам); методика формування іншомовних комунікативних умінь особового складу митних органів (О. Павленко). Є окремі роботи з укладання освітніх програм, зокрема з іноземної мови (німецька), у системі неперервної профе-



сійної освіти співробітників митних органів (А. Купченко). Проте питання щодо ефективної організації професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх фахівців морської галузі на засадах неперервності і наступності, яка б відповідала сучасному рівню сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності, а також вимогам нормативних документів Міжнародної морської організації (далі – ІМО) сьогодні не досліджене повною мірою. Ці й інші чинники зумовили вибір нами проблеми, а саме питання забезпечення змістовного компонента процесу підготовки до професійно орієнтованої комунікації майбутніх працівників морської галузі в системі неперервної освіти.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати стан укладання робочих навчальних програм із дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» у процесі формування професійної комунікативної компетенції майбутніх моряків та запропонувати шляхи визначення змісту робочих навчальних програм відповідно як до нормативних документів Міністерства освіти та науки України, так і до вимог міжнародних організацій, з урахуванням авторських підходів, як складника неперервної іншомовної підготовки курсантів різних типів навчальних закладів: ліцей, коледж, академія.

Вивчивши та проаналізувавши звіт, в якому представлено результати дослідження, проведеного від імені Британської Ради та Міністерства освіти та науки України в 2014–2016 рр. «щодо ролі та статусу англійської мови» в 15-ти вищих технічних навчальних закладах України [7, с. 80–83], ми обґрунтували шляхи покращення стану викладання іноземної (англійська) мови в процесі професійної освіти, ураховуючи: питання організації навчання англійської мови за професійним спрямуванням; рівня засвоєння англійської мови випускниками; результатів оцінювання; науково-методичного забезпечення (розроблення навчальних робочих програм та підручників). Особлива увага приділена нами стану й оцінці наявних навчальних робочих програм у нашому навчальному закладі (Херсонська державна морська академія). Ми врахували рекомендації стосовно того, що «наявна гостра необхідність у розвитку більш сучасних та гнучких робочих навчальних програм з англійської мови на університетському рівні, основний фокус яких буде сконцентровано на англійській мові як засобі міжнародної комунікації, академічних та професійних потребах студентів та загальноєвропейських критеріях визначення рів-

ня володіння іноземною мовою» (переклад та курсив наші – О. М.) [там само, с. 82]. Важливим для нас є зосередження уваги на необхідності звернення до питання пошуку можливих шляхів удосконалення дизайну та змісту робочих навчальних програм. Саме визначення навчальної програми свідчить про те, що вона є «складовою державного стандарту освіти та являє собою нормативний державний документ, який визначає місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, в якому розкривається зміст освіти з певного предмета та визначається система наукових знань, практичних умінь і навичок, якими необхідно володіти студентам» (курсив наш – О. М.) [1, с. 77].

Наш практичний досвід викладання англійської мови в Херсонській державній морській академії також підтверджує, що будь-яка діяльність, навчальна також, починається з визначення мети (ідеального образу очікуваного результату), яка має бути чітко прописана в самій програмі, її змісті. Чим чіткіше сформульована мета навчання, тим вірогідніше досягнення очікуваного результату. Отже, не лише визначення мети дисципліни загалом, що зазвичай міститься в такому структурному компоненті програми, як пояснювальна записка, а й визначення та формулювання тих практичних умінь та навичок, що є головною метою вивчення кожної теми, вбачається нами необхідним для забезпечення ефективності подальшого навчального процесу. Такий підхід до організації другого компонента навчальних робочих програм – тематичного викладу змісту навчальної дисципліни – дозволяє викладачам більш ефективно добирати навчальний матеріал та ті форми й методи роботи, що сприятимуть розвитку зазначених умінь та навичок.

Звісно, оскільки навчальні програми ЗВО України є державними документами, то під час їх розроблення фахівці (викладачі відповідних кафедр) повинні враховувати основні вимоги до такого типу документації. Проте в листі Міністерства освіти та науки України до керівників закладів вищої освіти від 9 липня 2018 р. зазначено: «Відповідно до законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Про освіту» (2017 р.), заклади вищої освіти мають право самостійно вирішувати питання змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з урахуванням вимог законодавства. Водночас варто враховувати специфіку закладу вищої освіти, галузі знань та / або спеціальності, конкретної освітньої програми та ін.» [2].



Говорячи про заклади вищої освіти, які готують майбутніх фахівців морської галузі, необхідно виходити з того, що процес навчання в таких закладах регулюється не лише державними нормативно-правовими документами, а й відповідними документами, виданими Міжнародною морською організацією (ІМО), як-от: Міжнародна конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ 78/95), Міжнародна конвенція про забезпечення безпеки життя на морі (SOLAS) тощо. Крім того, ІМО розробила детальні модельні курси для різних професійних дисциплін, зокрема й модельний курс 3.17 “Maritime English”, в якому надаються чіткі інструкції щодо організації навчання професійно орієнтованої іншомовної комунікації майбутніх фахівців морської галузі [8]. У цьому модельному курсі пропонується детальна навчальна програма, яка базується на знанні англійської мови та визначенні тих мовних умінь, якими курсанти повинні оволодіти для того, щоби бути здатними спілкуватися саме таким чином, який визначений і встановлений ПДНВ (переклад наш – О. М.) [8, с. 3]. Запропонований формат навчальної програми в модельному курсі 3.17 наведено в таблиці 1.

Як видно з наведеного зразка, програма містить детальну інформацію про базову компетенцію з теми, а також детальний перелік умінь та навичок, що стосуються всіх трьох мовних систем (граматика, вокабуляр та фонологія) та чотирьох мовленнєвих умінь (говоріння, письмо, аудіювання, читання). Такий підхід до організації тематичного-змістового компонента навчальних програм узгоджується, на нашу думку,

з компетентністним підходом до навчання. У межах цього підходу компетенція визначається як феномен, за допомогою якого можна оцінити здатність людини до ефективного виконання якоїсь роботи [3, с. 2], тому в багатьох документах з освітньої політики щодо впровадження Болонської декларації компетенції визначено метою освітніх програм [цит.: за 6, с. 51]. Такий підхід до побудови робочої навчальної програми, виходячи з теми нашого дослідження, потребує її конкретизації на кожному етапі підготовки фахівців у системі неперервної освіти, що є подальшим етапом наукового пошуку.

Також, виходячи з того, що наведений зразок не відповідає сучасним вимогам до оформлення навчальних програм, які визначені державними нормативними документами (закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.) тощо), необхідне їх узгодження і поєднання, яке полягає у включенні переліку основних тем та їх послідовності, а також визначення кількості навчальних годин, що відводяться на аудиторну роботу із закріплення матеріалу та на самостійну роботу студентів. Запропонований формат навчальної програми ІМО в модельному курсі 3.17 не містить розподілу навчальних годин, оскільки розробники вважають за необхідне та рекомендують «практикувати та повторювати навчальний матеріал регулярно доки викладач не впевниться, що курсанти досягли визначеної навчальної мети та оволоділи зазначеною компетенцією» (переклад наш – О. М.) [8, с. 2].

Зважаючи на вимоги чинного законодавства та беручи до уваги рекомендації

Таблиця 1

**Фрагмент навчальної програми з дисципліни «Морська англійська мова»
за рекомендацією ІМО**

Knowing, understanding and proficiency	Textbooks	Teaching aid
Required performance: 1. Ask for and give personal data		
1.1 Grammar: – conjugates verbs be, do, have in positive, negative and question forms; – recognizes and uses Present Simple orally and in writing; – understands and uses pronouns I, me, my, mine etc.	T 1 Ch. 1	Flashcards / world map
1.2 Vocabulary: – pronounces and writes adjectives corresponding to country name.	T 2	
1.3 Phonology: – recognizes intonation in questions.	Ch. 1, 2, 5, 14	
1.4 Communication skills: – understands key questions in listening; – exchanges personal information orally; – notes personal information about partner; – fills out a “particulars of cadet” form clearly and accurately with personal information.		



міжнародних організацій, а також специфіку викладання іноземної мови в морських ЗВО, пропонуємо взяти за основу для створення програми з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» державний стандартний зразок, що міститиме всі необхідні компоненти: пояснювальну записку, обсяг дисципліни в кредитах ЄКТС та його розподіл у годинах за формами організації освітнього процесу та видами навчальних занять (відповідно до ст. 50 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.)), тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, критерії оцінювання результатів навчання, рекомендовані джерела інформації тощо. Для побудови навчальної робочої програми для майбутніх фахівців морської галузі вважаємо за необхідне використовувати лінійний неперервний спосіб побудови, сутність яко-

го полягає у тому, що матеріал кожного наступного змістовного модуля є логічним продовженням того, що вивчалось раніше [5, с. 39]. Використання саме такого методу побудови програм, а не концентричного, зумовлене специфікою різнорівневого навчання майбутніх фахівців морської галузі, яка визначається функціональними професійними обов'язками. Тобто курсанти 1–2 курсів навчання почнуть свою професійну діяльність як рядові працівники та виконуватимуть різного роду технічні завдання на палубі та в машинному відділенні, отже, й тематика навчального матеріалу повинна відповідати їхнім професійним обов'язкам. Курсанти ж 3–4 курсів матимуть змогу виконувати обов'язки вахтових офіцерів як на навігаційному містку, так і в машинному відділенні, отже, і рівень їхньої комунікативної іншомовної

Таблиця 2.

**Фрагмент робочої навчальної програми з дисципліни
«Англійська мова за професійним спрямуванням» для курсантів 1 курсу**

№ заняття	Вид заняття	Обсяг аудиторних годин	Обсяг годин самостійної роботи	Знання, уміння, навички	Рекомендована література	Посилання на нормативні документи ІМО
1	2	3	4	5		6
Module 4. Crew and its Tasks						
11	ПЗ	2	4	Ship's Crew: Names positions and their duties on board.	[9, M 4] [5, U. 2]	IMO Model Course 3.17, STCW
12	ПЗ	2	4	Ship Maintenance: Speaks about ship maintenance, name tools, instruments and their purposes.	[9, M 4] [1, Ch. 15, 36] [4, Ch. 14]	IMO Model Course 3.17, STCW
13	ПЗ	2		Competency Demonstration: Describes key responsibilities of crewmembers focusing on the ship maintenance and watch keeping procedures according to STCW Convention.		
Усього		6	8			
Module 5. Personal Safety Aboard						
14	ПЗ	2	3	Warning Signs: Explains the main rules for safe working practices in places marked by warning signs.	[9, M 5] [4, Ch. 15]	IMO Model Course 3.17, SOLAS
15	ПЗ	2	2	Personal Protective Equipment: Describes functions of different items of personal protective equipment.	[9, M 5] [4, Ch. 15]	IMO Model Course 3.17, SOLAS
16	ПЗ	2	4	Safe Working Practices: Gives advice on safe working practices while carrying out specific tasks.	[9, M5] [1, Ch. 33] [4, Ch. 15]	IMO Model Course 3.17, SOLAS
17	ПЗ	2		Competency Demonstration: Lists and explains the basics of safe working practices aboard ships.		



компетентності має відповідати кваліфікаційним вимогам.

Зважаючи на обмеження рамками статті та виходячи з того, що інші структурні компоненти програми мають відповідати державному стандарту, наводимо один із фрагментів робочої навчальної програми з дисципліни «Англійська мови за професійним спрямуванням» для курсантів 1 курсу Херсонської державної морської академії, розроблений нами, а саме змістовно-цільовий компонент структури навчальної дисципліни. У наведеній таблиці 2 не лише зазначені теми, що їх мають засвоїти курсанти протягом навчання, а й визначено вміння, що має бути сформоване по завершенні вивчення теми.

Вивчення кожного тематичного модуля завершується демонстрацією ключової професійно значущої компетенції, якою мають оволодіти курсанти та яка узгоджена з вимогами ПДНВ, р. II, табл. А-II/1.

Отже, наш науковий пошук засвідчив, що запропонований формат оформлення робочих навчальних програм відповідає сучасним тенденціям у сфері професійної освіти, оскільки розкриває не лише те, що саме повинно вивчатися під час навчального процесу курсантами, а, що є найважливішим, якою має бути кінцева мета цього процесу, що саме повинні вміти курсанти по завершенні вивчення того чи іншого змістовного модуля. Такий формат узгоджується з вимогами компетентнісного підходу до навчання, Болонського процесу та ІМО, що виступає основним роботодавцем для випускників морських ЗВО, і відповідає підготовці курсантів у системі неперервної освіти.

Подальшу перспективу дослідження питання розроблення робочих навчальних програм для ЗВО, що готують майбутніх фахівців морського флоту, вбачаємо у вивченні проблеми розроблення й апробації навчальних програм для різнорівневого навчання курсантів в системі неперервної професійної освіти в умовах науково-педагогічного комплексу «ліцей – коледж – академія», зокрема, розроблення й обґрунтування механізму реалізації ефективно багаторівневої освіти, забезпечення її наступності в змістовому наповненні навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури 2003. 316 с.
2. Лист Міністерства освіти і науки України до керівників закладів вищої освіти від 9 липня 2018 р. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v-434729-18> (дата звернення: 03.04.2019).

3. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917–1985) : монографія. Київ : Либідь, 1992. 196с.
4. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г., с поправками (консолидированный текст) / пер.: В Стрелков, Т. Кузнецова, С. Лапченков. Санкт-Петербург : ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. 805 с.
5. Нагаєв В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 222 с.
6. Павленко О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2010. 560 с.
7. Bolitho R., West R. The Internalization of Ukrainian Universities: the English language dimension : English for Universities Project. Київ : Видавництво «Сталь», 2017. 134 с.
8. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London : International Maritime Organization (IMO), 2009. 138 p.

REFERENCES:

1. Vitvytska S. (2003) *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of pedagogy of higher education] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury. 316 s. [in Ukrainian]
2. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy do kerivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine to the heads of institutions of higher education] vid 9 lypnia 2018 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v-434729-18> (related to: 03.04.2019). [in Ukrainian]
3. Maiboroda V. (1992) *Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: Istoriia, dosvid, uroky (1917–1985)* [Higher pedagogical education in Ukraine: History, experience, lessons (1917–1985)]: monohrafiia. Kyiv : Lybid, 196 s. [in Ukrainian]
4. Mezhdunarodnaja konvencija o podgotovke i diplomirovanii morjakov i nesении vahty 1978 g., s popravkami (konsolidirovannyj tekst) [International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended (consolidated text)] / per.: V Strelkov, T. Kuznecova, S. Lapchenkov. Sankt-Peterburg : ZAO «CNIIMF», 2010. 805 s. [in Russian]
5. Nahaiev V. (2007) *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli* [Teaching methods in higher education institutions] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 222 s. [in Ukrainian]
6. Pavlenko O. (2010) *Formuvannia komunikativnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi nepevnoi profesiinoi osvity* [Formation of the communicative competence of customs specialists in the system of uncertain vocational education] : dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Dnipropetrovsk, 560 s.
7. Bolitho R., West R. (2017) *The Internalization of Ukrainian Universities: the English language dimension : English for Universities Project*. Kyiv : Vydavnytstvo «Stal», 134 s.
8. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London : International Maritime Organization (IMO), 2009. 138 p.



УДК 373.091.12.011.3–051:796
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-24

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЯК ОСНОВНА ВИМОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Мосейчук Ю.Ю., д. пед. н., доцент,
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
yr-mosey@ukr.net

У статті основну увагу зосереджено на потребі формування в майбутніх учителів фізичної культури ціннісного ставлення до власного здоров'я та виховання внутрішньої мотивації потреби у формуванні високого рівня культури здоров'я. Обґрунтовано доцільність такої діяльності в закладах вищої освіти, розкрито практичні шляхи створення позитивного освітнього середовища, що впливає на формування ціннісного ставлення студентів факультетів фізичного виховання до культури здоров'я.

Ключові слова: культура здоров'я, майбутні вчителі фізичної культури, ціннісне ставлення, внутрішня мотивація, принцип ціннісної орієнтації студентів, освітнє середовище.

В статье основное внимание сосредоточено на необходимости формирования у будущих учителей физической культуры ценностного отношения к собственному здоровью и воспитания внутренней мотивации потребности в формировании высоком уровне культуры здоровья. Обоснована целесообразность такой деятельности в учреждениях высшего образования, раскрыты практические пути создания положительной образовательной среды, которая влияет на формирование ценностного отношения студентов факультетов физического воспитания к культуре здоровья.

Ключевые слова: культура здоровья, будущие учителя физической культуры, ценностное отношение, внутренняя мотивация, принцип ценностной ориентации студентов, образовательная среда.

Moseichuk Yu.Yu. FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO THE HEALTH CULTURE AS A BASIC REQUIREMENT FOR THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

The article focuses on the need for the formation in the future teachers of physical culture of the value attitude towards their own health and the education of the internal motivation of the need for the formation of a high level of health culture. It is proved that the teachers of higher education institutions should pay attention to raising students' responsibility for preservation of health. Such activity requires targeted work on the formation of internal motivation of value attitude to the culture of health. Valuable attitude is characterized by sound knowledge of health as the highest value, defines the attitude to health as the highest value of life, and involves conscious behavior in the preservation of health.

The main emphasis is on internal motivation, when the student serves as the source of motivation as a subject of activity. The emphasis is placed on the stage of the procedure of motivating the value relation with the culture of health: Stage 1 – perception of the content of the motive and the definition of the objectives of motivation; Stage 2 – assessment of the personal significance of the motive; Stage 3 – awareness of the content of motivation; Stage 4 – belief in the power and feasibility of motivation. In the methodological context we determined the need to implement the principle of value orientation of students, which involves identifying and disclosing the value content of physical education for the formation of a health culture of future teachers of physical culture. In practical terms, we have substantiated the expediency of such activity in higher education institutions and we have revealed practical ways in creating a positive educational environment that has an impact on the formation of the value attitude of students of physical education faculties to the culture of health.

Key words: culture of health, future teachers of physical culture, value attitude, internal motivation, principle of value orientation of students, educational environment.

Постановка проблеми. Кардинальні соціально-економічні зміни привели до зміни світового та європейського устрою. Не оминули ці процеси і педагогічну освіту України. Орієнтація на європейський освітній простір впливає на характер і рівень підготовки майбутніх учителів. Сьогодні обговорюється підготовка якісно нового покоління педагогічних працівників, яким притаманна висока професійна компетентність, соціальна відповідальність, готовність

до життя і праці в умовах сучасного полікультурного світу, в якому здоров'я людини і здоров'язбережувальна компетентність учителя виходять на перше місце. Останні статистичні дані та результати наукових досліджень дозволяють констатувати, що перспективним у сучасному освітньому процесі закладів вищої освіти під час організації професійної підготовки майбутніх фахівців вважається перехід від технологій збереження і зміцнення здоров'я до тех-



нології формування культури здоров'я. Ми переконані в тому, що нині «ставлення до власного здоров'я, усвідомлення необхідності формування культури його збереження у студентів можна розглядати як головну ознаку успішної реалізації майбутнім фахівцем своєї професійної діяльності» [1, с. 34].

У процесі професійної підготовки постає необхідність підвищення рівня культури здоров'я майбутніх фахівців із метою забезпечення умов для його збереження. Особливо це стосується майбутніх учителів фізичної культури, які через свої професійні знання і покликання повинні пропагувати серед учнів здоровий спосіб життя для збереження їхнього здоров'я. «До учителів, які займатимуться організацією фізичного виховання дітей та молоді, ставляться вимоги гармонійно поєднувати освітні, виховні та оздоровчі завдання. Виконувати складні та різнопланові професійні завдання майбутні фахівці зможуть лише на основі внутрішньої вмотивованості, рефлексії, високого рівня теоретичних знань та практичних умінь у сфері культури здоров'я» [1, с. 32].

В Україні накопичений позитивний досвід щодо підготовки сучасних учителів фізичної культури. Це стосується також формування їхньої культури здоров'я. У контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту», сучасної Концепції педагогічної освіти, пошуку шляхів підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності необхідно дуже уважно проаналізувати особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оскільки від них, їхніх життєвих і спортивних принципів, рівня кваліфікації залежить як успішне розв'язання загальних педагогічних завдань (навчання, виховання, розвиток), так і формування здорового як у фізичному, так в інтелектуальному сенсі покоління, що має внутрішню мотивацію на високий рівень збереження здоров'я та високу культуру здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження з'ясовано, що в численних напрацюваннях науковців декларується потреба впровадження різноманітних додаткових чинників, які б суттєво впливали на якість професійної підготовки майбутніх фахівців із високим рівнем культури здоров'я. Так, у публікаціях А. Бабенка, Д. Давиденка, О. Мальцева, В. Маринич, Є. Павлюка, А. Сулими, О. Тимошенка й ін. аргументовано зв'язок між фізичною культурою і професіоналізмом учителя фізичної культури. Науковці однак не згодні в тому, що високий рівень культури здоров'я, а також ґрунтовні теоретичні знання і практичні уміння та навички збереження здоров'я є вагомими для професійної діяльності учи-

теля фізичної культури. Підтвердженням такої позиції слугують основні напрями розвитку освіти, що визначені «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», Проектом Концепції розвитку освіти до 2025 р. (2014 р.).

Однак процес системного формування культури здоров'я в майбутніх учителів фізичної культури під час здобуття професійної освіти залишається маловивченим у практичному контексті. Значущість порушеної нами проблематики посилюється зростанням потреби вузівської практики в забезпеченні якісного процесу формування культури здоров'я студентів на основі внутрішньої мотивації, континууму навчання й самоосвіти, практичної спрямованості знань та фрагментарністю науково-методичного забезпечення цього процесу, що зумовлений догматизацією знань та пред-метоцентризмом.

Мета публікації – обґрунтування потреби у вдосконаленні мотиваційної сфери майбутніх учителів фізичної культури під час формування в них належного рівня культури здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті аналізу загальнонаукової психолого-педагогічної літератури [2; 3; 4; 5], законодавчих та нормативних актів у галузі організації професійної підготовки учительських кадрів із фізичного виховання та фізичної культури, положень про оптимізацію та підвищення ефективності професійної освіти, проведеного опитування та включеного спостереження визначено потребу цілеспрямованого мотивування студентів до ціннісного ставлення до культури здоров'я.

В основу необхідності мотивації ціннісного ставлення до культури здоров'я покладено поради науковців. Так, О. Мальцева доводить, що «для повної самореалізації й виконання професійних завдань, насамперед, учитель повинен мати надійний фундамент здоров'я, позитивну енергію, високий потенціал і спроможність реалізації багатьох творчих планів» [6, с. 5]. У дослідженні Б. Максимчука [4, с. 232–298] також акцентовано увагу на потребі активізації мотивації. У розумінні В. Лободи [7] формування культури здоров'я студентів буде значно ефективнішим, коли в освітньому процесі буде створено адекватне культурне середовище з метою підсилення мотивації студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності [7, с. 32]. Слушними вважаємо поради П. Джурина [8] про важливість усвідомленості майбутніми вчителями фізичної культури на рівні внутрішньої мотивації вагомості здорового способу



життя і здоров'язбережувальної діяльності. З практичного погляду мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети.

Отже, узагальнюючи представлені вище аргументи, зазначимо, що ми переконані в тому, що молодь потрібно спонукати до дослідження її особистих позицій і переконань, до з'ясування цінностей і аналізу різних кроків у процесі ухвалення того чи іншого рішення. У центрі уваги викладачів закладів вищої освіти має бути виховання відповідальності за збереження здоров'я. Усе це потребує сформованої внутрішньої мотивації ціннісного ставлення до культури здоров'я. У нашому розумінні ціннісне ставлення характеризується сформованістю знань про здоров'я як про найвищу цінність, окреслює ставлення до здоров'я як до найбільшої життєвої цінності та передбачає усвідомлену поведінку в контексті його збереження.

Нами враховано, що зовнішня детермінація якісно поступається внутрішній. Під час професійної підготовки в закладах вищої освіти в майбутніх фахівців необхідно сформувані сприйняття свого здоров'я як вагомій цінності на основі цілеспрямованої мотивації. Тобто початкове ставлення студентів до культури здоров'я визначається сформованою системою потреб, засвоєними нормами, цінностями і способами поведінки. Під дією цілеспрямованих впливів на мотивацію відбувається зміна ставлення до власного здоров'я, що приводить до змін у свідомості, розширення когнітивної та конативної складових частин культури здоров'я через поглиблення теоретичних знань та якісні зміни в поведінці. У такому разі студенти гостро відчують дискомфорт, тому прагнуть суттєво вдосконалити індивідуальні характеристики, формувати нову систему потреб, норм, цінностей та способів поведінки. Мотиви є важливими характеристиками людської діяльності та розглядаються нами як цілісна система чинників, що детермінують поведінку студентів. У методологічному контексті основний акцент зроблено на внутрішню мотивацію, коли джерелом спонукання є сам суб'єкт діяльності. Лише тоді мотивація визначає особистісні диспозиції.

На основі результатів констатувального етапу експериментального дослідження протягом 2012–2018 н. р. за 782 студентами, що здобувають фах учителя фізичної культури в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Херсонському державному університеті, встановлено:

- по-перше, рівень культури здоров'я абітурієнтів, які вступили на перший курс, досить низький, у них не сформована стійка внутрішня мотиваційна сфера та не вироблена настанова на культури здоров'я;

- по-друге, перший рік навчання студентів супроводжується зміною стереотипу компенсаторно-приспосувальних механізмів організму, що призводить до деякого погіршення їхнього стану здоров'я, появи та навіть розвитку схильності до шкідливих й адиктивних звичок, як наслідок – можливе навіть зниження цінності культури здоров'я та пасивність щодо її формування;

- по-третє, протягом другого року навчання в бакалавраті елементи психологічної дезадаптації в студентів поступово зникають, проте спостерігається погіршення стану здоров'я, досить часто трапляються випадки хронічної втоми та слабкий інтерес до формування культури здоров'я;

- по-четверте, лише під час навчання на третьому і четвертому курсах відчутні прояви самостійної діяльності студентів у сфері формування власної культури здоров'я на основі внутрішніх переконань та мотивів;

- по-п'яте, у магістратурі відбувається суттєве вдосконалення мотиваційно-ціннісної сфери формування культури здоров'я.

Отже, як було встановлено на констатувальному етапі експериментального дослідження, без додаткових зовнішніх впливів, що стимулюють внутрішню мотивацію, лише невелика частина кращих магістрантів зможе самостійно досягнути ціннісного ставлення до культури здоров'я. У нашому розумінні цілеспрямована діяльність щодо створення позитивної навчальної мотивації щодо ціннісного ставлення до культури здоров'я є одним із головних завдань сучасної неперервної освітньої парадигми.

З практичного погляду під час мотивації ціннісного ставлення студентів до формування культури здоров'я викладачі повинні намагатися досягти таких цілей: 1) створити позитивну мотивацію у тих студентів, у яких низький інтерес до культури здоров'я; 2) працювати над переведенням зовнішньої мотивації у внутрішню, тобто переорієнтувати мотивацію на змістовну, бажану для особистості; 3) підвищити рівень внутрішньої мотивації ціннісного ставлення до культури здоров'я до рівня творчості й ентузіазму.



Наш власний досвід та досвід 43 викладачів, які залучені до проведення констатувального етапу експериментального дослідження, дає можливість зазначити, що ті студенти, які діяли лише під тиском зовнішніх мотивів, поволі, із семестру в семестр проявляють все більшу зацікавленість навчальними дисциплінами, поступово прагнуть досягнути реальних позитивних результатів щодо вдосконалення власного рівня культури здоров'я. Отже, можемо простежити поступове зміщення переваги від зовнішніх мотивів до внутрішніх, що й підводить до досягнення третьої цілі. Зазначимо, що досягнення третьої цілі реальне не для всіх студентів, а для найбільш активних та свідомих, у яких сформовані практичні вміння самостійного навчання, тренування, постановки складних і творчих завдань. Саме таких студентів розглядаємо як майбутніх професіоналів із високим рівнем культури здоров'я, що мають стійкий інтерес, внутрішню мотивацію до формування культури здоров'я та практично діють у зазначеному контексті.

З методологічного погляду зроблено акцент на етапність процедури мотивації ціннісного ставлення до культури здоров'я:

1 етап – сприйняття змісту мотиву та визначення цілей мотивації;

2 етап – оцінка особистісного значення мотиву;

3 етап – усвідомлення змісту мотивації;

4 етап – переконання в силі та доцільності мотивації.

У своєму дослідженні ми виходили з тих міркувань, що зміст мотивації ціннісного ставлення до культури здоров'я в майбутніх учителів фізичної культури залежить від його виду. До уваги насамперед брали внутрішню мотивацію, яка має об'єктивну та суб'єктивну основи. До об'єктивної належить інформація про значення того теоретичного матеріалу, що викладається під час навчання в бакалавраті («Вступ до спеціальності», «Теорія і методика фізичного виховання школярів», «Теорія і методика фізичного виховання різних груп населення», «Загальна теорія здоров'я», «Основи здорового способу життя», «Методика викладання предмета «Основи здоров'я»») та магістратурі («Професійна майстерність викладача фізичної культури», «Інноваційні технології у фізичній культурі», «Наукові засади здорового способу життя», «Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні», «Основи оздоровчого харчування», «Методика фізкультурно-оздоровчої роботи», авторський спецкурс «Теорія і методика формування культури здоров'я»). Тоді як суб'єктивна основа мотиву – це зна-

чення теоретичного матеріалу для особистості щодо її власних індивідуальних особливостей та прагнень. Отже, внутрішня мотивація ефективно формується на основі активного зіставлення об'єктивного значення культури здоров'я із суб'єктивною системою цінностей майбутніх фахівців, які організовуватимуть фізичне виховання. Вважаємо, що важливу роль відіграє позитивне ставлення студентів до викладача, його глибоке внутрішнє переконання в значущості та необхідності ціннісного ставлення до культури здоров'я, а також те, який її рівень сформований у нього самого.

У методологічній площині головним принципом формування мотиваційної сфери є *принцип ціннісної орієнтації* студентів, який припускає виявлення та розкриття ціннісного змісту фізичного виховання для формування культури здоров'я. Реалізація зазначеного принципу залежить від умінь викладачів висвітлити приховану в об'єктах, навіть найпростіших, цінність культури здоров'я. У контексті цього принципу студент як суб'єкт має можливість самостійно робити власне сходження до ціннісного вибору (або не робить його) за умови цілісного (системного) впливу на нього середовища закладу вищої освіти, яке орієнтоване на формування належного рівня культури здоров'я. Зазначимо, що соціально-особистісним полем впливу на особистість є духовний простір, в якому розгортається взаємодія викладача та студентів. Викладач створює цей здоров'язберезувальний простір через емоційне насичення, захоплюючу форму чи цікаву презентацію об'єкта вивчення. Створюючи для майбутніх учителів фізичної культури ситуацію вибору, викладач має пам'ятати про необхідність дотримання ненасильницького педагогічного принципу свободи вибору. Загалом, таке освітнє середовище має бути орієнтоване на становлення суб'єктної позиції студентів, які компетентні щодо теоретичних та практичних питань формування культури здоров'я на основі використання засобів фізичного виховання. У цьому контексті зміст навчальних курсів має бути проблемно орієнтованим з урахуванням професійної спрямованості та актуальних пізнавальних потреб студентів факультетів фізичного виховання. Ми базувалися на положенні Ю. Кулюткіна [9], який аргументовано довів, що головним моментом є постановка студента в позицію активного суб'єкта власної діяльності та розвитку в нього здатності до самовдосконалення. Інтеріоризація цінностей здоров'я, здорового способу життя активізують пізна-



вальну діяльність студентів, розширюють їхній особистісний досвід.

У практичному контексті нами запропоновано програму розвитку ціннісного ставлення до культури здоров'я. В її основу покладено авторське уявлення про механізм впливу мотивації на процес її формування. Отже, майбутній педагог, що організовуватиме фізичне виховання, має бути майстром своєї справи, людиною з високим рівнем культури здоров'я, здібним фахівцем, який досконало володіє сучасними освітніми технологіями, методами ефективною та творчою роботи під час організації фізичного виховання. Він має не зупинятися на досягнутому рівні, а завжди шукати щось нове, працювати над собою, щоби творчо використовувати набуті знання та вміння. Досягнути цього без внутрішньої мотивації до культури здоров'я та її ціннісного розуміння неможливо.

У технологічному плані завдання викладача полягає у виборі такого способу впливу на студента, який забезпечує комфортний стан і максимально розкриває його індивідуальність. Гуманістична орієнтація процесу залучення студента до норм здорового способу життя вимагає від викладача активізації його власних рефлексивних процесів, сформованості здатності до емпатії, прояву толерантності під час практичної діяльності з формування культури здоров'я. У практичному аспекті ми радили викладачам пропонувати спільну діяльність, яка б дозволила студентам усвідомити, знайти свій сенс як першу можливість утвердитися в освітньому процесі під час вивчення навчальних дисциплін, які спрямовані на формування культури здоров'я. Така діяльність буде ефективною, коли буде розпочинатися з усвідомлення себе, свого стану, самопочуття, спільної діяльності з усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, професійна підготовка передбачає орієнтацію на особистісні цінності особистості, розвиток її емоційної сфери, що відповідають її запитам, а також визначеним суспільством нормам щодо формування культури здоров'я. Оскільки мотивація може бути спрямована на різні об'єкти та відображати індивідуальні сприйняття й переживання – то сутність формування ціннісного ставлення до культури здоров'я полягає в тому, щоби сприяти розвитку внутрішніх мотиваційних процесів щодо позитивного ставлення до цінностей здорового способу життя та культури здоров'я.

Висновки з проведеного дослідження. З огляду на задекларовані аспекти, нині необхідне впровадження нових освітніх стандартів у систему вищої освіти на осно-

ві нових підходів до формування активних, відповідальних, творчо мислячих та висококультурних майбутніх учителів фізичної культури. Вважаємо, що важливим аспектом вивчення проблематики, яка стосується підвищення якості професійної підготовки фахівців спеціальності 014.11 «Середня освіта (фізична культура)» є інтенсивний пошук тих чинників, які впливають на формування високого рівня культури здоров'я. З'ясовано, що для зміни усвідомленого ціннісного ставлення студентів до культури здоров'я потрібна цілеспрямована мотивація та відповідне освітнє середовище.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть в аналізі отриманих практичних результатів щодо формування ціннісного ставлення студентів до культури здоров'я та перевірки їхньої математичної достовірності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мосейчук Ю. Теоретико-методологічні основи формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури : монографія. Чернівці : Місто, 2018. 436 с.
2. Воронін Д. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 2. С. 25–28.
3. Кубович О. Теоретичні передумови формування культури здорового способу життя студентської молоді. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві*. 2012. № 3. С. 218–222.
4. Максимчук Б. Теоретичні і методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 555 с.
5. Петрица П. Шляхи та засоби формування культури здоров'я студентів. *Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації* : матеріали ІХ Всеукраїнської наукової конференції, Тернопіль, 18–22 листопада 2013 р. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. С. 209–212.
6. Мальцева О. Здоров'я вчителя – один із важливих чинників професійної та творчої самореалізації педагога. *Здоров'я та фізична культура. Шкільний світ*. 2011. № 3. С. 1–5.
7. Лобода В. Педагогічні умови формування культури здоров'я студентів на заняттях з фізичного виховання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОП О.О. Жовтий, 2016. Вип. 13. С. 28–33.
8. Джурина П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.
9. Кулоткин Ю. Личностно ориентированное обучение и его педагогический смысл. *Современные ориентиры в образовании педагогов*. Санкт-Петербург : Иркутск, 1998. С. 9–24.



REFERENCES:

1. Moseichuk Yu. (2018) Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia kultury zdorovia u maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Theoretical and methodological foundations of the formation of the health culture of future teachers of physical culture] : monohrafiia. Chervivtsi : Misto, 436 s. [in Ukrainian]
2. Voronin D. (2006) Zdoroviazberihaiucha kompetentnist studenta v sotsialno-pedahohichnomu aspekti [Health-saving competence of the student in the socio-pedagogical aspect]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports]. № 2. S. 25–28. [in Ukrainian]
3. Kubovych O. (2012) Teoretychni peredumovy formuvannia kultury zdorovoho sposobu zhyttia studentskoi molodi [Theoretical preconditions for the formation of a healthy lifestyle culture of student youth]. *Fizychno vykhovannia, sport i kultura zdorovia v suchasnomu suspilstvi* [Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society]. № 3. S. 218–222. [in Ukrainian]
4. Maksymchuk B. (2017) Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Theoretical and methodological foundations of the formation of valeological competence of future teachers in the process of physical education] : dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsia, 555 s. [in Ukrainian]
5. Petrytsa P. (2013) Shliakhy ta zasoby formuvannia kultury zdorovia studentiv [Ways and means of forming the health culture of students]. *Problemy ta perspektyvy nauk v umovakh hlobalizatsii* [Problems and perspectives of sciences in the conditions of globalization] : materialy IX Vseukrainskoi naukovoï konferentsii, Ternopil, 18–22 lystopada 2013 r. TNPU im. V. Hnatiuka. Ternopil, S. 209–212. [in Ukrainian]
6. Maltseva O. (2011) Zdorovia vchytelia – odyn iz vazhlyvykh chynnykiv profesiinoi ta tvorchoi samorealizatsii pedahoha [The teacher's health – one of the important factors in the professional and creative self-realization of the teacher]. *Zdorovia ta fizychna kultura. Shkilnyi svit* [Health and Physical Culture. School World]. № 3. S. 1–5. [in Ukrainian]
7. Loboda V. (2016) Pedahohichni umovy formuvannia kultury zdorovia studentiv na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia [Pedagogical conditions for the formation of the health culture of students in physical education classes]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of training a modern teacher] : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. Uman : FOP O.O. Zhovtyi, Vyp. 13. S. 28–33. [in Ukrainian]
8. Dzhurynskyi P. (2013) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhvalnoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of training future teachers of physical culture for healthcare professional activities] : avtoref. dys. dokt. ped. nauk: 13.00.04. Odesa, 43 s. [in Ukrainian]
9. Kuljutkin Ju. (1998) Lichnostno orientirovannoe obuchenie i ego pedagogicheskij smysl. Sovremennye orientiry v obrazovanii pedagogov [Personally oriented learning and its pedagogical meaning. Modern benchmarks in the education of teachers]. Sankt-Peterburg : Irkutsk, S. 9–24. [in Russian]



УДК 377.3.091.69
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-25

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЦІЛЬОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Наконечна М.В.,
здобувач кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»,
викладач
Львівський техніко-економічний коледж
Національного університету «Львівська політехніка»
List79@ukr.net

У статті розглянуто підготовку майбутніх бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії в закладах вищої освіти. Охарактеризовано компоненти освітньо-професійної програми, їхній вплив на формування фахових компетентностей, розкрито дисциплінарний зміст їхньої загальної та професійної підготовки. Окреслено основні кваліфікаційні вимоги до бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії в процесі їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: бакалавр із будівництва та цивільної інженерії, освітньо-професійна програма, загальна та професійна підготовка, навчальний процес, цільовий компонент підготовки.

В статті рассмотрена подготовка будущих бакалавров по строительству и гражданской инженерии в учреждениях высшего образования. Охарактеризованы компоненты образовательно-профессиональной программы, их влияние на формирование профессиональных компетенций, раскрыто дисциплинарное содержание их общей и профессиональной подготовки. Определены основные квалификационные требования к бакалаврам по строительству и гражданской инженерии в процессе их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: бакалавр строительства и гражданской инженерии, образовательно-профессиональная программа, общая и профессиональная подготовка, учебный процесс, целевой компонент подготовки.

Nakonechna M.V. STRUCTURAL COMPONENTS OF TARGET PREPARATION OF FUTURE BACALAVERS FROM CONSTRUCTION AND CIVIL ENGINEERING

The Bachelor of Construction and Civil Engineering is a specialist whose competence is to manage the stages of construction: from designing to commissioning a construction site. The educational process for the preparation of bachelors for Construction and Civil Engineering is carried out on the basis of the higher education standard of Ukraine and the educational-professional program developed by the institution of higher education, which defines the goals, objects and content of the training. The program contains a compulsory and selective block, disciplines: humanitarian, socio-economic, mathematical, natural sciences and professional training, successfully distributed in time and adhered to the structural and logical sequence. Studying and assimilating of these general and vocational training courses provides integral, general and professional competencies. When developing a curriculum for the training of bachelors in construction and civil engineering, the principle of continuity and interdisciplinary communication is used, which ensures the integrity and efficiency of the accumulation of professional knowledge and skills. The professional competence of the bachelor of building profile is defined as the ability to carryout a qualified professional activity on the basis of the acquired integrated knowledge, skills, experience and personality traits. The final stage of the educational process is the implementation of a qualifying work-diploma project, covering all theoretical and practical material and assembles them. The article examines the training of future bachelors in construction and civil engineering in higher education institutions. The components of the educational-professional program, their influence on the formation of professional competencies are described, the disciplinary content of their general and vocational training is disclosed. The basic qualification requirements for a bachelor of construction and civil engineering in the course of their professional activity are outlined.

Key words: bachelor of construction and civil engineering, educational-professional program, general and vocational training, educational process, target component of training.

Постановка проблеми. Розглядаючи систему будівельної галузі, її кадрового забезпечення, особливу увагу приділяємо підготовці бакалаврів. Бакалавр із будівництва та цивільної інженерії – це фахівець,

компетенцією якого є керування етапами будівництва: від проектування до здачі будівельного об'єкта в експлуатацію. Долучення України до європейського міжнародного освітнього простору зумовило потребу в



генерації наявних методів та моделей професійної освіти. Швидкий темп розвитку технічного прогресу також зумовив необхідність відповідності освіти вимогам ринку праці і його суб'єктів, тому підвищення рівня забезпечення фаховості є першочерговим завданням. Оскільки саме будівельна галузь має найбільш широкий ринок праці та достатню частку в економіці країни, то підготовка майбутніх фахівців будівельних спеціальностей повинна мати високий рівень результатів. Сучасний роботодавець вимагає від випускника, крім теоретичних знань, практичних навиків, здатність до мобільності в умовах сучасного виробництва та впровадження нових технологій. Відповідно до вимог ринку праці й умов домовленостей європейських країн щодо питань освіти ми повинні готувати бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії, здатних до саморозвитку, творчості, креативного мислення, кваліфікованих професіоналів, що часто з об'єктивних та суб'єктивних причин не відповідає дійсності. Необхідність визначення шляхів вирішення цієї проблеми й усунення суперечностей зумовила вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання компонентів педагогічного процесу підготовки бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії розглядалися багатьма вченими. Розвиток інженерно-професійної освіти досліджували такі науковці, як: О. Білик, Б. Зепа, Н. Ничкало, Т. Картель, І. Козловська. Основні аспекти формування фахової компетенції вивчали О. Гончарова, Н. Кузьміна, О. Гулай, В. Ягупов, Т. Пятничук. Педагогічні умови та методи, інтеграцію освітніх компонентів підготовки фахівців будівельного профілю у своїх працях висвітлювали Т. Картель, А. Литвин, О. Горіна, О. Булейко, Б. Адабашева. Зміст та функції навчального процесу розкривали у своїх дослідженнях В. Кремень, Г. Гладишева, М. Шпак, В. Верещагін. Проте цільовий компонент підготовки, на нашу думку, досліджено недостатньо. Аналіз цих досліджень підтверджує важливість підготовки бакалаврів з урахуванням інтегрованого методологічного підходу, оскільки саме такий підхід є значущим у формуванні фахівця.

Мета статті – висвітлити основні освітні компоненти підготовки бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії, їх взаємозв'язок та вплив на формування професійної компетентності, з урахуванням їх у реалізації змістового та цільового компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія інженера-будівельника

передбачає створення техносфери суспільства, і саме він несе відповідальність за ухвалені ним інженерно-технічні рішення, адже від рівня якості їх виконання залежить добробут, безпека населення та навколишнього середовища [1, с. 43]. Професійну компетентність бакалавра із будівництва визначаємо як здатність фахівця на основі набутих інтегрованих знань, умінь, досвіду й особистісних якостей виконувати професійні функції досягнутого кваліфікаційного рівня [1, с. 104]. В. Семченко у своїх працях зазначає, що становлення фахівця передбачає ціленаправлене формування та вдосконалення його знань, умінь, навичок, особистісних, функціональних якостей та фахових компетентностей [7, с. 57].

На Третньому всесвітньому конгресі інженерної освіти висвітлено та рекомендовано вимоги до підготовки інженерів, зазначено такі особистісні характеристики:

- професійна компетентність;
- особистісна та професійна відповідальність, що ґрунтується на гуманістичних переконаннях, загальнолюдських цінностях та моралі;
- уміння аналізувати й оцінювати проблемні ситуації;
- здатність до фахових рішень;
- комунікативна здатність;
- комп'ютерна грамотність;
- готовність до самоосвіти й особистісно кваліфікаційного зростання [1; 9, 35].

Вектор розвитку інженерної освіти зумовлений аспектами Болонської декларації і передбачає оновлення змісту навчального процесу та методики їх підготовки. Як зазначає Р. Гуревич, фундаментом професійної освіти є взаємопов'язані загальноосвітня та фахова підготовка, які мають підтвердження соціальним, суспільним та технічним досвідом, зі своєю специфікою та закономірностями професійного навчання. Цей принцип упровадження знань та умінь із фундаментальних професійно орієнтованих дисциплін і забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця [4, с. 217].

Начальний процес у ЗВО з підготовки майбутніх бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії здійснюється згідно з розробленим стандартом вищої освіти України, затвердженим Міністерством освіти і науки України, де чітко визначені об'єкти, цілі та зміст навчання, і забезпечує формування необхідних компетентностей згідно із Законом України «Про вищу освіту». Відповідно до завдань навчально-виховного процесу підготовки бакалаврів із будівництва, об'єктом вивчення є процеси проектування, створення, експлуатації,



зберігання та реконструкція будівельних об'єктів, інженерних систем та технологічних процесів із ціллю підготовки фахівців для проектування та зведення будівель, інженерних споруд та систем, виготовлення будівельних конструкцій, експлуатації та реконструкції будівельних об'єктів [8].

Оскільки навчальний процес є поліпредметним, то освітня програма складається із взаємопов'язаних інтегрованих компонентів, їх синтез у цільовий результат забезпечує акмеологічний підхід. Програма містить обов'язковий та вибірковий блоки, дисципліни: гуманітарні, соціально-економічні, математичні, природничо-наукові та професійної підготовки, які вдало розподілено в часі з дотриманням структурно-логічної послідовності. У типових освітньо-професійних програмах, розроблених закладами вищої освіти відповідно до СВОУ, виокремлено, кодовано та встановлено обсяг навчальної роботи за різними циклами, зокрема:

1. Обов'язкові компоненти:

- цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки: українознавство, українська мова за професійним спрямуванням, філософія, іноземна мова;

- цикл математичної та природничо-наукової підготовки: вища математика, фізика, хімія, теоретична механіка, інформатика та програмування, основи системного аналізу, безпека життєдіяльності та цивільний захист, екологія;

- цикл дисциплін професійної підготовки: вступ до будівельної справи, технічна механіка рідин та газу, водопостачання та водовідведення, опір матеріалів, будівельна механіка, будівельне матеріалознавство, інженерна та комп'ютерна графіка, метрологія та стандартизація, інженерна геологія і основи механіки ґрунтів, планування міст та транспорт, архітектура будівель та споруд, будівельні конструкції, будівельна техніка, технологія будівельного виробництва, організація будівництва, економіка будівництва, виробнича база будівництва, електротехніка, теплогазопостачання і вентиляція.

2. Вибіркові компоненти:

- блок 1: опір матеріалів (спецкурс) і основи теорії пружності та пластичності, будівельна механіка (спецкурс), будівельні конструкції (спецкурс), зведення і монтаж будівель та споруд, технологія та організація будівництва, процеси і апарати у будівельній справі, проектна справа, споруди та обладнання водопостачання і водовідведення, САПР у будівництві;

- блок 2: теорія пружності, навантаження та впливи на будівлі та споруди, пла-

нування виконання будівельних робіт, будівельне виробництво, математичні методи і моделі в будівельній справі, інженерне обладнання будівель, система проектно-документації для будівництва, інженерне обладнання території, комп'ютерні технології у будівництві;

- дисципліни вільного вибору студента: інженерна гідравліка, санітарно-технічне обладнання будівель, міські інженерні мережі, гідрологія і гідрометрія, насосні та повітродувні станції, технічна експлуатація будівель та споруд;

- практична підготовка: навчальна практика з інженерної геодезії, навчальна практика зі спеціальності, виробнича практика зі спеціальності.

Вивчення та засвоєння даних дисциплін загальної та професійної підготовки забезпечують такі компетенції:

- інтегральні: здатність вирішувати спеціалізовані фахові завдання та практичні завдання у сфері будівництва;

- загальні: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу нових ідей під час дій у нестандартних ситуаціях; уміння планувати свою діяльність; знання та розуміння предметної області та професійної діяльності; здатність до усного та письмового спілкування іноземною мовою, працюючи в міжнародному контексті з використанням сучасних засобів комунікації; здатність самостійно оволодівати знаннями; уміння виконувати пошук, оброблення й аналіз інформації з різних устних, письмових та електронних джерел; здатність працювати в команді; спілкуватися державною мовою із представниками інших професійних груп різного рівня, працювати, гарантуючи безпеку діяльності та якість виконання робіт; мати відповідальність щодо поставлених завдань і взятих зобов'язань; прагнення до збереження навколишнього середовища; уміння складати тексти, робити презентації та повідомлення для аудиторії та широкого загалу державною і (або) іноземними мовами;

- фахові компетентності: розуміння основних теоретичних положень, концепцій та принципів математичних і соціально-економічних наук; здатність до критичного осмислення і застосування основних теорій, методів та принципів природничих наук; уміння працювати з геодезичними приладами та використовувати топографічні матеріали для проектування та зведення об'єктів будівництва й інженерних мереж; уміння створювати та використовувати технічну документацію; знання технології виготовлення, технічних характеристик сучасних будівельних матеріалів,



виробів і конструкцій, уміння ефективно використовувати їх під час проектування та зведення будівельних об'єктів; здатність до розроблення об'ємно-планувальних рішень будівель та їх використання для подальшого проектування; уміння оцінювати і враховувати кліматичні, інженерно-геологічні й екологічні особливості території будівництва під час проектування та зведення будівельних об'єктів; уміння визначати й оцінювати навантаження та напружено-деформований стан ґрунтових основ та несучих конструкцій будівель (споруд), зокрема з використанням сучасних інформаційних технологій; уміння ухвалювати й оцінювати конструктивні рішення щодо розрахунків будівельних конструкцій, аналізувати економічні розрахунки; володіння технологічними процесами будівництва; уміння працювати з довідковою нормативною літературою; знання особливостей будівельних процесів та проектування; уміння забезпечити роботи й безпечну експлуатацію будівельного об'єкта; здатність до проектування будівель і споруд промислового та цивільного призначення з використанням збірних і монолітних залізобетонних, металевих, кам'яних та дерев'яних конструкцій, зокрема застосовуючи сучасні програмні комплекси; знання та розуміння будівельної механіки та її застосування під час розрахунків і проектуванні будівельних конструкцій із використанням систем автоматизованого проектування; здатність до розрахунку та конструювання несучих конструкцій і вузлів з'єднання залізобетонних, кам'яних, металевих і дерев'яних конструкцій, зокрема з використанням сучасних інформаційних технологій; здатність до участі в управлінні комплексними будівельними проектами з усвідомленням відповідальності за ухвалені рішення, забезпечення якості робіт [8].

Констатувальним чинником підготовки бакалаврів є забезпечення ними програмних результатів, тобто по завершенні навчання фахівець повинен виконувати всі роботи та вимоги згідно з фаховими компетенціями та програмними результатами навчання. Підтверджується кваліфікація фахівця кваліфікаційною роботою – дипломним проектом. Дипломний проект включає проектування, розв'язання комплексного завдання з будівництва та цивільної інженерії, охоплює весь теоретичний та практичний матеріал і виноситься на публічний захист [8].

Цілі діяльності фахівця, завдання й засоби їх розв'язання, які він обирає, суттєво залежать не тільки від рівня його фахової підготовки, але й від гуманітарної і методо-

логічної підготовки, від його загальної культури. Під час формування навчального плану підготовки бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії застосовують принцип наступності та міждисциплінарного зв'язку, що забезпечує цілісність та ефективність накопичення фахових знань та умінь.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене нами дослідження структурних компонентів цільової підготовки майбутніх бакалаврів із будівництва та цивільної інженерії підтверджує, що реалізація цілей, зазначених у Держстандартах, можлива за творчого, сучасного підходу до забезпечення змістовного і діяльнісного компонентів, що і буде темою нашої наступної праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гулай О. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 435 с.
2. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 22.01.2019).
3. Класифікатор професій ДК 003:2010, чинний від 1 листопада 2010 р. URL: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii> (дата звернення 22.01.2019).
4. Литвин А. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
5. Наконечна М. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності фахівців будівельного напрямку. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць Дрогобицького пед. університету імені Івана Франка*. 2019. Вип. № 19. С. 166–172.
6. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти, затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p/page> (дата звернення 22.01.2019).
7. Семиченко В. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2 (67). С. 46–57.
8. Стандарт вищої освіти України / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017.
9. Тovaжнянський Л., Романовський О. Керівник – професіонал нової формації. *Вища освіта України*. 2002. № 1. С. 34–39.

REFERENCES:

1. Hulai O. (2016) *Teoretyko-metodychni osnovy profesiinoyi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv budivelnogo profilu v umovakh nepererвної osvity* [Theoretical and methodical bases of professional training of future specialists of construction sphere in conditions of lifelong education] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi, 435 s. [in Ukrainian]
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy. [On Higher Education : Law of Ukraine] URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (related to 22.01.2019). [in Ukrainian]



3. Klasyfikator profesii DK 003:2010 [Occupational classification ДК 003:2010], чинnyi vid 1 lystopada 2010 r. URL: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii> (related to 22.01.2019). [in Ukrainian]
4. Lytvyn A. (2011) Informatyzatsiia profesiino-tekh-nichnykh navchalnykh zakladiv budivelnoho profilu [Informatization of vocational schools of construction sphere] : monohrafiia. Lviv : Kompaniia «Manuskrypt», 498 s. [in Ukrainian]
5. Nakonechna M. (2019) Teoretychni aspekty formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv budiv-elnoho napriamu [Theoretical aspects of the formation of professional competence of specialists in the field of construction]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizh-vuzivskyi zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho ped. uni-versytetu imeni Ivana Franka* [Humanities Science Current Issues: Interuniversity Collection of Drohobych Ivan Fran-ko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers]. Vyp. № 19. S. 166–172. [in Ukrainian]
6. Litsenziini umovy provadzhennia osvitnoi diialnosti zakladiv osvity [Licence conditions for the educational activ-ities of educational institutions], zatverdzeni postanovoju Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 hrudnia 2015 r. № 1187. URL: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p/](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p/page) page (related to 22.01.2019). [in Ukrainian]
7. Semychenko V. (2010) Problema osobystisnoho roz-vytku y samorozvytku v konteksti neperervnoi profesiinoi osvity [The problem of personal development and self-de-velopment in the context of lifelong vocational education]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology]. № 2 (67). S. 46–57. [in Ukrainian]
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Standard of high-er education in Ukraine] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv, 2017. [in Ukrainian]
9. Tovazhnianskyi L., Romanovskyi O. (2002) Ker-ivnyk – profesional novoi formatsii [The head – a profes-sional of a new formation]. *Vyshecha osvita Ukrainy* [High-er Education of Ukraine]. № 1. S. 34–39. [in Ukrainian]



УДК 378.046 – 021.64:378.147:340
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-26

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Пасенко І.М., аспірант кафедри управління навчальним закладом
та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
ipasenko@mail.ua

У статті визначені педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів із правознавства в професійній підготовці, серед яких такі: спрямованість освітнього процесу на забезпечення мотивації до професійної діяльності, яка є основою формування професійної надійності; зміст нормативних дисциплін має бути орієнтований на забезпечення професійної надійності майбутніх працівників; у навчальному процесі повинні застосовуватися активні методи навчання, головне, використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів із дотриманням принципу комплексності; інформаційно-комунікаційні технології мають бути складником інформаційно-освітнього середовища контекстного типу; активне використання інноваційних технологій інтерактивного навчання з метою формування професійної компетентності, особистої професійної перспективи та позиції, яка формується в процесі контекстного навчання; педагогічна підтримка, мотивація та контроль викладачів у процесі контекстного навчання; активні процеси фахової професійної підготовки майбутніх бакалаврів шляхом використання сучасних інтерактивних технологій, які здатні зробити розгляд проблем і модельованих кейсів більш цікавими та інформативними для студентів.

Ключові слова: *бакалаври правознавства, компетенції, контекстне навчання, педагогічні умови, професійна підготовка.*

В статье определены педагогические условия применения контекстного обучения будущих бакалавров по правоведению в профессиональной подготовке, среди которых следующие: направленность образовательного процесса на обеспечение мотивации к профессиональной деятельности, являющейся основой формирования профессиональной надежности; содержание нормативных дисциплин должно быть ориентировано на обеспечение профессиональной надежности будущих работников; в учебном процессе должны применяться активные методы обучения, главное, использование инновационных информационно-коммуникационных технологий обучения в профессиональной подготовке будущих бакалавров с соблюдением принципа комплексности; информационно-коммуникационные технологии должны быть составляющей информационно-образовательной среды контекстного типа; активное использование инновационных технологий интерактивного обучения с целью формирования профессиональной компетентности, личной профессиональной перспективы и позиции, которые формируются в процессе контекстной учебы; педагогическая поддержка, мотивация и контроль преподавателей в процессе контекстной учебы; активные процессы профессиональной подготовки будущих бакалавров путем использования современных интерактивных технологий, которые способны сделать изучение проблем и моделируемых кейсов интереснее и информативнее для студентов.

Ключевые слова: *бакалавры правоведения, компетенции, контекстное обучение, педагогические условия, профессиональная подготовка.*

Pasenko I.M. PEDAGOGICAL TERMS OF APPLICATION OF CONTEXTIC TRAINING OF FUTURE BACLARES FROM LAW IN PROFESSIONAL PREPARATION

The prospective lawyer must act in the space of modern democracy, which provides for a high level of responsibility for a legal decision, his preliminary justification based on an analysis of the development of the social process, trends in strengthening the rule of law and law in the country. In this regard, professional pedagogy pays considerable attention to the problems of forming the competence of a future lawyer. The purpose of the article is to determine the pedagogical conditions for the use of contextual education for future bachelors in law in vocational training.

The article defines the pedagogical conditions for the use of contextual education for future bachelors in jurisprudence in vocational training, among which: the orientation of the educational process to provide motivation to professional activity, which is the basis of the formation of professional reliability; the content of normative disciplines should be focused on ensuring the professional reliability of future employees; in the educational process actively used active methods of training and, most importantly, innovative technologies of training use in the professional training of future bachelors of ICT in accordance with the principle of integrity; ICT should be part of the context-based informational and educational environment; active use of innovative



technologies of interactive learning in order to form a professional competence, personal professional perspective and position, which is formed in the context of context learning; pedagogical support, motivation and control of teachers in the context of contextual education; active processes of professional training of future bachelors through the use of modern interactive technologies that can provide problem solving and simulated cases more interesting and informative for students.

Key words: *bachelors of jurisprudence, competences, contextual education, pedagogical conditions, professional training.*

Постановка проблеми. Виклики швидко мінливого суспільства висувають нові вимоги до особистості юриста і його ролі в соціумі. Майбутній юрист повинен діяти в просторі сучасної демократії, що передбачає високий рівень відповідальності за правове рішення, його попереднє обґрунтування на основі аналізу розвитку соціального процесу, тенденцій зміцнення законності і правопорядку в країні. У зв'язку із цим професійна педагогіка приділяє значну увагу проблемам формування компетентності майбутнього юриста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням педагогічних умов застосування контекстного навчання присвячували свої праці такі провідні науковці, як О. Беркович, А. Вербицький, Я. Єрмушова, О. Котикова, М. Левина, А. Морозова, В. Свідовська, Є. Філіпова, О. Чурбанова й інші. Проте станом на сьогодні неабиякої актуальності набуває визначення педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів із правознавства в професійній підготовці, чому присвячена дана наукова стаття.

Мета статті – визначити педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів із правознавства в професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний юрист повинен бути мобільним, комунікабельним, затребуваним на ринку праці. Ця вимога держави до молодих спеціалістів зумовлена динамічними змінами в різних сферах суспільства і необхідністю особистості підлаштуватися під них. Завдання ЗВО – випустити фахівця з високим рівнем теоретико-правових знань і доброю практичною підготовкою в юридичній сфері. Водночас навіть дані вимоги до професійної підготовки юристів не є вичерпними. Діяльність юриста передбачає захист інтересів і прав особистості, її свободи і власності, інтересів держави і суспільства від протиправних посягань. Тому юристу необхідно мати такі якості, як соціальна адаптивність, високий рівень інтелектуального розвитку, нервово-психічна стійкість, комунікативна компетентність тощо. Майбутній бакалавр із права передусім повинен мати чітко сформовану професійну позицію. Саме контекстне нав-

чання може забезпечити формування професійної підготовки та професійної позиції фахівців, а передумовами зазначених якостей є психологічні, педагогічні, методичні й інші чинники.

Педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів із права в професійній підготовці являють собою сукупність умов та чинників, які сприяють формуванню компетентних фахівців із позиції системного підходу, забезпечуючи формування та розвиток педагогічної культури, комунікативної культури, комунікативних умінь і навичок, особистісних якостей та професійної компетенції.

Однією з особистісних якостей майбутнього правознавця є професійна надійність, яка складається з таких основних компонентів: мотиваційного, особистісного, знаннево-операційного, та є складним утворенням, що охоплює психологічні аспекти особистості, пов'язані з виконанням професійної діяльності, та має на меті забезпечення її ефективності.

Розглянемо кожну педагогічну умову детально.

Освітній процес повинен містити реальну юридичну практику майбутніх бакалаврів із правознавства. Саме тому доцільно використовувати активні з погляду студента методи навчання, які дають змогу моделювати реальні ситуації та конфлікти, що потребують урегулювання, водночас студенту необхідно звертатися до теоретичних надбань. Викладач та студент стають рівноправними суб'єктами навчання й учасниками модельованих ситуацій, вступаючи в активний діалог, де викладач виступає у ролі «радника». Така практико-орієнтована форма навчання надає безліч можливостей для майбутніх юристів, зокрема можливість здобуття професійної юридичної клінічної освіти. Ця форма професійної практики найбільш близька до реальних умов професійної діяльності юристів, яка містить і психолого-педагогічні аспекти їхньої діяльності, до виконання яких студенти мають підготуватися в процесі вивчення ППД.

Апробація сформованих психолого-педагогічних умінь і якостей має відбуватися саме в юридичних клініках, причому не в модельованих, а в реальних ситуаціях професійної юридичної діяльності. Ця педагогічна умова



передбачає потребу в інтеграції технологій у процес контекстного навчання, що дасть змогу пришвидшити процеси професійної підготовки майбутніх бакалаврів із правознавства. Крім того, контекстне навчання передбачає застосування ігрового методу, моделювання ситуацій та розроблення кейсів, саме тому інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) стають важливим елементом забезпечення ефективного впровадження контекстного підходу [4].

Отже, важливою педагогічною умовою застосування контекстного навчання є активізація використання ІКТ, що забезпечує надійність, безперервність, інтерактивність, своєчасність навчання, доступність модельованих ситуацій і конфліктів на будь-якому етапі навчання контекстного типу. Це надзвичайно актуально та важливо за умови перебування майбутніх бакалаврів із правознавства в юридичних клініках.

Різномірнева інтерактивна взаємодія суб'єктів освітнього процесу контекстного типу є ще однією важливою педагогічною умовою, яка забезпечує ефективність процесів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів із правознавства. Цього можна досягти шляхом застосування практико-орієнтованих інтерактивних методів та форм навчання [8]. Упровадження особистісно орієнтованого підходу передбачає кардинальну зміну відносин між учасниками освітнього процесу. Студент постає вже не об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, а рівноправним суб'єктом освітнього процесу. Відбувається перехід від трансляції знань викладачем до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Традиційна форма навчання передбачає взаємодію викладача та студента, тоді як контекстне навчання передбачає активне залучення студента, чим сприяє активізації діалогу та взаємодії, зокрема за допомогою засобів ІКТ. Контекстне навчання забезпечуватиме в такому разі зростання мотивації студентів і продуктивність навчального процесу, а це позитивно відобразиться на особистій компетентності та професійній підготовці майбутніх бакалаврів із права.

Особливу цінність становить ділова гра та кейси, використання яких також забезпечує формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів із правознавства та дозволяє: створити предметний і соціальний зміст професійної діяльності бакалаврів; моделювати суттєві для професійної діяльності системи відносини; відтворювати типові та загальні професійні ситуації за обмеженого часу; виконувати квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує риси навчальної та професійної; засвоювати абстрактні

вміння, навички та знання в контексті майбутньої професії; забезпечувати скорочення рівня складнощів мотиваційного забезпечення освітнього процесу та діяльності майбутніх бакалаврів із правознавства.

Розглядаючи змістовний аспект навчання з використанням ігрової технології, виділимо найбільш важливі в нашому дослідженні її педагогічні можливості: підвищення інтересу до навчальних занять загалом і до тих соціальних проблем, які моделюються або проєктуються за допомогою ігрової технології; зростання пізнавальної активності студентів у процесі навчання, що дозволяє їм отримувати і засвоювати більшу кількість інформації, заснованої на прикладах конкретної дійсності, що моделюється в грі; набуття учасниками гри навичок ухвалення відповідальних рішень у складних життєвих ситуаціях, які моделюються в процесі проведеної гри; поліпшення відносин між учасниками гри і їхніми педагогами; підвищення самооцінки учасників гри, бо в них з'являється можливість від слів перейти до конкретної справи і перевірити свої здібності; зміна ставлення до навколишньої дійсності, зняття страху перед невідомим.

Отже, гру й ігрову технологію варто розглядати як самостійну педагогічну цінність, бачити в ній ефективну школу життя і максимально використовувати її педагогічні можливості.

Третя педагогічна умова являє собою організацію індивідуалізованого супроводу студента педагогом, зокрема супроводу самостійної пізнавальної діяльності на етапі дослідницької діяльності майбутнього бакалавра із правознавства. Як ми зазначали, в умовах контекстного навчання відбувається суттєва зміна ролі самих студентів. Контекстна навчальна робота вимагає від них прояву більшої пізнавальної активності, самостійності й відповідальності.

В умовах контекстного навчання викладач має забезпечувати організацію та моделювання проблемних ситуацій, контроль процесів професійної підготовки, формування мотивів до професійної підготовки, формування мети та завдання, контроль процесу професійних знань та навичок, успішності вирішення кейсів, розгляду проблемних ситуацій тощо. За умов контекстного навчання викладач повинен забезпечити супровід індивідуальної освітньої програми, розробляючи індивідуальні та групові завдання й програму контекстного навчання. Окрім того, за потреби, він здійснює індивідуальне консультування студентів із лекційного матеріалу, відповідає на запитання студентів, організовує лекційні, практичні (лабораторні) заняття, тес-



тування, здійснює керівництво курсовими, дипломними роботами (проектами) тощо.

У процесі педагогічної взаємодії викладач повинен постати перед студентами компетентним фахівцем, належною мірою володіти знаннями і вміннями в предметній області (А. Райце, Б. Тахохов), а також практичними навичками вирішення різних ситуаційних завдань [1]. У цьому разі роль викладача полягає в дії в напрямі від процесу навчання до рішення штучно створених проблем, наближених до реальних умов (кейс-технології), у наданні консультативної допомоги студентам під час пошуку шляхів їх вирішення. З об'єкта навчального процесу студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної діяльності, яким не керують, а спрямовують на самостійну навчально-пізнавальну діяльність, сприяють розвитку в нього навичок дослідницької діяльності, здібностей до творчого використання різних джерел інформації, вирішення практичних завдань, обґрунтування ухвалених рішень законодавчими нормами права [7].

Важливими педагогічними умовами, які сприяють удосконаленню професійно-педагогічної підготовки майбутніх юристів у ЗВО, є такі [3]: розроблення критеріїв і показників, що дозволяють здійснювати моніторинг досліджуваного процесу; застосування в освітньому процесі ЗВО модульних технологій, що забезпечують використання відомостей із дисциплін різних циклів для професійно-педагогічної підготовки юристів; запровадження в навчальний процес юридичного факультету спецкурсу «Педагогічні основи професійної діяльності юриста»; формування в студентів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності шляхом їх залучення до діяльності юридичної клініки.

Відповідно до першої умови, доцільно здійснити вибір критеріїв і показників, необхідних для оцінки рівня сформованості в майбутнього бакалавра із правознавства професійно-педагогічної компетентності. Провідними критеріями в дослідженні виступають: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісний, практичний.

Когнітивний критерій необхідний для оцінки рівня теоретичної підготовленості юриста до майбутньої професійної діяльності. Серед показників когнітивного критерію визначено наявність знань в області юриспруденції, відомостей про форми, методи, прийоми і засоби педагогічного впливу, розуміння місії юриста та його функціональних обов'язків, усвідомлення значущості знань із галузі педагогіки і психології для вирішення юридичних завдань.

Не викликає сумнівів необхідність для майбутнього бакалавра із правознавства

опори в професійній діяльності на знання психології злочинної поведінки і психологічних особливостей особистості злочинця, основи пенітенціарної психології та педагогіки; на знання особливостей роботи із громадянами, які відбувають покарання. Важливою складовою частиною професійних знань є знання в області теорії управління й організаційної культури, оскільки юристи можуть виконувати функції керівників різних організацій та їх підрозділів.

Мотиваційно-ціннісний критерій спрямований на оцінку внутрішнього спонукання особистості до професійної діяльності. Це зумовлює необхідність позначити такі показники цього критерію, як прояв майбутнім юристом цікавості до оволодіння професійно й особистісно значущими педагогічними знаннями і вміннями; стійкість мотивації до набуття професійно-педагогічної компетентності; усвідомлені потреби в отриманні ґрунтовної педагогічної підготовки.

Особистісний критерій передбачає оцінку сформованості ціннісного ставлення майбутнього юриста до педагогічного складника подальшої професійної діяльності, орієнтованість у професійних і професійно-педагогічних цінностях, готовність працювати в групі, здатність нести відповідальність за ухвалені рішення, що стосуються долі людей, і їхні наслідки, а також організованість, комунікабельність, терпимість, тактовність.

Практичний (діяльнісний) критерій заснований на комплексі умінь організації юридичної діяльності, що включає спеціальні педагогічні вміння, зокрема такі [3]: умінь виробляти власний погляд на правові феномени (ситуації, проблеми); здатність застосовувати різні методи педагогічного впливу на особистість із метою формування юридичної позиції; умінь організувати і вибудовувати спілкування із громадянами, використовуючи як вербальні, так і невербальні засоби; умінь застосовувати знання технології спілкування для встановлення міжособистісних контактів із клієнтами; володіння педагогічним тактом у спілкуванні з різними категоріями громадян; умінь врегульовувати конфлікти; здатність доступно викладати суть нормативних і правових документів громадянам, що не володіють правовими знаннями; володіння ораторськими й організаторськими вміннями, необхідними для участі в судових засіданнях, та ін.

Основними формами роботи студентів в юридичній клініці мають бути такі: участь у судових засіданнях; зустрічі із практичними працівниками правоохоронних органів; участь в узагальненні судової та правозна-



стосовної практики; проведення ділових ігор; проведення семінарських занять з актуальних правових проблем за участю провідних фахівців-правознавців; надання правової допомоги підприємствам, організаціям споживчої кооперації; виступи з лекціями перед населенням і в освітніх установах; організація виїзних консультацій із правових питань у міста і райони; участь у роботі міжвузівських студентських клінік.

Робота студентів в юридичній клініці не обмежується проведенням консультацій у самій клініці. Повинні здійснюватися різноманітні заходи за її межами: виїзди студентів-практикантів у різні установи для надання правових консультацій; проведення роз'яснювальних лекцій із права в загальноосвітніх школах; присутність на судових засіданнях.

Залучення студентів до діяльності юридичної клініки дозволяє удосконалювати навчальний процес, підвищувати рівень професійно-педагогічної підготовки студентів шляхом подолання розриву між практичною і теоретичною юридичною освітою, формування та закріплення в студентів практичних навичок надання правової допомоги, максимального наближення студентів до умов майбутньої професійної діяльності [3].

Педагогічними умовами забезпечення моделювання проблемних ситуацій за умов використання контекстного навчання є такі:

1. Розроблення проблемних правових ситуацій, які мають бути інтегровані в особистісно значущі прогностичні проекти регіонального рівня. Структура проблемної ситуації має визначатися пізнавальною потребою, невідомими можливостями суб'єкта навчальної діяльності. Із цією метою доцільно розробити спеціальні курси в рамках різних дисциплін із моделювання проблемних ситуацій, а також методичне забезпечення низки дисциплін із цієї проблематики. У навчальному закладі доцільно створити ресурсне середовище моделювання, в якому повинні бути акумульовані засоби моделювання проблемних ситуацій, створені умови безпосередньої та віртуальної взаємодії суб'єктів контекстного навчання. Засобами моделювання повинні виступати текстові описи ситуацій, презентації судових процесів та засідань, макети та короткі ілюстрації розвитку соціальних явищ, кінофільми.

2. Організація підготовки викладачів до спільного зі студентами прогнозування проблемних ситуацій на основі інформаційно-мережових технологій, професійно орієнтованих експертних оцінок і діалогів. Мережева взаємодія майбутніх бакалаврів із правознавства, викладачів та інформаційних партнерів під час моделюван-

ня проблемних ситуацій має забезпечити створення розмаїття їх видів, актуалізувати методики екстраполяції та підвищити об'єктивність експертних оцінок прогностичної діяльності [9].

Використання технології контекстного навчання в підготовці фахівців у ЗВО показує, що з її допомогою досить ефективно вирішуються багато важливих завдань [11], як-от: інтенсифікація процесу навчання; надання процесу навчання творчого характеру; набуття студентами (слухачами) досвіду інноваційної діяльності в контексті майбутньої професії; формування не тільки пізнавальних, але і професійних мотивів та інтересів; виховання системного мислення фахівця, що включає цілісне розуміння не тільки природи і суспільства, а й себе, свого місця у світі; формування цілісного уявлення про професію; навчання колективної розумової і практичної роботи, формування умінь і навичок соціальної взаємодії і спілкування, індивідуального спільного ухвалення рішень; виховання відповідального ставлення до справи, засвоєння соціальних цінностей і настанов колективу; навчання методам моделювання.

Зупинимося на вимогах, яких треба дотримуватися під час розроблення технології моделювання контекстної лекції [11]. По-перше, цілі лекційного курсу мають бути пов'язані з передачею і засвоєнням знань у контексті майбутньої професійної діяльності, а також із формуванням готовності майбутніх бакалаврів із правознавства вирішувати наукові, професійні та соціально значущі завдання. По-друге, зміст лекційного курсу відбирається з урахуванням таких принципів, як: єдність мотивацій змістовної і процесуальної сторони навчання; розуміння особистісного сенсу пропонованої нової інформації і процесу її освоєння; наукова і професійна орієнтація пропонованих навчально-професійних ситуацій.

У змісті курсу повинні відображатися не тільки поняття, закони, теорії та факти відповідної науки, а й спосіб мислення, властивий даному етапу її розвитку, методи пізнання, якими вона користується (тобто в основу змісту і логіки читання лекції закладається системна база предмета науки, логіка системного розкриття цього навчального предмета).

Практична реалізація контекстного підходу можлива за умови використання таких форм контекстного навчання:

1. Рольова гра. У рольових іграх студенти, інсценуючи роль перекладача, фахівця юридичного профілю, викладача правознавства, учених, провідних політичних діячів, розбирають проблеми господарських



відносин, набувають конкретних практичних умінь, необхідних їм у майбутній професійній діяльності. Професійні навички формуються під час гри та вирішення різних проблем, створення середовища, максимально наближеного до майбутньої професії, що сприяє осмисленню студентами здобутих теоретичних знань, розвиває професійну мотивацію, формує вміння знаходити правильне рішення, стимулює пізнавальний інтерес. Дана форма ефективна ще й тим, що за її використання діє принцип зворотного зв'язку, і студент одразу оцінюється своїми колегами. Водночас досвід позбавлений страху невдачі або очікування можливих професійних помилок, оскільки студенти усвідомлюють, що це поки тільки гра [5, с. 45].

2. Ділова гра. За визначенням А. Вербицького, ділова гра відтворює предметний і соціальний зміст професійної діяльності майбутнього фахівця, моделює ті системи відносин, які властиві цій діяльності [9, с. 123]. Квазіпрофесійна діяльність, здійснювана студентами в діловій грі, має риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Від інших форм навчальної діяльності ділову гру також відрізняє можливість цілеспрямованого забезпечення учня необхідними засобами для вирішення професійних завдань. Незважаючи на те, що проблеми порушуються у формі гри, вони відображають увесь контекст основних елементів професійної діяльності. Рішення в процесі ділових ігор завжди ухвалюється в спільній груповій роботі, а не індивідуально, що також повною мірою відповідає реаліям діяльності трудового колективу. Цикл гри зазвичай складається із трьох послідовних етапів: розроблення та підготовка гри; проведення гри; підбиття підсумків (аналіз перебігу і результатів гри).

3. Лекція. Метою лекційного курсу в межах контекстного навчання є засвоєння не просто теоретичних знань, а знань у контексті майбутньої професійної діяльності, формування готовності студентів вирішувати наукові, професійні та соціально значущі завдання. Згідно з контекстним підходом у навчанні виділяють такі типи лекцій: інформаційну, проблемну, наукову, лекцію-візуалізацію, лекцію удвох, лекцію із заздалегідь запланованим контекстом наукових або професійних помилок, лекцію-прес-конференцію.

4. Проект. Одним із провідних способів реалізації контекстного підходу можна назвати проектну технологію. Дана педагогічна технологія поєднує теоретичні знання і їх практичне застосування для вирішення конкретних проблем, здійснюючи перехід діяльності від навчальної до професійної [6].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, можемо зробити висновок, що основними педагогічними умовами є такі: спрямованість освітнього процесу на забезпечення мотивації до професійної діяльності, яка є основою формування професійної надійності; зміст нормативних дисциплін має бути орієнтований на забезпечення професійної надійності майбутніх працівників; у навчальному процесі мають застосовуватися активні методи; головне, необхідне використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів із дотриманням принципу комплексності; інформаційно-комунікаційні технології мають бути складником інформаційно-освітнього середовища контекстного типу; активне використання інноваційних технологій інтерактивного навчання з метою формування професійної компетентності, особистої професійної перспективи та позиції, яка формується в процесі контекстного навчання; педагогічна підтримка, мотивація та контроль викладачів у процесі контекстного навчання; активні процеси фахової професійної підготовки майбутніх бакалаврів шляхом використання сучасних інтерактивних технологій, які здатні зробити розгляд проблем і модельованих кейсів більш цікавими та інформативними для студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беркович О. Формирование учений профессионально-правового общения у будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород. 151 с.
2. Вербицкий А. Теория и практика контекстного образования: Россия и США. *Журнал Педагогика и психология образования*. 2015. С. 5–14.
3. Ермушова Я. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих юристов в процессе их обучения в вузе. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2013. Вып. 4 (80). Ч. 3. С. 50–55.
4. Котикова О. Методологические подходы до разработки системы практико-ориентированной психолого-педагогической подготовки будущих юристов. URL: <http://dSPACE.nau.edu.ua/bitstream/NAU/13140/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A%2037.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).
5. Левина М. Технология профессионального педагогического образования. Москва : Академия, 2001. 272 с.
6. Морозова А., Валеева Л., Сиразеева А. Формы работы при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: контекстный подход (на основе экономического контента). *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1. Ч. 1.
7. Албегова Д. Реализация технологии контекстного обучения в профессиональной подготовке студентов – будущих юристов. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология»*. 2015. С. 9–15.



8. Свідовська В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2017. 460 с.

9. Филиппова Е. Моделирование проблемных ситуаций в подготовке будущих юристов. *Экономика. Право. Менеджмент: современные проблемы и тенденции развития* : материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар : НИЦ «Априори», 2012. С. 78–85.

10. Чурбанова О. Педагогические условия проектирования учебных компьютерных комплексов контекстного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Архангельск. 27 с.

11. Шмачилина-Цибенко С., Шилова И. Использование технологии контекстного обучения в вузе. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2015. Вып. № 4 (63). С. 83–86.

REFERENCES:

1. Berkovich O. Formirovanie uchenij professionalno-pravovogo obshhenija u budushhikh juristov [Formation of skills of professional legal communication of future lawyers] : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Nizhnij Novgorod. 151 s. [in Russian]

2. Verbitskij A. (2015) Teoriya i praktika kontekstnogo obrazovaniya: Rossiya i SShA [Theory and practice of contextual learning: Russia and the USA]. *Zhurnal Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education Journal]. S. 5–14. [in Russian]

3. Ermushova Ja. (2013) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalno-pedagogicheskoy kompetentnosti u budushhikh juristov v processe ih obuchenija v vuze [Pedagogical conditions for the formation of professional and pedagogical competence of future lawyers during their study at a higher education institution]. *Vestnik ChGPU im. I Ja. Yakovleva* [I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin]. Vyp. 4 (80). Ch. 3. S. 50–55. [in Russian]

4. Kotykova O. Metodologichni pidkhody do rozroblennia systemy praktyko-orijentovanoi psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh yurystiv [Methodological approaches to the development of a system of practice-oriented psychological and pedagogical training of future lawyers]. URL: <http://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/13140/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A%2037.pdf> (related to: 20.01.2019). [in Ukrainian]

5. Levina M. (2001) Tehnologija professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The technology of professional teacher education]. Moskva : Akademiya, 272 s. [in Russian]

6. Morozova A., Valeeva L., Sirazeeva A. (2015) Formy raboty pri podgotovke perevodchikov v sfere professionalnoj kommunikacii: kontekstnyj podhod (na osnove jekonomicheskogo kontenta) [Forms of work in the training of translators in the field of professional communication: a contextual approach (based on economic content)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. № 1. Ch. 1. [in Russian]

7. Albegova D. (2015) Realizacija tehnologii kontekstnogo obuchenija v professionalnoj podgotovke studentov – budushhikh juristov [The implementation of technology of contextual learning in the vocational training of students – future lawyers]. *Vektor nauki Toljattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Pedagogika, psihologija»* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology]. S. 9–15. [in Russian]

8. Svidovska V. (2017) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u protsesi dystantsiinoho navchannia [Formation of professional competence of future lawyers in the process of distance learning] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Starobilsk, 460 s. [in Ukrainian]

9. Filippova E. (2012) Modelirovanie problemnyh situacij v podgotovke budushhikh juristov [Modelling of problem situations in the training of future lawyers]. *Ekonomika. Pravo. Menedzhment: sovremennye problemy i tendencii razvitija* [Economy. Law. Management: current problems and development trends] : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar : NIC «A priori», S. 78–85. [in Russian]

10. Churbanova O. (2004) Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya uchebnyh kompjuternyh kompleksov kontekstnogo obuchenija [Pedagogical conditions for the design of educational computer complexes of contextual learning] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Arhangelsk. 27 s. [in Russian]

11. Shmachilina-Cibenko S., Shilova I. (2015) Ispolzovanie tehnologii kontekstnogo obuchenija v vuze [The use of contextual learning technology in a higher educational establishment]. *Psihopedagogika v pravoohranitelnyh organah* [Psychopedagogics in Law Enforcement]. Vyp. № 4 (63). S. 83–86. [in Russian]



УДК 371.214.114:378.124.8 + 004
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-27

СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Синекоп О.С., к. пед. н.,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
oksana.synekor@gmail.com

У статті висвітлено проблему реалізації ситуаційного підходу до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування. Розглянуто досвід науковців щодо впровадження ситуаційного підходу в навчальний процес. Окреслено базові поняття, специфіку, принципи, технології, ключові положення ситуаційного підходу до диференційованого навчання.

Ключові слова: *ситуаційний підхід, мовленнєві ситуації, проблемні ситуації, диференційоване навчання, майбутні ІТ-фахівці, професійно орієнтоване англомовне спілкування, індивідуальні особливості, навчальний стиль, рівні володіння іноземною мовою.*

В статье освещена проблема реализации ситуационного подхода к дифференцированному обучению будущих ИТ-специалистов профессионально ориентированному англоязычному общению. Рассмотрен опыт ученых по внедрению ситуационного подхода в учебный процесс. Определены базовые понятия, особенности, принципы, технологии, ключевые положения ситуационного подхода к дифференцированному обучению.

Ключевые слова: *ситуационный подход, речевые ситуации, проблемные ситуации, дифференцированное обучение, будущие ИТ-специалисты, профессионально ориентированное англоязычное общение, индивидуальные особенности, учебный стиль, уровни владения иностранным языком.*

Synekop O.S. SITUATIONAL APPROACH TO DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO THE FUTURE IT-SPECIALISTS

Developing a methodology for differentiated instruction of English for specific purposes to the future specialists in the information technology field (IT) involves the selection of approaches. Among the existing approaches, the situational approach occupies the leading position. It is the subject of the study in this article. The key concepts of the situational approach in our study are the communicative situation and the problem situation. The situational approach to differentiated instruction is based on the interconnection of internal and external factors of communication. The internal factors include the individual characteristics of the future IT-specialists, their level of foreign language proficiency, learning style, professional knowledge, skills and experience. The external factors are based on the parameters of the situation. The parameters, suggested by V. Karasik, include: 1) participants of communication; 2) the terms of communication; 3) organization of communication; 4) means of communication. They are described in the context of differentiated instruction of English for specific purposes to the IT-students. The author defines the principles of situational approach: 1) the principle of variability of communication and problem situations for differentiated instruction of English for specific purposes to the future specialists; 2) the principle of taking into account the connection of the internal and external factors of the situation of communication in differentiated instruction. In order to implement the situational approach, the technology of the development of creative personality and project technology are used as dominant ones. The basic assertions of situational approach are determined.

Key words: *situational approach, communicative situations, problem situations, differentiated instruction, future IT-specialists, English for Specific Purposes, individual characteristics, learning style, level of foreign language proficiency.*

Постановка проблеми. Швидкий розвиток індустрії галузі інформаційних технологій (далі – ІТ) істотно впливає на зростання конкурентоспроможності українських ІТ-фахівців і перспективи України на світовому ІТ-ринку. Водночас це зумовлює збільшення держзамовлення на провідні ІТ-спеціальності і необхідність поліпшення якості ІТ-освіти в технічних університетах. Тому актуальне оновлення методик і підхо-

дів до викладання як фахових дисциплін, так і іноземної мови професійного спрямування. Розроблення методики диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування є перспективною для оптимізації навчального процесу, оскільки вона орієнтована на індивідуальні особливості суб'єкта навчання, його потреби, мотиви й інтереси. Створення методики передбачає



і відбір підходів до диференційованого навчання. З-поміж наявних підходів чільне місце посідає ситуаційний підхід, що є предметом дослідження цієї статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розроблення і впровадження ситуаційного підходу реалізується в різних галузях науки. Так, у галузі управління і лідерства М. Фоллет (M. Follett) окреслила «закон ситуації», що орієнтований на застосування різних знань у різних ситуаціях [5, с. 170], тобто для ефективної поведінки у всій різноманітності життєвих ситуацій потрібен синтез різнорідних знань і вміння їх вибирати залежно від специфіки конкретних умов [9, с. 27]; П. Друкер (P. Drucker) описав принципи ситуаційного підходу [10, с. 318]; Ф. Фелдер (F. Fielder); П. Херсі (P. Hersey), К. Бланшард (K. Blanchard) запропонували ситуаційні моделі [20, с. 22–24, 29–32]. У контексті ситуаційності в психології К. Боуерс (K. Bowers) деталізував метафізичні, психологічні, методологічні припущення й упередження ситуації [19]. У методиці викладання рідної мови Т. Іванчикова використала ситуаційний підхід для формування мовленнєвих компетентностей у студентів економічних спеціальностей закладу вищої освіти [6]. Також у викладанні іноземної мови студентам галузі менеджменту у немовних закладах вищої освіти в межах ситуаційного підходу М. Гончарова описала такі фахові вміння, як: адекватна інтерпретація ситуації і виділення її головних чинників, розроблення варіантів виходу із ситуації, їх аналіз та оцінка, передбачення можливих наслідків і, нарешті, остаточне ухвалення рішення на підставі вимоги максимізації позитивного і мінімізації ефектів негативного рішення [4, с. 99]. Із цієї ж галузі досліджень О. Биконя реалізувала ситуаційний підхід в організації самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей [3, с. 14]. Отже, у результаті аналізу вищезгаданих різнопланових наукових розвідок очевидним є ґрунтовний внесок науковців у впровадження ситуаційного підходу, а також можливість екстраполювати його на диференційоване навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців.

Метою статті є аналіз ситуаційного підходу в контексті диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Беручи до уваги дослідження Лю Веньцюань щодо покрокового аналізу педагогічних підходів, а також власний

досвід, проаналізуємо ситуаційний підхід за таким алгоритмом: 1) основні поняття [12, с. 19–20]; 2) специфіка [15, с. 156]; 3) принципи [12, с. 19–20]; 4) технології [12, с. 19–20]; 5) основні положення підходу [15, с. 156].

Передусім розглянемо основні поняття *ситуаційного підходу*, як-от: *ситуація*, *мовленнєва ситуація для фахового англомовного спілкування*, *проблемна ситуація для фахового англомовного спілкування*, *ситуаційність*, *ситуаційний аналіз*.

Так, *ситуація* (від французького слова *situation*) – сукупність обставин, трактується як система зовнішніх щодо людини умов, фрагмент дійсності, що спонукають його до виконання дій [1, с. 277].

У методиці викладання іноземних мов традиційним є використання і трактування таких понять, як «мовленнєва ситуація» / «комунікативна ситуація» та «проблемна ситуація». Зокрема, під мовленнєвою ситуацією розуміють сукупність обставин, у яких реалізується спілкування, система мовних і немовних умов спілкування, необхідних і достатніх для здійснення мовних дій [1, с. 252]. У проблемній ситуації, на думку М. Махмутова, відбувається активізація мислення, формування пізнавального інтересу і моделювання розумових процесів суб'єкта навчання, що адекватні творчості [13, с. 10]. Справжня (не зовнішня) активізація учнів характеризується самостійним пошуком не взагалі, а пошуком шляхів вирішення проблем [13, с. 10]. Науковець розглядає проблемну ситуацію не як механічне складання діяльності викладання й навчання, а як діалектичну взаємодію і взаємозв'язок цих двох діяльностей, кожна з яких має певну самостійну функціональну структуру [13, с. 14]; витлумачує її як інтелектуальне утруднення учня, що виникає в разі, коли він не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим йому способом дії, що спонукає його шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії [13, с. 16]; інтерпретує її як закономірність продуктивної, творчої пізнавальної діяльності. Проблемна ситуація зумовлює початок мислення, активну розумову діяльність та протікає в процесі постановки і вирішення проблем [13, с. 16]. Отже, очевидним є те, що, на відміну від мовленнєвої ситуації, проблемна підсилюється творчим складником.

Як мовленнєва, так і проблемна ситуації вважаються базовими поняттями диференційованого навчання ІТ-фахівця професійно орієнтованого англомовного спілкування, оскільки відображають мовну специфіку спілкування і фахові реалії ІТ-галузі, від-



творюються в змісті навчання та сприяють формуванню професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Отже, беручи до уваги зазначене вище, а також специфіку нашого дослідження, трактуємо *мовленнєву ситуацію для фахового англомовного спілкування* як сукупність специфічних обставин і умов ІТ-діяльності, необхідних і достатніх для реалізації стереотипних завдань фахового іншомовного спілкування суб'єктом диференційованого навчання в процесі його репродуктивного засвоєння професійно орієнтованого іншомовного матеріалу. Під *проблемною ситуацією для фахового англомовного спілкування* розуміємо сукупність таких специфічних обставин і умов ІТ-діяльності, що викликають інтелектуальне утруднення (мовні, мовленнєві, фахові, психологічні) у суб'єкта диференційованого навчання та стимулюють його до самостійного продуктивного й творчого вирішення нестереотипних завдань у процесі фахового іншомовного спілкування.

Термін «ситуційність» є похідним від слова «ситуація» [16, с. 99], корелює з поняттям «контекст» [16, с. 116], впливає на процес породження і сприйняття тексту, вказує на такі якості тексту, які зумовлені обставинами його створення [16, с. 99]. Поняття «контекст» означає вживання конкретної одиниці мови в тексті; використовується щодо обставинки, часу і місця, які пов'язані з висловлюванням, фоновою інформацією [16, с. 116]. *Ситуційність* визначається фаховим контекстом, що передбачає певне професійно орієнтоване англомовне середовище, обмежене необхідними і достатніми обставинами й умовами для створення повідомлення суб'єктом у процесі ІТ-діяльності.

У процесі професійно орієнтованого англомовного навчання як викладачем, так і самим студентом важливо здійснювати *ситуційний аналіз*, який, на нашу думку, повинен охоплювати три етапи: 1) вивчення мовленнєвої чи проблемної ситуації для фахового англомовного спілкування; 2) аналіз індивідуального потенціалу (рівень володіння іноземною мовою, навчальний стиль, фахові знання); 3) планування і визначення стратегій для вирішення проблеми.

У менеджменті головна ідея ситуаційного підходу ґрунтується на тому, що вся організація всередині підприємства є не що інше, як відповідь на різні за своєю природою впливи ззовні [14, с. 36]. Інакше кажучи, для успішного функціонування організації необхідно брати до уваги її зовнішні і внутрішні чинники. Дослідники зазначають, що стиль лідерства і різні під-

ходи як внутрішні чинники призводять до різних результатів залежно від зовнішніх обставин [20, с. 22]; вказують на необхідність варіювання лідерських стилів відповідно до ситуацій [20, с. 29].

Екстраполюючи та розширюючи ідею з менеджменту, у нашому дослідженні *внутрішніми чинниками* є індивідуально-психологічні особливості майбутнього ІТ-фахівця; його навчальний стиль, що реалізується суб'єктом через індивідуальну здатність сприймати, оброблювати і використовувати інформацію, яка подається ззовні; його рівень володіння іноземною мовою; фахові знання, навички та вміння, що дозволяють продукувати англомовне повідомлення для здійснення професійно орієнтованої діяльності.

Зовнішні чинники закладаються параметрами мовленнєвої чи проблемної ситуації. На думку В. Карасіка, ситуації спілкування включають: 1) учасників спілкування (статусно-рольові і ситуативно-комунікативні характеристики); 2) умови спілкування (пресупозиції, сфера спілкування, хроно-топ, комунікативне середовище); 3) організацію спілкування (мотиви, цілі та стратегії, контроль спілкування і варіативність комунікативних засобів); 4) способи спілкування (канал і режим, тональність, стилі і жанр спілкування) [7]. Отже, охарактеризуємо складники ситуації.

Розпочнемо з *першого параметра ситуації* – учасників спілкування. Кожна вторинна мовна особистість у професійно орієнтованому англомовному спілкуванні наділена певними ролями, «сукупність яких створює варіанти мовленнєвої поведінки, що втілюються в нескінченній різноманітності висловлювань і дискурсів / текстів» [17, с. 155]. У межах нашого дослідження окреслюємо, за Н. Формановською, такі види ролей: комунікативні, соціальні та психологічні [17]. Отже, проаналізуємо їх.

У процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування *комунікативні ролі* виконують суб'єкт-адресант, який говорить чи пише, тобто генерує повідомлення, є активним, та суб'єкт-адресат, який слухає чи читає, тобто приймає повідомлення. Водночас суб'єкти спілкування можуть бути його активними чи пасивними учасниками.

Соціальні ролі майбутніх ІТ-фахівців диференціюються за напрямками ІТ-діяльності: розроблення, тестування, менеджмент, підтримка, аналітика. Так, програміст / programmer, фронт-енд розробник / Front-end Developer, системний архітектор / System Architect, веб-дизайнер / Web-developer пов'язані з розробленням програмного



забезпечення. З метою забезпечення якості програмного продукту, а саме поліпшення його функціонування через виявлення проблем та усунення дефектів, залучаються інженер з якості / Quality Assurance Engineer і тестувальники (тестовий аналітик / Test Analyst, тестовий конструктор / Test Designer, тестовий виконавець / Test Executor). За напрям менеджменту відповідальні IT-директор / IT Director, менеджер проекту / Project Manager, менеджер із продажу / IT Sales Manager. Питаннями IT-підтримки займаються системний адміністратор / Systems Administrator, веб-адміністратор / Web Administrator, адміністратор бази даних / Database Administrator, фахівець із кібербезпеки / Cyber Security Specialist. Аналітичний напрям IT-галузі включає бізнес-аналітика / Business Analyst, аналітика великих даних / Database Analyst, веб-аналітика / Web Analyst, аналітика інформаційної безпеки / Information security analyst, HR-фахівця / HR-specialist. Крім того, учасником спілкування є і клієнт, який отримує певні послуги від IT-фахівців. Отже, соціальні ролі орієнтовані на виконання функцій суб'єктом у виробництві, передбачають певну комунікативну поведінку, відображають особливості фахових знань, досвід, лексико-граматичний і стилістичний потенціал у фаховому спілкуванні.

Відповідно до Н. Формановської, соціальні взаємини адресанта й адресата упорядковуються за двома координатами: за вертикаллю – «вищий – рівний – нижчий» за статусом і роллю, а також за горизонталлю – «свій – чужий» [17, с. 57]. У системі координат взаємин адресанта й адресата в IT-галузі, наприклад, за вертикаллю, за статусом IT-директор вищий; менеджер проекту та менеджер із продажу – рівні, тестовий виконавець – нижчий; за горизонталлю «своїми» є всі працівники IT-компанії, «чужими» є клієнти, закордонні партнери, представники інших компаній.

Психологічні ролі в IT-галузі можуть бути представлені, за класифікацією Р. Белбіна, як лідери, виконавці, інтелектуали, учасники переговорів [2]. Лідери організують діяльність в IT-компанії, ухвалюють рішення; виконавці реалізують концептуальні ідеї на практиці, інтелектуали є генераторами ідей, учасники переговорів у процесі спілкування досліджують ситуацію і можливі шляхи вирішення проблеми.

Другим параметром ситуації є *умови спілкування*, що охоплюють *пресупозиції, сферу і тематику спілкування, хронотоп, комунікативне середовище*. Пресупозицію визначають як наявність у комунікантів попередніх знань [11, с. 85–86], тобто фонових знань майбутніх IT-фахівців, на основі яких вибу-

довується професійно орієнтоване англomовне спілкування. IT-сфера спілкування відображає особливості IT-діяльності, її тематичне забарвлення, яке фокусується на процесах пошуку, оброблення, зберігання і передачі інформації. Хронотоп окреслює часові (наприклад, зараз, на момент комунікації) і просторові (наприклад, в офісі, на конференції, в університеті) координати перебігу спілкування суб'єктів IT-галузі в ситуації. Комунікативне середовище створюється IT-фахівцями в процесі професійно орієнтованої англomовної діяльності, що має спільні цілі, інтереси, події.

Третім параметром ситуації є організація спілкування, що включає *мотиви, цілі та стратегії, контроль спілкування і варіативність комунікативних засобів*. Мотиви спілкування майбутніх IT-фахівців зумовлені професійно орієнтованими інтересами, цікавістю, фаховими потребами. Комунікативні цілі мають широкий діапазон, зокрема: повідомити про особливості програмного продукту, написати і представити доповідь на конференцію, переконати обрати певну оперативну систему, використовувати антивірусне програмне забезпечення тощо. У свою чергу, цілі передбачають вибір когнітивних, метакогнітивних, соціальних чи компенсаторних стратегій відповідно до навчального стилю суб'єкта диференційованого навчання. Так, наприклад, студенти-аналітики під час презентації фахової інформації використовують когнітивну стратегію компресії, тоді як студенти-синтетики – когнітивну стратегію розгортання інформації.

На думку Н. Формановської, комунікативні ситуації характеризуються ступенем контролю і самоконтролю мовленнєвої поведінки комунікантів і відповідного вибору мовних засобів [17, с. 61] (фонетичні, лексичні, граматичні) для побудови повідомлення. Науковець виділяє жорсткий контроль (пов'язаний з офіційністю обстановки спілкування і статусно-рольових відносин), відсутність контролю (ненормативні мовні вживання, знижений стиль) та проміжну зону контролю (між жорстким контролем та його відсутністю) [17, с. 61]. У межах нашого дослідження навчаємо майбутніх IT-фахівців у процесі професійно орієнтованого англomовного спілкування дотримуватися жорсткого контролю між мовцями, що характерний для офіційних зустрічей із замовником програмного забезпечення, з керівництвом IT-компанії, на конференціях, на курсах підвищення кваліфікації тощо. Також напівжорсткий контроль спілкування між мовцями прийнятний для навчальних цілей. Він допускає вживання професійного сленгу IT-співпрацівниками.



Четвертим параметром ситуації є способи спілкування (канал і режим, тональність, стилі і жанр спілкування). Говорячи про мовну комунікацію, розрізняють усний і письмовий канали [18, с. 46]. В ІТ-галузі усний канал використовують тоді, коли виникає необхідність, наприклад, активного зворотного зв'язку із замовником; обговорення майбутнього продукту програмного забезпечення, розгляду різних поглядів фахівців та замовника; ухвалення рішення. У такому разі вибір цього каналу пов'язаний із формальністю, конфіденційністю інформації, складністю програмного продукту, створенням специфікації, певними витратами, про які потрібно повідомити замовника. Також цей канал ефективний для обміну інформацією між співробітниками ІТ-компанії, для презентації інформації на конференції / відеоконференції, семінарі тощо. Усне мовлення характеризується спонтанністю в діалозі, полілозі; продуманістю в монологі, супроводжується мімікою, жестами.

Письмовий канал використовується для створення письмових текстів (виробнича документація, доповіді на конференції, листи тощо), що є зафіксованими, графічно оформленими, спланованими, підпорядковуються відповідному жанру і стилю, мають певну композиційну структуру.

За Н. Формановською, окреслюємо нарративний і комунікативний режими мовлення [17, с. 45–46]. Наративний режим для майбутніх ІТ-фахівців реалізується через текст-повідомлення, опис і міркування. Водночас діалог і полілог відображають комунікативний режим професійно орієнтованого англомовного спілкування. Жанрові і стилістичні категорії тексту стабільно закріплені за сферою спілкування [7, с. 243]. Аналіз ІТ-діяльності майбутніх ІТ-фахівців показує, що характерними функціональними

стилями є науковий, офіційно-діловий, що реалізуються в таких жанрах: політика інформаційної безпеки, есе, реферат, анотація, доповідь, специфікація, інструкція, баг-репорт, тези на конференції, аплікаційний лист, коротка автобіографія. Кожному жанру мовлення властиві тональні нюанси [8]. Так, тональність визначених жанрів здебільшого нейтральна, офіційна.

Отже, ситуаційний підхід до диференційованого навчання ґрунтується на взаємозв'язку внутрішніх чинників, які охоплюють індивідуальні особливості суб'єкта навчання, його рівень володіння іноземною мовою, навчальний стиль, фахові знання, навички та вміння, а також зовнішніх чинників, що задаються фаховим контекстом ситуації, який створюється завдяки введеним обставинам, умов, ролей (див. рис. 1).

Далі розглянемо принципи ситуаційного підходу. Принцип варіативності мовленнєвих і проблемних ситуацій для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування передбачає використання мовленнєвих ситуацій, які пов'язані з вирішенням стереотипних завдань і формуванням професійно орієнтованих англомовних навичок, а також проблемних ситуацій, що спрямовані на розв'язання творчих завдань і розвиток професійно орієнтованих англомовних умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Принцип урахування взаємозв'язку внутрішніх і зовнішніх чинників ситуації спілкування в диференційованому навчанні полягає в здатності суб'єкта професійно орієнтованого англомовного спілкування (як внутрішній чинник) продукувати усне чи письмове повідомлення відповідно до заданих ззовні параметрів ситуації. Водночас такі внутрішні чинники, як індивідуально-психологічні особливості, навчальний стиль, рівень володіння іноземною мовою



Рис. 1. Взаємозв'язок чинників ситуації професійно орієнтованого англомовного спілкування в диференційованому навчанні



та рівень фахової підготовки, будуть відмінні. Тому і комунікативна поведінка під час спілкування і продукт комунікації будуть різними. Отже, з боку викладача необхідно пропонувати такі ситуації, які б дозволяли не тільки відобразити фахові реалії, а й уможливили реалізацію і зростання професійно орієнтованої англійської компетентності кожної вторинної особистості.

З метою реалізації ситуаційного підходу пріоритетними є технологія розвитку творчої особистості та проектні технології. Вони дозволяють змоделювати фахові мовленнєві і проблемні ситуації, у процесі яких майбутні ІТ-фахівці здобувають професійно орієнтовані англійські знання, навички, вміння та досвід, навчаються об'єктивно оцінювати ситуації, розвивають інженерне мислення знаходити максимально ефективні шляхи вирішення проблеми.

Базові положення ситуаційного підходу такі:

1. Залучення мовленнєвих і проблемних ситуацій для диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського спілкування, з домінуванням останніх.

2. Орієнтація на внутрішні чинники: індивідуально-психологічні особливості майбутнього ІТ-фахівця; його навчальний стиль; рівень володіння іноземною мовою; фахові знання, навички та вміння, що впливають на ефективність вирішення проблеми, параметри яких задаються ззовні, тобто зовнішніми чинниками.

3. Відбір ситуацій, що враховують їхні параметри та відображають фахові реалії ІТ-галузі.

4. Використання технології розвитку творчої особистості та проектної технології.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, відповідно до ситуаційного підходу, ефективність диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського спілкування залежить від індивідуальних особливостей майбутнього фахівця врегульовувати ситуації.

Перспективи подальшого дослідження пов'язуємо з вивченням і аналізом компетентнісного підходу до диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э., Шукін А. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. Москва : Икар, 2009. 448 с.
2. Белбин Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач. Пер. с англ. Москва, 2003. 315 с.
3. Биконя О. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови сту-

дентів економічних спеціальностей : автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 52 с.

4. Гончарова М. Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на материале специальности «Менеджмент», «Управление») : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2005. 225 с.

5. Дункан У. Джек. Основополагающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики. Пер. с англ. Москва : Дело, 1996. 272 с.

6. Иванчикова Т. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. 2010. 511 с.

7. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

8. Карасик В. Коммуникативная тональность. Жанры речи : сборник научных статей. Саратов, 2007. Вып. 5 : Жанр и культура. С. 81–94.

9. Карпов А. Психология менеджмента : учебное пособие. Москва : Гардарики, 2003. 584 с.

10. Классики менеджмента / под ред. М. Уорнера. Пер. с англ. под ред. Ю. Каптуревского. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 1168 с.

11. Ключев Е. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия : учебное пособие для университетов и институтов. Москва, 2002. 316 с.

12. Лю Вэньцюань. Педагогические подходы к организации образования в России и Китае: сравнительный анализ : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2012. 186 с.

13. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителей. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.

14. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва : Дело, 2004. 481 с.

15. Синекон О. Міждисциплінарний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського спілкування. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Вип. LXXXV. Херсон, 2018. С. 155–160.

16. Колесова Д., Шкурина Н., Реброва И. Текст. Теоретические основания и принципы анализа : учебное научное пособие / под ред. К. Роговой. Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. 464 с.

17. Формановская Н. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. Москва : Икар, 2007. 480 с.

18. Яшенкова О. Основы теории мовой комунікації : навчальний посібник для самостійної роботи студентів. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 312 с.

19. Bowers K. Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*. 1973. № 80 (5). P. 307–336. DOI:10.1037/h0035592.

20. Newton P. Leadership Theories. Leadership Skills. 1st edition. 2016. Boorboon. 49 p.

REFERENCES:

1. Azimov Je., Shhukin A. (2009) Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij: teorija i praktika obucheniya jazykam [New dictionary of methodological terms and concepts: theory and practice of language teaching]. Moskva : Ikar, 448 s. [in Russian]



2. Belbin R. (2003) Komandy menedzherov. Sekrety uspeha i prichiny neudach [Manager team. Secrets of success and reasons for failure]. Per. s angl. Moskva, 315 s. [in Russian]
3. Bykonia O. (2017) Teoretyko-metodychni zasady samostiinoi pozaaudytornoj roboty z anhliiskoi movy studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Theoretical and methodical principles of independent out-of-class work in the English language of students of economic specialties] : avtoref. dys... dok. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 52 s. [in Ukrainian]
4. Honcharova M. (2005) Metodyka analiza sytuatsyi v obuchenii studentov ynoiazychnomu professyonalno-oryentirovannomu obshchennyiu (na materyale spetsyalnostei «Menedzhment», «Upravlenye») [Methods of analysis of situations in teaching students foreign language professionally-oriented communication (on the material of the specialties "Management", "Administration")]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Moskva, 225 s. [in Ukrainian]
5. Dunkan U. Dzhek. (1996) Osnovopolagajushhie idei v menedzhmente. Uroki osnovopolozhnikov menedzhmenta i upravlencheskoj praktiki [Great Ideas in Management: Lessons from the Founders and Foundations of Managerial Practice]. Per. s angl. Moskva : Delo, 272 s. [in Russian]
6. Ivanchikova T. (2010) Formirovanie rechevoj kompetentnosti studentov jekonomicheskikh spetsialnostej vuza: situatsionnyj podhod [Formation of speech competence of students of economic specialties of HEI: a situational approach] : dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. 511 s. [in Russian]
7. Karasik V. (2002) Jazykovoj krug: lichnost, koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd : Peremena, 477 s. [in Russian]
8. Karasik V. (2007) Kommunikativnaja tonalnost [Communicative tonality]. *Zhanry rechi* [Speech genres] : sbornik nauchnyh statej. Saratov, Vyp. 5 : Zhanr i kultura. S. 81–94. [in Russian]
9. Karpov A. (2003) Psihologija menedzhmenta [Management psychology] : uchebnoe posobie. Moskva : Gardariki, 584 s. [in Russian]
10. Klassiki menedzhmenta [Classics of management] / pod red. M. Uornera. Per. s angl. pod red. Ju. Kapturevskogo. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 1168 s. [in Russian]
11. Kljuev E. (2002) Rechevaja kommunikacija: uspeshnost rechevogo vzaimodejstvija [Speech communication: successful speech interaction] : uchebnoe posobie dlja universitetov i institutov. Moskva, 316 s. [in Russian]
12. Lju Vjencjuan. (2012) Pedagogicheskie podhody k organizacii obrazovanija v Rossii i Kitae: sravnitelnyj analiz [Pedagogical approaches to the organization of education in Russia and China: a comparative analysis] : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Irkutsk, 186 s. [in Russian]
13. Mahmutov M. (1977) Organizacija problemnogo obuchenija v shkole [Organization of problem-based learning at school] : kniga dlja uchitelej. Moskva : Prosveshhenie, 240 s. [in Russian]
14. Meskon M., Albert M., Hedouri F. (2004) Osnovy menedzhmenta [Fundamentals of management]. Moskva : Delo, 481 s. [in Russian]
15. Synekop O. (2018) Mizhdystyplinaryni pidkhid do dyferentsiovanoho navchannia maibutnikh IT-fakhivtsiv profesiino oriietovanoho anhlovnoho spilkuvanja [An interdisciplinary approach to differentiated training of future IT specialists in professionally oriented English-language communication]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats* [Pedagogical sciences: a collection of scientific works]. Vyp. LXXXV. Kherson, S. 155–160. [in Ukrainian]
16. Kolesova D., Shkurina N., Rebrova I. (2011) Tekst. Teoreticheskie osnovanija i principy analiza [Theoretical foundations and principles of analysis] : uchebnoe nauchnoe posobie / pod red. K. Rogovoj. Sankt-Peterburg : Zlatoust, 464 s. [in Russian]
17. Formanovskaja N. (2007) Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikacija i pragmatika [Speech interaction: communication and pragmatics]. Moskva : Ikar, 480 s. [in Russian]
18. Iashenkova O. (2010) Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of linguistic communication] : navchalnyi posibnyk dlja samostiinoj roboty studentiv. Kyiv : VTs «Akademii», 312 s. [in Ukrainian]
19. Bowers K. (1973) Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*. № 80 (5). P. 307–336. DOI:10.1037/h0035592.
20. Newton P. (2016) Leadership Theories. Leadership Skills. 1st edition. Boorboon. 49 p.



УДК 37.796.071.4.001
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-28

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІГРОВИХ ВИДАХ СПОРТУ

Сопотницька О.В., к. пед. н.,
викладач кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Sopotnicka@rambler.ru

У статті нами виявлено і теоретично обґрунтовано педагогічні підходи до формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту. Визначено, що в структуру готовності до професійної діяльності студентів факультету фізичного виховання, які готуються до тренерської діяльності з ігрових видів спорту, входять компетентнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний та діяльнісний підходи.

Ключові слова: *учитель фізичної культури, тренер в ігрових видах спорту, професійна діяльність, педагогічні підходи.*

В статье нами выявлены и теоретически обоснованы педагогические подходы к формированию готовности будущих учителей физической культуры к тренерской деятельности в игровых видах спорта. Определено, что в структуру готовности к профессиональной деятельности студентов факультета физического воспитания, которые готовятся к тренерской деятельности по игровым видам спорта, входят компетентностный, личностно ориентированный, акмеологический и деятельностный подходы.

Ключевые слова: *учитель физической культуры, тренер в игровых видах спорта, профессиональная деятельность, педагогические подходы.*

Sopotnytska O.V. PEDAGOGICAL APPROACHES TO FORMATING THE FUTURE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO TRAINER ACTIVITIES IN GAMES OF SPORTS

In the article we have discovered and theoretically substantiated the pedagogical approaches of forming the readiness of future teachers of physical culture for coaching activities in the game of sports. It has been determined that pedagogical approaches play a central role in the training of future teachers of physical culture for coaching activities in gaming sports, which serve as a methodological basis for the research and direct the future specialist to realize a certain set of interrelated goals in their activity in accordance with the requirements of the educational paradigm. The main approaches include competent, personally oriented, acmeological and activity. The competency approach, which integrates educational, developmental and educational tasks of vocational training, is characterized. The analysis of the professional training of future teachers of physical culture on the basis of a personally oriented approach, which involves the creation of educational situations that lead to the formation of a positive I-concept of coaching activity in gaming sports. A person-centered approach implies the fullness of the training of weighty, professionally necessary for students, issues relating to sports games. We believe that the acmeological approach in the process of professional training of future teachers of physical culture to the coaching activity in the game of sports will help to provide the right conditions for the creative development of the personality of the future specialist. It is proved that the first priority of the activity approach is the joint activity of students and teachers. The prospects for improving the readiness of future teachers of physical culture for the coaching activity on playing sports are outlined on the basis of practical testing of the effectiveness of the selected pedagogical approaches and their systematic introduction into the educational process of professional training of future teachers of physical culture for coaching activity.

Key words: *teacher of physical culture, coach in kinds of sports, professional activity, pedagogical approaches.*

Постановка проблеми. До майбутніх учителів фізичної культури, які здійснюватимуть тренерську діяльність, висувають вимоги гармонійного поєднання освітніх, виховних та оздоровчих цілей із завданнями фізичного виховання і спорту. Активний розвиток спорту привів до різноманітності тренерських спеціалізацій, що зумовлює конкретну спрямованість трудової діяльності. Ігрові види спорту, зокрема волей-

бол, баскетбол, гандбол та футбол, найбільш популярні сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах і спортивних школах. Тому зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів як тренерів з ігрових видів спорту, роль яких полягає не лише в досягненні в процесі тренування високих спортивних результатів, а й у розвитку у вихованців духовних та фізичних сил. Установлено, що професійна діяльність



тренера ввібрала характерні риси професії вчителя фізичної культури, однак має специфічні риси, характеризується особливостями форм взаємодії та нестандартністю методів спілкування і контактів тренера з командою і з кожним спортсменом, охоплює рухову активність, передбачає вміння виконувати фізичні вправи, а також низку прикладних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі всебічно висвітлено загальні аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури (А. Воронов, М. Карченкова, А. Конох, О. Проніков, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.), досліджено можливості компетентнісного підходу у формуванні професіоналізму вчителів фізичної культури (В. Зданюк, О. Онопрієнко, Н. Самсутіна, В. Троценко, Н. Фазлеев, А. Чепелюк та ін.), проаналізовані психолого-педагогічні підходи до формування готовності вчителів фізичної культури до різних видів професійної діяльності (К. Дроздова, Є. Жуковський, Р. Карпюк, М. Карченкова, О. Котова, Р. Маслюк та ін.). Упровадження інноваційних технологій у професійну підготовку вчителів фізичної культури розглядалися в працях Г. Генсерук, В. Іщука, Н. Москаленко, Г. Омеляненко, В. Папучі, О. Печка, О. Суровової, Б. Ференчука, І. Шеремет, М. Янової й ін.

Саме тренер є джерелом вагомих досягнень вихованців, тому сучасна система підготовки спортсменів висуває особливі вимоги до змістового наповнення освітнього процесу майбутніх тренерів, яке базується на ґрунтовних знаннях, які визначаються об'єктивними вимогами суспільства. Нормативно-правовими підставами, що визначають основні процесуальні параметри професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, є закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.), Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.), Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. (2011 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.). У цих документах задекларовано головні правові та світоглядні засади підготовки нової генерації фахівців, які зможуть підняти фізичну культуру та спорт на високі щаблі розвитку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних підходів до формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральне місце в підготовці

майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту посідають педагогічні *підходи*, які, на думку науковців [8], є методологічною основою дослідження та спрямовують майбутнього фахівця на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цілей відповідно до вимог освітньої парадигми. До основних підходів нами віднесено компетентнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний та діяльнісний. Зупинимось на їх сутності та характеристичності.

У професійному зростанні майбутнього вчителя фізичної культури як тренера з ігрових видів спорту вагому роль відіграє *компетентнісний* підхід, адже саме компетентність є головним чинником професійної реалізації. Компетентнісний підхід, на думку О. Овчарук [9], сприяє підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Ми підтримуємо позицію Дж. Равена в тому, що професійне зростання фахівців можливе лише на основі компетентнісного підходу [12, с. 66]. Як уважають Г. Селевко [13] та Н. Ничкало [2, с. 97], цей підхід передбачає формування в майбутніх фахівців здатності відповідально виконувати обов'язки та знаходити рішення в нестандартних ситуаціях. На його основі пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ЗВО мають розставлятися в активному стимулюванні студентів до самоосвіти та впровадження інноваційних методик у навчальний процес. Професійний розвиток майбутнього фахівця з фізичної культури на основі компетентнісного підходу базується на формуванні професійних позицій та чіткому плануванні своєї професійної діяльності після закінчення навчання як тренера в ігрових видах спорту.

На нашу думку, компетентнісний підхід інтегрує навчальні, розвивальні та виховні завдання професійної підготовки. Кінцевий результат професійної підготовки студентів у ЗВО на основі цього підходу полягає у формуванні здатності навчатися та вдосконалюватися впродовж усього життя, саморозвиватися та творчо підходити до виконання своїх професійних обов'язків та завдань. Отже, вважаємо, що запровадження компетентнісного підходу у ЗВО сприятиме вдосконаленню прагнення студентів до автономної діяльності як тренера ще під час навчання.

На основі напрацювань О. Онищук [6] зазначимо, що логіка практичної діяльності для формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської праці в ігрових видах спорту передбачає насамперед ґрунтовний аналіз загаль-



ної професійної підготовки фахівців галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» та конкретизацію практичних завдань для формування теоретичної бази знань майбутніх тренерів з ігрових видів спорту.

Обираючи *особистісно орієнтований* підхід, ми виходили з потенціалу особистісно орієнтованого навчання в процесі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності. Науковці О. Васильєва [1] та І. Якиманська [14] акцентують увагу на тому, що цей підхід стимулює розвиток особистісного потенціалу студентів. Така позиція щодо можливостей особистісно орієнтованого підходу задекларована в роботі М. Левшина [7]. Автор переконаний у тому, що цей підхід зумовлений обґрунтованістю емпіричних і теоретичних передумов професіоналізму на основі індивідуальних особливостей. Проаналізувавши праці О. Пехоти [10], ми зробили висновок, що популярність особистісно орієнтованого підходу у ЗВО зумовлена тим, що цей підхід забезпечує максимально можливий кожному студентові розвиток через те, що він базується на виявленні індивідуальних особливостей студентів. Пріоритетним в умовах особистісно орієнтованого підходу є право кожного майбутнього фахівця обирати власний шлях професійного становлення та розвитку.

У нашому баченні особистісно орієнтований підхід розглядає студентів як самосвідомих суб'єктів навчальної взаємодії. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури на основі особистісно орієнтованого підходу передбачає створення навчальних ситуацій, які спонукають до формування позитивної Я-концепції тренерської діяльності в ігрових видах спорту. Цей підхід передбачає наповненість навчання вагомими професійно необхідними для студентів питаннями, які стосуються спортивних ігор.

Щоби максимально ефективно підготувати з майбутнього вчителя фізичної культури тренера-професіонала в ігрових видах спорту, ухвалено рішення впровадити в навчальний процес *акмеологічний підхід*. Насамперед ми виходили з позиції, яку задекларовано в публікації О. Дубасенюк [4] про те, що акмеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії на основі: системного підходу до вивчення освітніх систем; цілісного підходу до вивчення особистості професіонала; теорії функціональних систем, системоутворюючим чинником у якій є кінцевий результат входження в нове середовище навчання

[4, с. 20]. Вагома роль акмеологічного підходу у формуванні професіоналізму фахівців задекларована в публікації С. Пальчевського [11], який аргументовано довів, що цей підхід спрямований на осмислений пошук ефективних шляхів організації навчально-виховної діяльності студентів, що передбачає досягнення максимально можливого рівня («акме») теоретичної та практичної досконалості під час здобуття освіти у ЗВО. Акмеологічний підхід, на думку С. Калаур [5], сприяє формуванню стратегії самореалізації, стає основним чинником, який супроводжує розвиток студентів під час навчання, допомагає у формуванні їхніх ціннісних орієнтацій та стратегічних напрямів удосконалення на особистісному та професійному рівнях, а також стимулює саморозвиток і самовдосконалення.

У дослідженнях С. Пальчевського виокремлено основні ознаки високоосвіченого професіонала, а саме: «компетентність і ерудованість; знання фундаментальних праць у різних галузях; умілість у використанні зарубіжних джерел і досвіду; самоосвіта, високий рівень розвитку рефлексії у діяльності, самоорганізація і самоконтроль» [11, с. 300].

Ми переконані в тому, що саме на такий високий рівень мають бути орієнтовані майбутні вчителі фізичної культури, які готуються виконувати тренерські обов'язки в ігрових видах спорту. Вважаємо, що акмеологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту допоможе забезпечити належні умови для творчого розвитку особистості майбутнього фахівця.

У практичному аспекті впровадження акмеологічного підходу має бути спрямоване на: вивчення мікроакме студентів для стимулювання досягнення особистісних вершин під час організації ними тренерської діяльності в ігрових видах спорту; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі цілісності й інтегративності; створення акмеологічного розвивального середовища, яке б стимулювало студентів на досягнення успіху в організації тренерської діяльності в ігрових видах спорту.

Обираючи *діяльнісний* підхід, було взято за основу той факт, що діяльність є сутністю процесу навчання, тоді як формування компетентного майбутнього фахівця – кінцевою метою всієї навчальної діяльності. Погоджуємося з думкою І. Дичківської [3] про те, що професійна підготовка відтворює структуру діяльності. Завдання викла-



дача полягає в тому, щоби навчити працювати чи виконувати дії й операції, за допомогою яких буде реалізовуватися в майбутньому професійна діяльність. Діяльнісний підхід передбачає цілісність особистісної позиції майбутнього вчителя фізичної культури щодо вибору оптимального способу реалізації тренерської діяльності. У процесі дослідження ми виходили з тих міркувань, що вся навчальна інформація, яку отримує студент, повинна виступати як активні засоби для оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

У найбільш загальній площині зміст діяльнісного підходу під час формування готовності до тренерської діяльності в майбутніх учителів фізичної культури полягає в тому, що пріоритетною є спільна діяльність студентів та викладачів. Діяльнісний підхід передбачає впровадження тренінгової програми «Розвиток особистісних рис тренера в ігрових видах спорту»; розроблення авторських методичних матеріалів для вдосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту під час викладання навчальних дисциплін циклу професійної і практичної підготовки («Спортивні ігри та методика їх викладання», «Загальна теорія підготовки спортсменів», «Теорія і методика викладання спортивних ігор», «Спортивно-педагогічне вдосконалення в обраному виді спорту»), варіативної частини циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу («Практикум зі спортивних ігор») та практику («Тренерська практика в ДЮСШ», «Педагогічна практика»).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, на основі теоретико-експериментального дослідження нами виявлено і теоретично обґрунтовано педагогічні підходи до формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту. До основних підходів нами віднесено компетентнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний та діяльнісний. Перспективи подальших наших досліджень будуть спрямовані в площину практичної перевірки ефективності обраних педагогічних підходів та їх системне впровадження в навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильєва О. Особистісно зорієнтований підхід у навчанні. *Сучасна школа України. Шкільний світ*. 2011. № 2. С. 45–49.

2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

4. Дубасенюк О. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні : наукове видання*. 2010. № 1. С. 18–26.

5. Калаур С., Олексюк Н. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. Є. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 4. С. 83–86.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека освітньої політики* / за заг. ред. О. Онищук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.

7. Левшин М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання. *Вища освіта України*. 2014. № 1. С. 36–40.

8. Ареф'єв Г., Єдинак Г. Навчальний посібник для студентів навчальних закладів II–IV рівнів акредитації. 2 вид. перероб. і доп. Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2001. 384 с.

9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*. Київ : К. І. С., 2003. С. 13–29.

10. Пехота О. та ін. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 255 с.

11. Пальчевський С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2008. 398 с.

12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.

13. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

14. Якиманская И. Основы личностно ориентированного образования. Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2010. 224 с.

REFERENCES:

1. Vasylieva O. (2011) Osobystisno zoriientovanyi pidkhid u navchanni. Suchasna shkola Ukrainy [Personally oriented approach to learning. Modern School of Ukraine]. *Shkilnyi svit* [School World]. № 2. S. 45–49. [in Ukrainian]

2. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka [State standards of vocational education: theory and methodology] : monohrafiia / za red. N. Nychkalo. Khmelnytskyi : TUP, 2002. 334 s. [in Ukrainian]

3. Dychkivska I. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Akademvydav, 352 s. [in Ukrainian]

4. Dubaseniuk O. (2010) Fundamentalna akmeolohiia: zasady vdoskonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnih uchyteliv [Fundamental acmeology: principles of improvement of vocational and pedagogical training of future teachers]. *Akmeolohiia v Ukraini* [Acme-



ology in Ukraine] : naukove vydannia. № 1. S. 18–26. [in Ukrainian]

5. Kalaur S., Oleksiuk N. (2012) Dotsilnist vykorystannia akmeolohichnoho pidkhodu dlia samorealizatsii maibutnoho fakhivtsia [The expediency of using the acmeological approach for self-realization of the future specialist]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky»* [Research Notes. Series “Psychology and Pedagogy Research”] / za zah. red. Ye. Kovalenko. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, № 4. S. 83–86. [in Ukrainian]

6. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. Biblioteka osvitoï polityky [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Library of educational policy] / za zah. red. O. Onyshchuk. Kyiv : K. I. S., 2004. 112 s. [in Ukrainian]

7. Levshyn M. (2014) Intehratyvno-synerhetychna model proektuvannia osobystisno-orïentovanykh tekhnolohii navchannia i vykhovannia [Integrative-synergetic model of designing person-oriented technologies of education and upbringing]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher Education of Ukraine]. № 1. S. 36–40. [in Ukrainian]

8. Ariefiev H., Yedynak H. (2001) Navchalnyi posibnyk dlia studentiv navchalnykh zakladiv II–IV rivniv akredytatsii [A study guide for students of educational

institutions of II–IV accreditation levels]. 2 vyd. pererob. i dop. Kamianets-Podilskyi : Abetka NOVA, 384 s. [in Ukrainian]

9. Ovcharuk O. (2003) Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competence as a key to updating the content of education]. *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini* [Education Reform Strategy in Ukraine]. Kyiv : K. I. S., S. 13–29. [in Ukrainian]

10. Piekhota O. ta in. (2001) Osvitni tekhnolohii [Educational technologies] : navchalno-metodychni posibnyk / za zah. red. O. Piekhoty. Kyiv : A.S.K., 255 s. [in Ukrainian]

11. Palchevskyi S. (2008) Akmeolohiia [Acmeology] : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kyiv : Kondor, 398 s. [in Ukrainian]

12. Raven Dzh. (1999) Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdenija, perspektivy [Pedagogical testing: problems, errors, perspectives]. Per. s angl. Moskva : Kogito-Centr, 144 s. [in Russian]

13. Selevko G. (2004) Kompetentnosti i ih klassifikaciia [Competences and their classification]. *Narodnoe obrazovanie*. [Public Education]. № 4. S. 138–143. [in Russian]

14. Jakimanskaja I. (2010) Osnovy lichnostno orïentirovannogo obrazovanija [Fundamentals of personality-oriented education]. Moskva : Binom. Laboratorija znanij, 224 s. [in Russian]



УДК 378.477
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-29

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ (АГРАРНИХ) ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тимошук Н.М., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет
redish_fox15@ukr.net

У статті розглянуто мотивацію студентів вищого навчального немовного закладу під час вивчення іноземної мови як необхідну складову частину навчального процесу. Проаналізовано основні шляхи, особливості методики та новітніх підходів у мотивації вивчення іноземної мови студентами немовних (аграрних) закладів вищої освіти.

Ключові слова: іноземна мова, мотивація, навчальний процес, вищий навчальний заклад, пізнавальний інтерес, зацікавленість.

В статье рассмотрено мотивацию студентов высшего учебного нелингвистического учреждения при изучении иностранного языка как необходимую составляющую учебного процесса. Проанализированы основные пути, особенности методики и новейших подходов в мотивации изучения иностранного языка студентами нелингвистических (аграрных) учреждений высшего образования.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, учебный процесс, высшее учебное заведение, познавательный интерес, заинтересованность.

Tymoshchuk N.M. IMPROVING OF NONLINGUISTIC (AGRARIAN) UNIVERSITIES STUDENTS' MOTIVATION TO MASTER THE FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the higher educational nonlinguistic (agrarian) institution students' motivation in studying a foreign language as a necessary component of educational process. The main ways, methodology and the newest approaches in students motivating to master a foreign language at nonlinguistic (agrarian) institutions are analyzed. The use of new information technologies for the foreign languages teaching contributes to the educational process intensification; it increases both the learning effectiveness and students' interest, activates the students' educational activities, opens up opportunities for individual learning, gives the opportunity to control the results of performing various tasks, creates conditions for the practical use of knowledge and skills, enhances the motivation of language learning providing an effective visualization of the learning process.

The formation of motives for foreign language studying is a compulsory element of the teachers' work. They must persuade students in the importance and necessity of learning a foreign language in modern conditions; the content of the classes should correspond to the professional, age, individual and group needs of students, developing their cognitive interest, creating a situation of success that will stimulate students to further achievements by studying a foreign language.

Key words: foreign language, motivation, educational process, higher educational institution, cognitive interest, interest.

Постановка проблеми. Нині у контексті освітніх реформ значна увага приділяється не лише високопрофесійній підготовці майбутнього фахівця, а й формуванню соціально зрілої особистості, здатної адаптуватися до сучасних умов розвитку українського суспільства, яке почало усвідомлювати переважуючу роль мовної освіти в сучасному світі. Європейський досвід сприяє визначенню ефективних шляхів реформування іншомовної освіти в Україні за умов інтеграції в загальноєвропейський і світовий освітній простір. Принагідно зазначимо, що основні положення мовної політики Ради Європи дедалі більше визнаються в нашій державі.

Фахівець, котрий володіє іноземною мовою, активно використовує її у професійній діяльності, має кращі перспективи у

працевлаштуванні, стажуванні за кордоном, участі у міжнародних проектах і конференціях, ознайомленні із зарубіжним досвідом за фахом. Однак рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування переважно більшістю випускників немовних закладів вищої освіти залишається невисоким. Причин формування вищезазначеної тенденції чимало, але домінуючою, на нашу думку, є низька мотивація студентів до навчання та професійної діяльності.

Ефективне використання мотивації дозволяє виявити внутрішні резерви особистості для її розвитку, навчання та виховання, оскільки через мотивацію можна впливати як на продуктивність діяльності, так і на розвиток самої особистості. Мотивація як найгнучкіше утворення підлягає змінам



залежно від соціальної й економічної ситуації [8, с. 448].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мотивації навчальної діяльності ставали предметом вітчизняних і зарубіжних досліджень. Питанням підвищення мотивації навчальної діяльності студентів присвячені роботи багатьох науковців: О. Гринчишина, Н. Дерунової, Л. Довгань, І. Зимньої, Л. Каткової, Н. Кузовлевої, Г. Китайгородської, О. Малинки, І. Московської, Н. Симонової, О. Яцишина. Дослідники вивчають мотиви вступу до ВНЗ, зміни мотивів під час навчання, фактори підвищення мотивації до навчання. Проте, незважаючи на підвищений інтерес до різних аспектів цього явища, спостерігається зниження цілеспрямованості освітніх мотивацій студентів [1, с. 104].

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати основні шляхи, особливості методики та новітніх підходів у мотивації вивчення іноземної мови студентами немовних (аграрних) закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці мотивація вважається найбільш безперечним чинником успішності навчання загалом і вивчення іноземної мови зокрема. Вона є пусковим механізмом будь-якої діяльності – чи то праці, чи спілкування, чи пізнання. Український педагогічний словник містить таку дефініцію аналізованого терміна: мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [2, с. 217]. На думку Т.М. Рідель, під мотивацією до вивчення іноземної мови слід розуміти організацію такої навчальної діяльності, що спрямована на більш глибоке вивчення мови, її вдосконалення і прагнення розвинути потреби пізнання іноземної мови [8, с. 449]. Р.А. Готліб зазначає, що мотивація – це така рушійна сила, яка спонукає людину до успішного вивчення іноземної мови. Однак занадто високий рівень мотивації викликає небажані (негативні) емоції та сприяє поганій успішності студентів із цього предмету. Необхідно знайти золоту середину, щоб вивчення іноземної мови викликало у студента величезне бажання вчити мову, радість і задоволення від навчання, задоволеність результатами своєї праці [3, с. 122].

Нам найбільше імпонує визначення О. Малинки: під мотивацією до вивчення іноземної мови вона розуміє систему спонукань, що спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке вивчення цієї дисципліни, на вдосконалення умінь і навичок, необхідних для ефективного засвоєння мовного матеріалу й адекватного їх використання у процесі іншомовної комунікації [7, с. 115].

Існує багато сучасних підходів до проблеми мотивації, кожен із яких має свої принципи, але всі їх автори одностайні щодо того, що мотив повинен бути присутнім як на початку заняття, так і на кожному окремо взятому його етапі [11; 12]. О.М. Яцишин виділяє три мотиваційні блоки занять: 1) на початку заняття використовується основний мотив або мотиваційна композиція, з якими логічно пов'язані цілі заняття; 2) наприкінці – мотиваційний міст до наступного заняття, це оперативна й перспективна мотивація; 3) протягом усього заняття діє блок мотиваційної підтримки [10, с. 310]. Таким чином, мотив повинен стати ключовим елементом, на якому базуватиметься увесь зміст заняття.

І. Красноголовою експериментально доведено, що якісні й кількісні показники структури мотиваційного синдрому навчання та його загальна інтенсивність, враховуючи виділені критерії преферативності, повинні задовольняти такі умови: 1) у мотиваційному синдромі навчання повинні бути мотиви професійного досягнення, пізнавальні та комунікативні; 2) частка мотивів професійного досягнення у загальному синдромі мотивації навчання іноземної мови має складати не менше 50%, комунікативних мотивів – 20%, пізнавальних – 20%, а частка мотивів уникнення негативного емоційного досвіду не повинна перевищувати 10%. Результативна навчальна діяльність, процес перебігу якої пов'язаний із позитивними емоційними переживаннями, буде ініціюватися, якщо з умов останньої групи задовольняється не менше трьох. Здійснене дослідження підтвердило, що показник бажаного рівня успішності позитивно співвідноситься з характером почуттів та емоцій, які відчуває студент під час заняття. Завдання викладача полягає у врахуванні індивідуальних, особистісно значущих мотивів, а також у підтримці й розвитку пізнавального та комунікативного мотивів, що визначають прагнення студента до отримання знань із наступним обміном ними з партнерами [6].

Анкетування, проведене в групах студентів другого курсу Вінницького національного аграрного університету (всього було опитано близько 100 осіб), дало змогу виявити основні мотиви вивчення іноземної мови студентами аграрного спрямування: обов'язковість вивчення предмету в університеті; особлива зацікавленість у вивченні мов; бажання розуміти фільми та тексти пісень оригінальною іноземною мовою; здатність читати художню / фахову літературу в оригіналі; вільно спілкуватися з носіями мови; перспектива навчатися за кордоном; перспектива кращого працев-



лаштування за фахом на Батьківщині; перспектива працевлаштування за кордоном; перспектива виїхати за кордон на постійне проживання. Результати аналізу представлено у вигляді діаграми (рис. 1).

Як впливає з отриманих результатів, переважна більшість студентів-другокурсників ВНАУ вивчають іноземну мову з метою вільного спілкування з носіями мови (32%), подолання мовного бар'єру є для них головним завданням. Іншими словами, мотив комунікативного спілкування є домінуючим. Значна кількість студентів вважає важливим мотив пошуку роботи та кар'єрного зростання. Вони переконані, що для високоосвіченої людини пошук престижної, добре оплачуваної роботи залежить від знання однієї та більше іноземних мов. 22% респондентів вивчають іноземну мову з метою кращого працевлаштування за фахом на Батьківщині; 16% цікавить працевлаштування за кордоном. Мотив розуміння мови зарубіжних фільмів і текстів пісень оригінальною іноземною мовою відіграє для них важливу роль, більше 9% студентів визначили цей мотив як один із важливих. Приблизно 7% студентів вивчають іноземну мову для продовження навчання за кордоном, а 6% мають на меті виїхати

за кордон на постійне проживання. Серед опитаних студентів приблизно 5% висунули мотив розуміння наукових і художніх текстів. Деякі студенти (1%) вивчають мову, бо вона є обов'язковим предметом в університеті; 1% – тому, що мають особливий інтерес до вивчення іноземних мов, їм подобається сам процес навчання.

На думку Л.І. Довгань, можна виділити декілька основних умов розвитку пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови: 1) включення студентів у самостійний пошук і «відкриття» нових знань, розв'язування проблемних завдань; 2) урізноманітнення методів навчання; 3) забезпечення розуміння студентами важливості та корисності матеріалу, що вивчається, можливості застосувати його на практиці; 4) зв'язок нового матеріалу із раніше засвоєними знаннями та сформованими інтересами; 5) навчання має бути важким, але посилюючим; 6) регулярна перевірка й оцінювання виконаних завдань [5, с. 97].

Зважаючи на те, що автор статті працює у вищому навчальному закладі аграрного профілю, хочемо запропонувати кілька практичних шляхів підвищення мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови з власного досвіду.

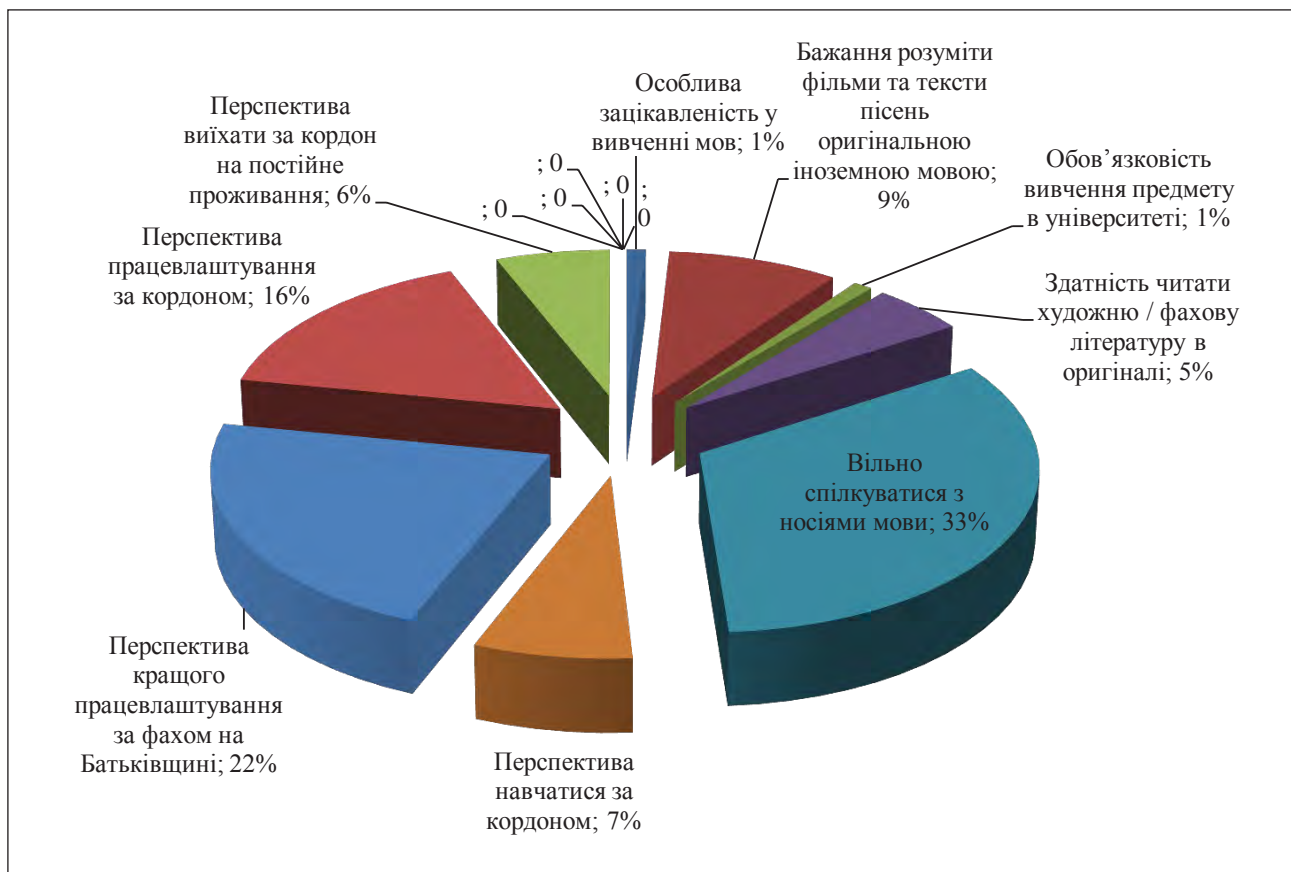


Рис. 1. Діаграма мотивації студентів ВНАУ у процесі вивчення англійської мови



– *Дайте студентам право вибору.* Наприклад, дозвольте їм вибрати тип завдання, яке вони зроблять, форму – усну або письмову, переказ тексту або діалог із вивченого тексту.

– *Визначте цілі та критерії.* Студенти некомфортно почуваються у групі, виконуючи завдання, якщо не має чітко визначених цілей і вони не ознайомлені з критеріями вашої оцінки. Студенти хочуть і повинні знати, чого від них очікують, щоб залишатися мотивованими. На початку року визначте чіткі цілі, правила і ваші очікування від студентів, щоб не виникло ніякої плутанини в період занять і сесійний період.

– *Створіть сприятливе комфортне середовище (атмосферу).* Звісно, студенти повинні розуміти, що існують певні наслідки їх дій або бездіяльності. Однак набагато більше мотивують студентів позитивні установки, похвали, ніж погрози про те, що буде, якщо дії не будуть виконані.

– *Запропонуйте різні види роботи.* Не всі студенти реагують на заняттях однаково чинно. Для деяких практичний досвід кращий, інші можуть любити читати книги або працювати в групах. Для збереження мотивації у всіх студентів чергуйте ваші заняття так, щоб студенти з різними вподобаннями зосереджувалися на видах діяльності, які їх приваблюють найбільше. Це допоможе студентам продовжувати співпрацю і залишатися сфокусованими.

– *Використовуйте здорову конкуренцію.* Конкуренція в аудиторії – це не завжди негативне явище, іноді вона може мотивувати студентів працювати з метою досягнення успіху. Дружній дух суперництва у вашій групі можна пробудити через групові рольові ігри, пов'язані з використанням досліджуваного матеріалу, через мікроконференції з підготовкою презентацій і доповідей.

– *Дайте студентам відчуття відповідальності.* Скажімо, під час опитування переказу тексту вислухайте найбільш сильних студентів і призначте їх відповідальними за прийом переказу у решти. Така відповідальність є відмінним способом скоординувати співпрацю та посилити у студентів почуття мотивації.

– *Дозвольте студентам працювати разом.* Хоча не всі студенти будуть сповнені ентузіазму, маючи можливість працювати в групах, багато хто визнає це достатньо позитивним, щоб спробувати вирішити проблеми спільно, працюючи над проектами з іншими студентами. Соціальна взаємодія може змусити їх мотивувати один одного для досягнення поставленої мети.

– *Ставте високі, але досяжні цілі.* Студенти повинні прагнути до певного рівня оволодіння іноземною мовою і бути впевнені, що з вашою допомогою досягнуть цього рівня.

– *Відстежуйте прогрес.* Студентам може бути важко побачити власні успіхи, особливо якщо предмет дається нелегко, тому необхідно вербально озвучувати прогрес кожного студента, показуючи йому, чого він досяг.

Спостереження й опитування студентів продемонстрували, що використання Інтернет-ресурсів значно підвищує мотивацію, позитивно впливає на інтерес до вивчення іноземної мови. Використання нових інформаційних технологій у навчанні іноземних мов сприяє інтенсифікації навчального процесу, підвищенню ефективності навчання взагалі, зацікавленості студентів, активізує навчальну діяльність студента, відкриває можливості для індивідуального навчання, дає змогу контролювати результати виконання різних видів завдань, створює умови для практичного використання знань і навичок, посилює мотивацію до вивчення мови, забезпечуючи ефективну наочність навчального процесу [4, с. 40].

Для вивчення граматики теоретичний матеріал презентується у найбільш зручній формі – у вигляді таблиць або схем. Практичний матеріал представлений різнорівневими граматичними завданнями: вправами на виправлення помилок (ця вправа створює позитивну атмосферу, оскільки виправлення вже наявних «чужих» помилок менш емоційно навантажене), текстовими вправами на пояснення вживання граматичних конструкцій у певних реченнях, вправами з пропусками та ін., що сприяють розвитку вмінь і навичок грамотного письма й усного мовлення, необхідних для вивчення іноземної мови [9, с. 93].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, формування мотивів вивчення іноземної мови є обов'язковим етапом роботи викладача немовного ЗВО, зокрема аграрного, котрий повинен переконати студентів у важливості та необхідності вивчення іноземної мови за сучасних умов; зміст занять повинен відповідати фаховим, віковим, індивідуальним і груповим потребам студентів, розвиваючи їх пізнавальний інтерес, створюючи ситуації успіху, які стимулюватимуть студентів до подальших досягнень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані* : альманах. Дніпропетровськ, 2012. № 1 (81). С. 102–104.



2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

3. Готлиб Р.А. Социальная востребованность. Знание иностранного языка. Социологические исследования. 2009. № 2. С. 122–127.

4. Давиденко Ю.С. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти. *Іноземні мови*. 2005. № 3. С. 40–41.

5. Довгань Л.І. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів немовного вищого навчального закладу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 26. С. 95–98.

6. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 20 с.

7. Малінка О.О. Особливості формування мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних освітніх закладів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 26. С. 115–118.

8. Рідель Т.М. Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами СНАУ. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 448–453.

9. Щелкунова-Іванченко І.В. Умови формування мотиваційної сфери студентів педагогічних вузів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне : РДГУ, 2005. Вип. 30. С. 92–96.

10. Яцишин О.М. Визначення оптимальної структури мотиваційного синдрому вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей. *Мова. Культура. Бізнес*. 2003. Вип. 1. С. 308–316.

11. Covington M. *The Will to Learn: a Guide for Motivating Young People*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 77 p.

12. Kegan R. *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge : Harvard University Press, 2012. 112 p.

[The use of information and communication technologies for language education]. *Inozemni movy* [Foreign Languages]. № 3. S. 40–41. [in Ukrainian]

5. Dovhan L.I. (2009) Formuvannia motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy studentiv nemovnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of the motivation to study the foreign language of students of a non-language higher educational institution]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia* [Scientific Notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskiy. Series: Pedagogy and Psychology]. Vyp. 26. S. 95–98. [in Ukrainian]

6. Krasnolova I.B. (1999) Formuvannia motyviv uchinnia studentiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy [Formation of students' teaching motivation in the process of teaching English] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian]

7. Malinka O.O. (2009) Osoblyvosti formuvannia motyvatsii do vyvchennia inozemnykh mov studentamy nelinhvistychnykh osvitnikh zakladiv [Features of the formation of the motivation to study foreign languages by students of non-linguistic educational institutions]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia* [Scientific Notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskiy. Series: Pedagogy and Psychology]. Vyp. 26. S. 115–118. [in Ukrainian]

8. Ridel T.M. (2017) Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii pry vyvchenni anhliiskoi movy studentamy SNAU [Ways to increase motivation in studying English by students of SNAU]. *Molodyi vchenyi* [Young Scientist]. № 12. S. 448–453. [in Ukrainian]

9. Shchelkunova-Ivanchenko I.V. (2005) Umovy formuvannia motyvatsiinoi sfery studentiv pedahohichnykh vuziv. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Conditions for the formation of the motivational sphere of students of pedagogical universities. Update of content, forms, and methods of teaching and education in educational institutions]. Rivne : RDHU, Vyp. 30. S. 92–96. [in Ukrainian]

10. Iatsyshyn O.M. (2003) Vyznachennia optymalnoi struktury motyvatsiinoho syndromu vyvchennia anhliiskoi movy studentamy ekonomichnykh spetsialnostei [Determination of the optimal structure of the motivational syndrome for the study of the English language by students of economic specialties]. *Mova. Kultura. Biznes* [Language. Culture. Business]. Vyp. 1. S. 308–316. [in Ukrainian]

11. Covington M. (1998) *The Will to Learn: a Guide for Motivating Young People*. Cambridge : Cambridge University Press, 77 p.

12. Kegan R. (2012) *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge : Harvard University Press, 112 p.

REFERENCES:

1. Hylion O.V. (2012) Osvitni motyvatsii studentskoi molodi [Educational motivations of student youth]. *Hrani* [Edges] : almanakh. Dnipropetrovsk, № 1 (81). S. 102–104. [in Ukrainian]

2. Honcharenko S.U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997. 375 s. [in Ukrainian]

3. Gotlib R.A. (2009) Socialnaja vostrebovanost [Social demand]. *Znanie inostrannogo jazyka. Sociologicheskie issledovaniia* [Knowledge of Foreign Language. Sociological Studies]. № 2. S. 122–127. [in Russian]

4. Davydenko Yu.Ie. (2005) Vykorystannia informatyivno-komunikatyvnykh tekhnolohii dlia movnoi osvity



УДК 377.1:654:004.05
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-30

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕПОХУ РОЗВИТКУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Трифонов О.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри природничих наук та методик їхнього навчання, докторант
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
olenatrifonova82@gmail.com

У статті порушено проблему розробки системи дидактичних принципів підготовки сучасного фахівця комп'ютерних технологій. Акцентовано увагу на тому, що характерним для епохи застосування цифрових технологій в освітньому процесі є принцип мобільності, який передбачає вільний доступ до інформації без прив'язки до місця знаходження суб'єкта навчання та джерела інформації, обмеженості у часовому ресурсі. Отримано систему підготовки інженера-педагога у ХХІ ст. з урахуванням інформаційно-цифрової компетентності як ключової.

Ключові слова: освітній процес, інформаційно-цифрова компетентність, комп'ютерні технології, дисципліни фізико-технічного профілю, інженер-педагог, професійна освіта.

В статті затронута проблема розробки системи дидактичних принципів підготовки сучасного спеціаліста комп'ютерних технологій. Акцентовано увагу на тому, що характерним для епохи застосування цифрових технологій в освітньому процесі є принцип мобільності, який передбачає вільний доступ до інформації без прив'язки до місця знаходження суб'єкта навчання та джерела інформації, обмеженості у часовому ресурсі. Отримано систему підготовки інженера-педагога у ХХІ в. з урахуванням інформаційно-цифрової компетентності як ключової.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационно-цифровая компетентность, компьютерные технологии, дисциплины физико-технического профиля, инженер-педагог, профессиональное образование.

Tryfonova O.M. FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DIDACTIC PRINCIPLES IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER TECHNOLOGY SPECIALISTS IN THE ERA OF DIGITAL TECHNOLOGY DEVELOPMENT

The article raises the problem of developing a system of didactic principles for the training of a modern computer technology specialist. The emphasis is on the principle of mobility. This is a feature of the digital age. The principle of mobility implies free access to information.

The interrelations between teaching and engineering components of training of the future specialist of computer technologies are established.

We believe that the integrated system training of computer technology teacher is most effective. But the rapid pace of development of society makes its adjustments. The promise of technology and production is difficult to predict. It is difficult to provide specialist training for a long period of time. The pedagogical branch is more conservative. Methods, techniques and means of pedagogy will not undergo such radical changes as the sphere of life of society, where there is a direct introduction of the achievements of science. It is necessary to "teach to learn" throughout life. Within the pedagogical component realize the implementation of the functional aspect (according to E.F. Zeer) training specialist. The subject matter is provided within the framework of continuous education and the implementation of the engineering component. As a result, we will receive a system of training engineer-educator in the XXI century. Here the information and digital competence is key. The value in this system of training-engineer-teacher principles is determined. Specific principles are the principle of polytechnics (the principle of generalization of educational material), the principle of professional orientation, the principle of integration of technical and pedagogical knowledge.

Key words: educational process, information and digital competence, computer technology, discipline of physical-technical profile, engineer-teacher, vocational education.

Постановка проблеми. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» визначає освіту як стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей,

забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення стало-



го демократичного розвитку суспільства. Освіта, в т. ч. і вища, перебуває на стадії свого реформування та модернізації змісту та структури.

У зв'язку з тим, що спостерігається тяжіння науково-технічного прогресу до застосування інформаційних, комп'ютерних, цифрових технологій, на порядок денний виноситься проблема підготовки фахівців спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». Ми вважаємо за доцільне переглянути взаємозв'язки й особливості реалізації ряду дидактичних принципів як основи ефективності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглядали І.Й. Бочар, Н.О. Брюханова, Р.М. Горбатюк, С.О. Гура, Е.Ф. Зеер, І.Є. Каньковський, О.Е. Коваленко, І.Б. Луцик, О.О. Мельниченко, Н.Г. Ничкало, І.В. Осіпова, І.І. Павх, В.С. Федорейко, М.О. Цирельчук, М.О. Черепанов, акцентували увагу на підготовці фахівців комп'ютерних технологій (далі – КТ) Є.В. Громов, Г.І. Сажко, Т.В. Ящун [17] та ін. Але проблема особливостей реалізації дидактичних принципів у процесі підготовки фахівців КТ в умовах сталого розвитку належно не висвітлена.

Постановка завдання. Ми здійснили аналіз публікацій, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахівців КТ, і дійшли висновку про те, що в них не зроблено акценту на особливостях організації освітнього процесу в епоху цифровізації. Окреслена проблема зумовила визначення мети дослідження – розробити систему дидактичних принципів підготовки сучасного фахівця КТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. М.М. Фіцула під принципами навчання розуміє «вихідну вимогу до процесу навчання, що впливає із закономірностей його ефективної організації» [15, с. 128].

Аналіз праць педагогів Ю.К. Бабанського, С.У. Гончаренка, А.І. Кузьмінського, Ч. Куписевича, В. Оконя, І.П. Подласого, О.Я. Савченко, М.М. Фіцули, В.В. Ягупова та ін. показав, що різновидів дидактичних принципів багато і вони мають тенденцію змінюватися відповідно до вимог суспільства до рівня підготовки суб'єктів навчання. Проте практика утвердила невелику кількість традиційних принципів, зокрема доступності, зв'язку теорії з практикою, міцності засвоєння знань і дієвості результатів навчання, наочності, науковості, послідовності, свідомості (усвідомленості) й активності, систематичності (системності) [13].

Наочне представлення інформації з фізики та технічних дисциплін у процесі

підготовки майбутнього фахівця КТ ми пропонуємо забезпечувати за рахунок використання різноманітних засобів наочності. Добре зарекомендувало себе створення презентацій (Microsoft PowerPoint), візуалізація контенту, що забезпечують хмарні сервіси онлайн-презентацій: prezi.com, GoogleDocs, HaikuDeck, AppleKeynote (сервіс платний), SlideRocket (сервіс платний), SlideDog, Slides (сервіс платний), Canva та ін.; відеоконтент, створений самостійно у вигляді відеороликів. За сучасного рівня розвитку цифрової техніки це не викликає труднощів. До цього слід додати електронні бібліотеки та модельні лабораторні роботи.

Принцип науковості навчання – дидактичний принцип, який впливає із закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмету. Він вимагає, щоб зміст навчання знайомив суб'єктів навчання з основами науки, тобто з об'єктивними фактами, поняттями, законами, теоріями основних розділів відповідної науки на сучасному рівні її розвитку та способами їх дослідження. Принцип науковості навчання реалізується під час розробки навчальних програм і підручників та у процесі навчання шляхом суворого дотримання вимог навчальної програми в її теоретичній і практичній частинах. Реалізація принципу науковості навчання забезпечує формування в суб'єктів навчання наукового світогляду, цілісної картини світу, вмінь і навичок наукового пошуку [3].

Ми поділяємо думку А.І. Кузьмінського [5], що, працюючи над реалізацією вимог принципу науковості, не можна обмежуватися лише орієнтацією на зміст підручників і навчальних посібників. В умовах дії наукового «вибуху», що характерно для розвитку науки в другій половині ХХ і на початку ХХІ ст., обсяг інформації у всіх сферах науки подвоюється в середньому через 7–8 років, а в окремих галузях – значно швидше. Навіть найновіші навчальні посібники не завжди містять найновішу наукову інформацію, оскільки їх підготовка і видання займають чимало часу, тож матеріал може застаріти до моменту виходу книги в світ. Тому, з погляду вимог принципу науковості, викладачеві необхідно постійно стежити за новітньою науковою інформацією, систематизувати її та в межах робочої програми з конкретної дисципліни знайомити з нею студентів, давати їм завдання самостійно опрацьовувати нові наукові джерела.

Стрімка цифровізація всіх сфер життя дає змогу переглянути реалізацію дотримання принципу науковості у процесі підготовки майбутніх фахівців КТ як основи формування їхньої інформаційно-цифро-



вої компетентності (далі – ІЦК) за рахунок доступу до різноманітних наукових ресурсів та електронних бібліотек із фізики та технічних дисциплін.

Міцність засвоєння знань і дієвість результатів навчання в епоху цифрових технологій проявляється у здатності суб'єктів навчання орієнтуватися у сучасному освітньому середовищі. У XXI ст. особливе місце належить хмаро орієнтованому освітньому середовищу (далі – ХООС). Міцність знань ми пропонуємо перевіряти за допомогою як традиційних засобів діагностики [2], так і створених у GoogleForms, на платформі Moodle (cph.moodlecloud.com або moodle.kspu.kr.ua) тощо.

В.Ю. Биков наголошує, що основна стратегія подальшої масштабної інформатизації освіти та науки має базуватися на концепції хмарних обчислень (далі – ХО) із суттєвим поглибленням інтеграції галузевих зусиль у цьому напрямі з можливостями ІКТ-бізнесу на основі застосування механізмів аутсорсингу. Як поточні та перспективні інвестиції у розвиток ІКТ-інфраструктури, так і всі наявні ІКТ-системи й окремі ІКТ-рішення мають бути проаналізовані з погляду можливості застосування технологій ХО як альтернативи традиційним [12].

Для забезпечення соціально-економічної ефективності та конкурентоспроможності України, її успішної європейської та світової інтеграції згаданий підхід широко використовується в процесі інформатизації всіх без винятку підсистем українського суспільства, передусім освіти, де ідеї та технології ХО мають стати предметом пріоритетного вивчення, засобами навчання, досліджень та управління освітою на всіх її організаційних рівнях [1], стверджує В.Ю. Биков.

На думку С.Г. Литвинової, хмаро орієнтоване навчальне середовище створює умови для активної освітньої співпраці, забезпечує мобільність суб'єктів і віртуалізацію об'єктів навчання, є доступним будь-де і будь-коли, сприяє розвитку творчості та інноваційності, критичного мислення і вміння вирішувати проблеми; дозволяє розвивати комунікативні, співробітницькі, життєві та кар'єрні навички, працювати з даними, медіа й розвивати компетентності з ІКТ як учнів, так і вчителів [6].

Доволі потужними засобами створення ХООС є сервіси Google, OneDrive та OneNote, платформа Moodle та ін. Саме за допомогою їх можна створювати електронні навчальні курси і проводити як аудиторне (очне), так і навчання на відстані (заочне / дистанційне). Вказані сервіси дають змогу створювати й зберігати дані, організувати

ти комунікації між викладачем і студентами, проводити опитування та ін.

Зокрема, сформовані на базі платформи Moodle курси відрізняються своєю структурованістю, логічністю. Такі умови забезпечують в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців КТ дотримання принципів *послідовності, свідомості* (усвідомленості) й *активності, систематичності* (системності), які трансформуються в умовах ХООС, але не втрачають своєї актуальності порівняно з традиційною формою організації освітнього середовища у закладах вищої освіти.

Дидактичний принцип *зв'язку теорії з практикою* в освітньому процесі з фізики та технічних дисциплін нерозривно пов'язаний із формуванням у студентів, крім ІЦК, ще й експериментаторської компетентності. Адже у фізиці, як і в технічних дисциплінах, для яких вона є науковим фундаментом, експеримент є критерієм істинності.

Нині на базі закладу освіти важко побудувати сучасну дослідницьку лабораторію, оснащену дорогим обладнанням. Проте, щоб суб'єкти навчання могли активно долучатися до практичної наукової, інженерної та пошукової діяльності, важливим є використання сучасних програмних та апаратних засобів [7].

Ми підтримуємо думку О.С. Мартинюка [8], що прикладом практичної реалізації цього вектора набуття ІЦК є використання платформи Arduino та побудова на її основі простих, проте доволі якісних міні-експериментальних комплексів. Зокрема, такий підхід сприяє якісній підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. Виробник пропонує набір різноманітних датчиків, дані з яких можливо програмно обробляти, проводячи натурний експеримент. Не варто забувати і про можливості впровадження в освітній процес засобів робототехніки, зокрема наборів LEGO, MINDSTORM NXT. Програмне забезпечення для проведення експериментів здійснюють розробники Multilab v 1.64, measure4.6.10. Їх продукція дозволяє проводити вимірювання й обробку результатів для цифрових лабораторій NOVA50000 та Cobra [7].

Комп'ютерне обладнання для комунікації з лабораторією можна використовувати різних видів: ноутбуки, нетбуки, стаціонарні персональні комп'ютери, планшети, смартфони. У ХООС також можливо організувати роботу з усіма комп'ютерними та мобільними пристроями незалежно від того, яка операційна система (ОС) використовується, будь-то ОС Windows, ОС Linux чи ОС Android. Таке широке використання гаджетів, як зазначає С.Г. Литвинова [6], є суттєвою перевагою в організації навчальної діяльності.



Крім того, на нашу думку, використання всіх названих гаджетів акцентує увагу майбутніх фахівців КТ на значенні фізики та технічних дисциплін для сучасного суспільства.

І.О. Мороз і Г.В. Сакунова [10] пропонують формувати ІЦК суб'єктів навчання з використанням різних традиційних та інноваційних приладів і засобів навчання. На думку дослідників, лабораторні роботи можуть використовуватися як для додаткової візуалізації під час пояснення навчального матеріалу, так і як фрагмент відповідної лабораторної роботи. Варто підкреслити, що саме фрагмент, а не повна заміна практичного виконання лабораторної роботи. Для забезпечення успіху в формуванні та розвитку ІЦК суб'єктів навчання викладач повинен використовувати відомі та власні розробки і самостійно шукати шляхи впровадження інноваційних методів у процес навчання всіх розділів фізики та технічних дисциплін.

Суть *доступності* полягає в тому, щоб суб'єкти навчання сприймали і розуміли навчальний матеріал. Доступно організувати навчання означає звертатися до найвищої межі можливостей суб'єктів навчання з метою постійного підвищення цих можливостей. Водночас цю найвищу межу не можна переступати, оскільки в такому разі чимало у змісті навчання стане незрозумілим [15].

Використання цифрових технологій і ХООС дає змогу забезпечити майбутнім фахівцям КТ доступність до навчальних ресурсів у будь-який час у будь-якому місці. Крім того, організація освітнього процесу в ХООС дає змогу ранжувати дидактичну мету заняття відповідно до можливостей студентів, чим забезпечується реалізація особистісно орієнтованого підходу.

Хмарні сервіси мають особливу місію надавати користувачеві електронні освіт-

ні ресурси та змістове наповнення ХООС, забезпечити процеси створення і постачання освітніх сервісів. Крім цього, хмарні сервіси призначені для того, щоб користувачі мали доступ до прикладного програмного забезпечення й простору для зберігання даних, мали обчислювальні потужності через Інтернет [16].

Характерним для епохи застосування цифрових технологій в освітньому процесі є принцип *мобільності*, який передбачає вільний доступ до інформації без прив'язки до місця знаходження суб'єкта навчання та джерела інформації, обмеженості у часовому ресурсі (рис. 1).

Е.Ф. Зеер [4] наголошує, що особливого значення в підготовці інженерів-педагогів набувають такі специфічні принципи:

- політехнізму (принцип узагальнення навчального матеріалу);
- професійної спрямованості;
- інтеграції технічного і педагогічного знання.

За сучасних умов розвитку техногенно-інформаційного суспільства ми вважаємо за доцільне акцентувати увагу в процесі підготовки майбутніх фахівців КТ на *принципі політехнізму*.

На актуальності цього принципу на сучасному етапі розвитку українського суспільства в організації з суб'єктами навчання освітнього процесу з фізики наголосив у своєму дисертаційному дослідженні В.В. Сіпій [11]. Наука й освіта, створюючи й забезпечуючи сприятливі умови для індивідуального розвитку людини, покликані готувати конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, здатного свідомо й ефективно функціонувати в умовах такого суспільства. Продуктом освіти має стати не просто високоякісний фахівець, а людина фахово обізнана, культурна, діяльнісна, із творчим критичним мисленням.

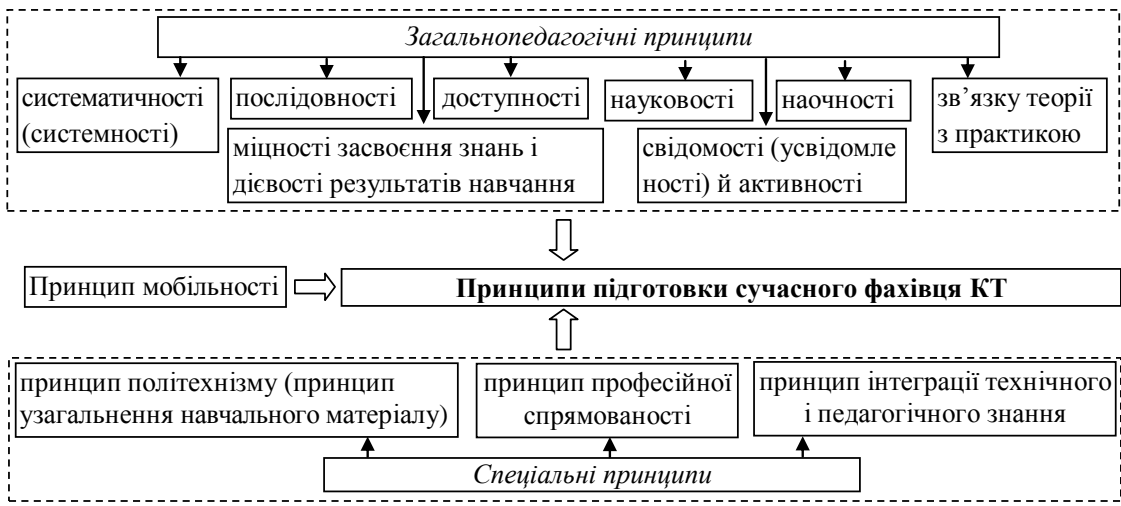


Рис. 1. Система принципів підготовки сучасного фахівця КТ



Виходячи з того, що предметом нашого дослідження є фахова підготовка майбутніх фахівців КТ, на нашу думку, саме для цих фахівців є актуальним упровадження принципу політехнізму в освітню діяльність і висвітлення місця комп'ютерної техніки на виробництві та в побуті.

Політехнізм [4] сприяє адаптації студентів до стрімких змін змісту професійної освіти у закладах професійно-технічної освіти, полегшить самостійне опанування новими технічними та спеціальними дисциплінами. Обов'язковим компонентом професійної підготовки студентів є фундаментальна політехнічна підготовка, що інтегрує загальнонаукові (вищу математику, інформатику й обчислювальну техніку, фізику (за професійним спрямуванням)) і загальнотехнічні (радіоелектроніку / цифрову техніку / основи автоматики, електротехніку та промислову електроніку, машинознавство (за професійним спрямуванням) та ін.) дисципліни.

Професійна спрямованість майбутніх фахівців комп'ютерних технологій визначається концепцією їх підготовки (бакалаврський рівень: <https://utka.su/wzOea> ; магістерський рівень: <https://utka.su/IUOc1>).

Спеціальна підготовка інженера-педагога зі спеціальності «Професійна освіта (комп'ютерні технології)» ґрунтується на співвідношенні наукових і практичних компонентів у структурі їх підготовки на бакалаврському (<https://utka.su/wzOea>) та магістерському рівнях (<https://utka.su/IUOc1>). Вони мають чітку спрямованість, мобільні до вимог часу, визначаються потребами ринку праці, відповідають рівню розвитку техніки та технологій на нинішньому етапі розвитку суспільства. Окреслена спеціальна підготовка зі спеціальності забезпечується дисциплінами комп'ютерно орієнтованого спрямування та ряду професійно орієнтованих дисциплін (автоматизовані системи управління, робототехніка тощо).

Особливості принципу *інтеграції технічного і педагогічного знання* у процесі фахової підготовки інженерів-педагогів, зокрема зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)», полягають у формуванні відповідних інтегрованих компетентностей.

Е.Ф. Зеер [4] вбачає специфіку інженерно-педагогічних спеціальностей у їх комплексній підготовці фахівця за двома аспектами:

- функціональним, за видом діяльності (інженер-педагог, інженер-викладач, майстер виробничого навчання і т. д.);
- предметним, за галуззю промисловості (машинобудування, електроенергетика, будівництво, комп'ютерні технології і т. д.).

Ми вважаємо, що інтегрована системна підготовка інженера-педагога КТ є найбільш ефективною. Але стрімкі темпи розвитку техногенно-інформаційного суспільства ХХІ ст. не дають змоги передбачити, які галузі технологій і виробництва будуть актуальними навіть через 5 років, не кажучи вже про забезпечення підготовки фахівця на більш тривалий період. Оскільки педагогічна галузь є більш консервативною порівняно зі сферою виробництва, і її методи, прийоми і засоби не зазнають таких докорінних змін, як сфери життя суспільства, де відбувається безпосереднє впровадження досягнень науково-технічного прогресу, ми бачимо вихід у тому, щоб «навчити вчитися» впродовж усього життя. У зв'язку з таким розвитком інженерно-педагогічної освіти значення ключової компетентності набуває ІЦК як надбудова професійних (інженерних) компонент над базовою (педагогічною) компонентою. Тобто ми пропонуємо в межах педагогічної компоненти здійснювати реалізацію функціонального аспекту (за Е.Ф. Зеером) підготовки фахівця. Предметний аспект із його широким спектром спеціальностей слід забезпечити в межах неперервної освіти та реалізації інженерного компонента. Як підсумок, ми отримуємо систему принципів підготовки інженера-педагога у ХХІ ст. з урахуванням ІЦК як ключової.

Висновки з проведеного дослідження.

У період реформ, які відбуваються в освіті України, виникає потреба в аналізі змісту і структури традиційних принципів дидактики. Основним чинником такого аналізу виступає педагогічна парадигма, за якої освітній процес перебудовується з екстенсивного шляху розвитку на інтенсивний. Відповідно до запитів суспільства в частині підготовки фахівця певної галузі ми внесли свої корективи. На нашу думку, запропоновані зміни до системи принципів спонукають до покращення якості підготовки сучасного фахівця КТ.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані з розробкою формування ІЦК майбутнього фахівця КТ під час навчання фізики і технічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 8–23.
2. Величко С.П., Садовий М.І., Трифонова О.М. Засоби діагностики зі шкільного курсу фізики : навчальний посібник. Кіровоград, 2016. Ч. 1. 136 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Київ, 1995. 45 с.



4. Зеер Э.Ф. Концепция инженерно-педагогического образования. Свердловск, 1989. 27 с.

5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ, 2005. 486 с.

6. Литвинова С.Г. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ, 2016. 354 с.

7. Мартинюк О.О. STEM-технології як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів та учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2018. Вип. 24. С. 18–22.

8. Мартинюк О.С. Особливості підготовки фахівців у галузі освітньої робототехніки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2013. Вип. 19. С. 168–170.

9. Садовий М.І. Моделювання хмарних послуг як практичне втілення STEM-освіти. *STEM-освіта – проблеми та перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. семінару (Кропивницький, 24–25 жовтня 2018 р.). Кропивницький, 2018. С. 71–73.

10. Сакунова Г.В., Мороз І.О. Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів через призму STEM-освіти. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 1 (15). С. 285–289.

11. Сіпій В.В. Формування в учнів основної школи політехнічного складника предметної компетентності з фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2018. 330 с.

12. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти в Україні: інтерв'ю з В.Ю. Биковим. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 6. С. 3–11.

13. Трифонова О.М. Взаємозв'язки принципів науковості та наочності в умовах кредитно-модульної системи навчання квантової фізики студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кіровоград, 2009. Т. 1. 216 с.; Т. 2: Додатки. 301 с.

14. Трифонова О.М. Про науково-педагогічні підходи у дослідженнях. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 206–211.

15. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль, 1997. 192 с.

16. Шишкіна М.П., Попель М.В. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Вип. 5. Т. 37. С. 66–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2013_37_5_9 (дата звернення: 28.03.2016).

17. Ящун Т.В., Громов Є.В., Сажко Г.І. Формування віртуального інформаційно-освітнього середовища на базі хмарних технологій: стан проблеми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. Вип. 47. С. 110–116.

18. Хомутенко М.В., Садовий М.В., Трифонова М.І. Комп'ютерне моделювання процесів в атомному ядрі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Vol. 45. № 1. Р. 78–92. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1191%20-%20VPM03Cz4TGh> (дата звернення: 28.03.2016).

REFERENCES:

1. Bykov V.Iu. (2011) Tekhnolohii khmarnykh obchyslen, IKT-auteursinh ta novi funktsii IKT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv i naukovykh ustanov [Technologies

of cloud computing, ICT outsourcing, and new functions of ICT subdivisions of educational institutions and scientific establishments]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti* [Information Technology in Education]. № 10. S. 8–23. [in Ukrainian]

2. Velychko S.P., Sadovyi M.I., Tryfonova O.M. (2016) *Zasoby diahnostryky zi shkilnoho kursu fizyky* [Diagnostic tools from the school physics course] : navchalnyi posibnyk. Kirovohrad, Ch. 1. 136 s. [in Ukrainian]

3. Honcharenko S.U. (1995) *Pedahohichni doslidzhennia* [Pedagogical studies]. Kyiv, 45 s. [in Ukrainian]

4. Zeer Je.F. (1989) *Koncepcija inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniia* [The concept of engineering and pedagogical education]. Sverdlovsk, 27 s. [in Russian]

5. Kuzminskyi A.I. (2005) *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of higher education] : navchalnyi posibnyk. Kyiv, 486 s. [in Ukrainian]

6. Lytvynova S.H. (2016) *Proektuvannia khmaro oriietovanoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Designing a cloud-based learning environment for a general educational institution] : monohrafiia. Kyiv, 354 s. [in Ukrainian]

7. Martyniuk O.O. (2018) *STEM-tekhnohii yak zasib formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv ta uchniv* [STEM technologies as a means of forming the information and digital competence of teachers and pupils]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia pedahohichna* [Collection of scientific papers of Kamianets-Podilskiyi Ivan Ohiienko National University. Pedagogical Series]. Vyp. 24. S. 18–22. [in Ukrainian]

8. Martyniuk O.S. (2013) *Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv u haluzi osvitnoi robototekhniki* [Features of the training of specialists in the field of educational robotics]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia pedahohichna* [Collection of scientific papers of Kamianets-Podilskiyi Ivan Ohiienko National University. Pedagogical Series]. Vyp. 19. S. 168–170. [in Ukrainian]

9. Sadovyi M.I. (2018) *Modeliuvannia khmarnykh posluh yak praktychne vtilennia STEM-osvity* [Modeling of cloud services as a practical implementation of STEM education]. *STEM-osvita – problemy ta perspektyvy* [STEM education – challenges and perspectives] : materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. seminaru (Kropyvnytskyi, 24–25 zhovtnia 2018 r.). Kropyvnytskyi, S. 71–73. [in Ukrainian]

10. Sakunova H.V., Moroz I.O. (2018) *Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti uchniv cherez pryzmu STEM-osvity* [Formation of informational and digital competency of students through the prism of STEM education]. *Fizyko-matematychna osvita* [Physical and Mathematical Education]. Vyp. 1 (15). S. 285–289. [in Ukrainian]

11. Sipi V.V. (2018) *Formuvannia v uchniv osnovnoi shkoly politekhnichnoho skladnyka predmetnoi kompetentnosti z fizyky* [Formation of a polytechnic component of subject competence in physics in pupils of the middle school] : dys. ... kand. pед. nauk : 13.00.02. Kropyvnytskyi, 330 s. [in Ukrainian]

12. *Tekhnolohii khmarnykh obchyslen – providni informatsiini tekhnolohii podalshoho rozvytku informatyzatsii systemy osvity v Ukraini: interv'iu z V.Iu. Bykovym* [Technologies of cloud computing – leading information technologies for the further development of informatiza-



tion of the education system in Ukraine: an interview with V. Yu. Bykov]. *Kompiuter u shkoli ta simi* [Computer at School and Family]. 2011. № 6. S. 3–11. [in Ukrainian]

13. Tryfonova O.M. (2009) Vzaiemozviazky pryntsyypiv naukivosti ta naochnosti v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia kvantovoi fizyky studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Interconnections of the principles of science and visibility in the conditions of the credit-modular system of teaching quantum physics to students of higher educational institutions] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kirovohrad, T. 1. 216 s.; T. 2: Dodatky. 301 s. [in Ukrainian]

14. Tryfonova O.M. (2015) Pro naukovo-pedahohichni pidkhody u doslidzhenniakh [On scientific and pedagogical approaches in research]. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohichni nauky* [Academic Commentaries. Series: Pedagogical Sciences]. Vyp. 135. S. 206–211. [in Ukrainian]

15. Fitsula M.M. (1997) Pedahohika [Pedagogy] : navchalnyi posibnyk. Ternopil, 192 s. [in Ukrainian]

16. Shyshkina M.P., Popel M.V. (2013) Khmaro oriientovane osvितnie seredovyshe navchalnoho zakladu: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku doslidzen [The

cloud-oriented educational environment of an educational institution: the current state and development prospects]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools]. Vyp. 5. T. 37. S. 66–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2013_37_5_9 (related to: 28.03.2016). [in Ukrainian]

17. Iashchun T.V., Hromov Ye.V., Sazhko H.I. (2015) Formuvannia virtualnoho informatsiino-osvitnoho seredovyscha na bazi khmarnykh tekhnolohii: stan problemy [Formation of a virtual informational and educational environment based on cloud technologies: state of the problem]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of Engineering and Pedagogical Education]. Vyp. 47. S. 110–116. [in Ukrainian]

18. Khomutenko M.V., Sadovyi M.V., Tryfonova M.I. (2015) Kompiuterne modeliuвання protsesiv v atomnomu yadri [Computer simulation of processes in the atomic nucleus]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools]. Vol. 45. № 1. P. 78–92. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1191%20-%20VPM03Cz4TGh> (related to: 28.03.2016). [in Ukrainian]



УДК 811.111
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-31

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Цветаєва О.В., к. н. із соц. ком.,
доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних
та природничих спеціальностей
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
lenatsv@ukr.net

Знанецька О.М., к. психол. н.,
доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних
та природничих спеціальностей
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
znanetska@i.ua

У статті розглянуто проблему адаптивної системи навчання, у межах якої навчання – це не тільки повідомлення нової інформації студентам, але й навчання прийомам самостійної роботи, самоконтролю, прийомам дослідницької діяльності, умінням здобувати знання, узагальнювати й робити висновки. Доводиться, що робота викладача, включена в самостійну роботу учнів, має бути орієнтована на допомогу їм у формуванні вміння працювати самостійно. Завдання авторів статті – виявити можливість поетапного впровадження адаптивної системи в навчальний процес.

Ключові слова: адаптивна система навчання (АСН), сучасна система освіти, адаптивні програми, адаптивна технологія, самостійна робота, самоконтроль, взаємоконтроль.

В статье рассмотрена проблема адаптивной системы обучения, в рамках которой обучение – это не только сообщение новой информации студентам, но и обучение приемам самостоятельной работы, самоконтроля, приемам исследовательской деятельности, умениям приобретать знания, обобщать и делать выводы. Доказывается, что работа преподавателя, включенная в самостоятельную работу учащихся, должна быть ориентирована на помощь им в формировании умения работать самостоятельно. Задача авторов статьи – выявить возможность поэтапного внедрения адаптивной системы в учебный процесс.

Ключевые слова: адаптивная система обучения (АСН), современная система образования, адаптивные программы, адаптивная технология, самостоятельная работа, самоконтроль, взаимоконтроль.

Tsvietaieva O.V., Znanetska O.M. ADAPTIVE LEARNING IN MODERN SYSTEM OF EDUCATION

In the conditions of the adaptive system of learning, teaching is not only providing of new information to the students but also teaching of the techniques of independent work, self-control, mutual control, the techniques of research activity, abilities to obtain knowledge, summarize and draw conclusions. The ability to work independently is that a student must learn to do. The basic feature of adaptive system of learning is a substantial increase of time on independent work at the class, and, as a result, the normalization of the students' work-load by independent homework. Some authors consider the adaptive system of learning as a system that is able to give help to every student to achieve the optimal level of intellectual development. The basic advantages of the adaptive system of learning with application of the information systems, the problem of adaptive learning in the modern information educational systems, planning and organization of the educational process, selection of types of the tasks, levels of their complication, sequence of material delivery, realization of different types of control have been examined. The teacher's control, included into the independent work of the students, is oriented to help them in the formation of the ability to work independently, to carryout mutual control and self-control, help a group-mate in case of difficulties. At the time of individual control a teacher estimates creative activity of students at the moment of its display or on its results. The task of the authors of the present article is to reveal the possibility of stage-by-stage implementation of the adaptive system in to the educational process.

Key words: adaptive learning system (ALS), modern educational system, adaptive programs, adaptive technology, independent work, self-control, mutual control.

Постановка проблеми. У сучасному світі кількість інформації незбагненно збільшується. Особливо це відчувають студенти під час вивчення іноземної мови на немовних факультетах. Це зумовлено малою кількістю аудиторних годин, наявністю студентів із різним початковим рівнем володіння мовою, різним ступенем мотивації та



ступенем сформованості навчальних умінь і навичок, різними психофізіологічними особливостями. Адаптивне навчання – це та модель навчання, основною ідеєю якої є «пристосування» під здібності, знання, вміння та навіть настрої кожного учня.

Мета дослідження – виявити можливість поетапного впровадження адаптивної системи у звичайний навчальний процес у закладі вищої освіти.

Ще в XVII ст. чеський теолог, мислитель, педагог, письменник Ян Амос Коменський (чеськ. Jan Amos Komensky) проголосив принцип відповідності нових знань здібностям учня і рівню його розвитку. «Коменський вважав, що починати навчання треба якомога раніше, що навчальний матеріал повинен обов'язково відповідати вікові учнів, і був переконаний у тому, що розум людини спроможний охопити все, що завгодно. Тільки для цього в навчанні потрібне послідовне й поступове просування вперед, із дотриманням безсмертних і універсальних дидактичних правил: «від близького до далекого», «від цілого до окремого», «від знайомого до незнайомого» для того, щоб учні засвоювали систему знань, а не різноманітні відомості уривками» [8].

На жаль, сучасна система освіти надзвичайно ускладнює реалізацію зазначених принципів через необхідність дотримуватися затвердженого навчального плану, працювати у великих групах студентів. У звичайній навчальній практиці такі показники, як емоційний стан учня в момент виконання завдання, його темперамент та індивідуальний темп роботи просто ігноруються. І скільки б ми не говорили про гуманізацію освіти й індивідуальний підхід, на практиці це майже не вдається здійснити.

У 50–60-ті рр. XX ст. почали активно розвиватися алгоритми програмованого навчання, основним завданням яких стала побудова «розумних» способів надання інформації. Створювані програми, за задумом дослідників, повинні були забезпечити адекватний контроль актуальних знань студентів, а також підвищити ефективність поетапного засвоєння навчального матеріалу. У межах цього напрямку з'явилося адаптивне тестування, яке відповідало за обробку величезного обсягу інформації на всіх рівнях навчальної програми, а потім і адаптивне навчання, багато положень якого викладені у працях Гордона Паска.

Первинним внеском Гордона Паска у кібернетику і теорію систем був його акцент на особистісній природі дійсності. Система навчання, запропонована Г. Паском, будується на основі гнучкого пристосування машини та закладеної в неї програми до

індивідуальних можливостей учнів. Критерієм для оцінки можливостей учнів і вибору складності завдань служать помилки учнів. Г. Паск вважав, що певний рівень помилок необхідний у навчанні. Вони вказують на те, як учень справляється із завданням: якщо відсоток помилок зростає вище певного рівня, це означає, що завдання стають надмірно важкими для учня. У цьому разі він може відмовитися від виконання завдання після низки невдалих спроб. Орієнтуючись на цей «сигнал», машина автоматично знижує рівень складності завдань. Якщо відсоток помилок знижується зі встановленої норми, це означає, що учень занадто легко справляється із завданнями. У цьому разі він може втратити інтерес. З урахуванням цього факту машина автоматично піднімає рівень складності завдань [5].

Основна ідея теорії Гордона Паска ясна й зрозуміла: якісна програма навчання повинна бути гранично індивідуалізована, тобто спиратися на базові знання кожного конкретного учня, враховувати періоди активності та втоми дитини, зміну ставлення учнів до предмету і т. д. Незважаючи на очевидну значущість робіт Г. Паска та їхню особливу актуальність у століття комп'ютерних технологій і дистанційного навчання, його дослідження довгий час не мали широкої популярності та масштабного втілення в межах нових освітніх технологій.

Технологічні інновації в освіті вкрай рідко зумовлені обґрунтованими дослідженнями, але вони незмінно супроводжуються великими вимогами до їхнього потенціалу. У далекому 1986 р. Ларі Кубан розглядав кінофільми, радіо, телебачення та ранні комп'ютери як технології чудес, які могли б революціонізувати освіту [3].

На ранньому етапі, можливо, його ідеї підтверджувалися, але згодом виявилось, що революційного прориву не відбулося. Поява електронного навчання загалом та адаптивного навчання зокрема також супроводжується сподіваннями, і на них покладаються великі надії.

Деякі вітчизняні науковці вивчали питання адаптивного навчання і вважають його одним із перспективних напрямів у сучасній інформаційній навчальній системі. Так, у своїй статті «Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя» В. Бондар розкриває сутність адаптивного навчання студентів і його вплив на ефективність формування фахової компетентності майбутнього педагога, висвітлює педагогічні умови та принципи реалізації адаптивної функції навчання студентів – майбутніх вчителів, виділяє базові, ключові та



загальнодидактичні принципи адаптивного навчання. Автор розглядає сутність поняття «Я-концепція вчителя» як цілісне уявлення про адаптивну функцію навчання професії вчителя з психолого-дидактичними механізмами її реалізації в процесі фахової підготовки та вважає, що індивідуальні властивості особистості краще виявляються у стресових професійних ситуаціях, вихід із яких потребує розвиненої адаптивності й відповідної компетентності суб'єкта освітньо-професійної діяльності [1].

Педагоги Національного технічного університету «ХПІ» Ю.В. Бунтурі, О.В. Канищева, М.А. Вовк, І.В. Лютенко вважають адаптивну систему навчання системою, здатною надати кожному студенту допомогу для досягнення оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до його природних здібностей і нахилів. У своїй статті вони розглядають основні переваги адаптивної системи навчання із застосуванням інформаційних систем, досліджують проблему адаптивного навчання в сучасних інформаційних навчальних системах і визначають, що планування й організація навчального процесу, підбір типів завдань, рівнів їх складності, послідовності подачі матеріалу, проведення різних видів контролю, визначення критеріїв оцінки кожного виду завдання належать до методичних аспектів адаптивного навчання в інформаційних навчальних системах [2].

Очевидно, що створення адаптивних програм для кожного окремого курсу є надзвичайно трудомістким процесом і пов'язане з великими витратами на подібну розробку. Не кожний електронний ресурс із навчання іноземної мови готовий до подібних витрат, крім того, на створення працюючих алгоритмів можуть піти роки.

Однак сьогодні потреба в алгоритмах, що враховують індивідуальні особливості учнів, є як ніколи очевидною. По-перше, кількість студентів у групі, коли викладач фізично не може забезпечити виконання принципу індивідуального підходу; по-друге, зіграв свою роль постійно зростаючий обсяг знань, із яким традиційна методика просто не може впоратися; по-третє, мінімізація часу навчання тільки загострила проблему, а популяризація тестів і необхідність автоматизації праці викладача (контроль студентів, статистична обробка результатів і т. ін.) зробили її критичною.

Згідно з журналом «Time» адаптивне навчання є «гарячою концепцією, охопленою реформаторами освіти», котра «готова перетворити освіту». Відповідно до веб-сайту освітніх новин, Education Dive,

зараз немає «більш гарячого сегмента в ED Tech» [6].

Відомі видавці ELT, такі як Pearson ELT (www.pearsonelt.com), Cambridge University Press (www.cambridge.com), Macmillan English (www.macmillanenglish.com), Michigan Press (www.press.umich.edu), TESOL Books (www.tesol.org), English Central (englishcentral.net), Delta Publishing (www.deltapublishing.co.uk), New Readers Press (www.newreaderspress.com) відходять від традиційних друкованих навчальних посібників і переходять до цифрових курсів, які містять адаптивні елементи навчання.

Національні та регіональні уряди, міжурядові організації (такі як ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС і Світовий банк), великі ділові та дуже впливові приватні фонди (Фонд Білла і Мелінди Гейтс) виділяють значні ресурси на підтримку кроків щодо цифрової доставки освіти. Ця доставка неминуче включатиме елементи адаптивного навчання, і це матиме значний вплив на вивчення англійської мови [7].

Концепцією адаптивної програми навчання є всебічні дані про прогрес у досягненні кожного студента, що постійно змінюються. Тобто основне завдання – це формування «образу», тестованого на основі накопичених даних, виявлення закономірностей, властивих здібностям конкретного респондента, а також створення індивідуальної карти завдань.

Педагоги виділяють декілька проблем, які адаптивна система навчання повинна успішно вирішувати:

- під час опитування окремих студентів решта не залучена в роботу;
- перевірка письмових робіт, творів, есе займає багато часу, а учнів цікавить насамперед оцінка;
- ухилення від роботи студентів під час практичного заняття (тобто вони вдають, ніби слухають);
- відсутність регулярної самостійної роботи;
- низька контрольованість результатів діяльності студентів;
- нерегулярний зворотний зв'язок;
- суцільний контроль (письмові завдання) виконує переважно оціночну функцію;
- неможливість адаптуватися до індивідуальних особливостей всіх студентів під час заняття;
- диференційовані завдання визначаються на основі суб'єктивної оцінки;
- психологічно не завжди виправдано заслуговувати невідповідні відповіді перед усією групою, ставити в скрутне становище студента – це викликає в нього зменшення віри у власні сили;



– щоденні перевантаження викладача.

З огляду на це необхідно сформулювати певні задачі, створити універсальні алгоритми та розробити структуру збору, аналізу та використання інформації про прогрес у роботі студентів, що включає:

– систему збору даних, яка одночасно збирає детальну інформацію про знання студента, про ступінь засвоєння тих чи інших понять;

– систему висновків, що на основі зібраних даних про особливості студента і його реакції на зміну навчання узагальнює інформацію і робить відповідні налаштування параметрів контенту;

– систему персоналізації, яка на основі даних всієї системи оцінює можливості студента, з урахуванням цього коригує цілі та формує оптимальну стратегію навчання кожного студента. Система персоналізації робить аналітичні прогнози щодо успіху студента (швидкість роботи, ймовірність досягнення мети і т. д.) і веде особисту статистику студента на всіх рівнях навчання.

Адаптивне навчання (більш складного виду) також спирається на ідею, що учні мають особливі стилі навчання, що вони можуть бути ідентифіковані аналітиками, і цей підхід може бути отриманий із цього аналізу (наприклад, програмне забезпечення може приймати рішення щодо найбільш доречного стилю доставки контенту для окремого учня). Хоча ідея про те, що навчальні програми можуть бути змінені для задоволення індивідуальних стилів навчання, продовжує мати певну вагу серед викладачів іноземних мов (наприклад, тих, хто підтримує теорію нейролінгвістичного програмування чи множинного інтелекту), на жаль, вона не має достатньої підтримки в науковому співтоваристві. Однак, на думку К. Нел, «після більш ніж тридцятирічного дослідження не було досягнуто консенсусу щодо найбільш ефективного інструменту вимірювання стилів навчання та відсутності узгодження найбільш відповідних педагогічних втручань» [4, с. 56].

Також дослідник вважає, що, можливо, адаптивні програми навчання працюватимуть із деякими або навіть багатьма учнями, але було б доцільно провести додаткові дослідження, перш ніж робити гучні заяви про їх ефективність. Якщо адаптивне навчання виявиться більш ефективним, ніж інші форми вивчення мови, це означатиме або що наші нинішні теорії вивчення мови взагалі хибні, або що навчання відбувається, незважаючи на теорію (а не завдяки їй) [4].

Деякі прості версії адаптивного навчання вже доступні. Навчальні програми в мережі Інтернет для самостійного навчання інозем-

них мов стали надзвичайно популярними, а в деяких випадках мають десятки мільйонів користувачів. Найвідоміші з них (Rosetta Stone, Duolingo і Babbel) використовують адаптивне програмне забезпечення для навчання. Інші, такі як Busuu, зараз перебувають у процесі інтеграції цього програмного забезпечення в свої продукти. Незважаючи на помітні відмінності між ними, підхід у кожному випадку дуже схожий.

Адаптивна технологія дозволяє варіювати навчання, створювати нові структури уроків. Учням дається можливість на кожному наступному уроці продовжувати свою діяльність. Враховується вплив індивідуалізованих особливостей і умов протікання цієї діяльності.

Крім навчання, зокрема пояснень, демонстрацій і роботи в індивідуальному режимі, викладач здійснює включений у самостійну роботу контроль і працює індивідуально, відключаючи учнів від самостійної роботи по черзі. За такої структури заняття учні можуть працювати в трьох режимах: 1) спільно з викладачем; 2) індивідуально; 3) самостійно під його керівництвом.

На першому етапі вчитель повинен навчити студентів прийомів самостійної роботи. Для індивідуальної роботи учнів педагог готує багаторівневі завдання за обсягом і ступенем складності. Студент має право самостійного вибору завдання. На другому етапі організовується взаємоконтроль учнів. Економиться час, є допомога викладачеві. Учні обмінюються зошитами або слухають один одного. У них є інструкції з перевірки й обліку помилок і т. п. Матеріали для самостійної роботи супроводжуються поясненнями, зразками, чим досягається надійність системи взаємоконтролю.

З метою максимального використання часу на занятті для усної самостійної роботи організовується робота в статичних (студенти сидять за однією партою), динамічних (студенти об'єднуються в групу, сидять за сусідніми партами, кожен із них працює з іншим) і варіаційних парах (варіаційна пара включає 4 людини, тут кожен працює то з одним, то з іншим).

Всім цим забезпечується різноманітність видів робіт, можливість реалізувати свої сили, затвердити себе, проявити ініціативу, винахідливість, гнучкість думки. В організації такої роботи враховуються бажання учнів. Учитель виступає організатором, готує відповідні завдання, залучає до цієї роботи студентів, а також активно включається сам до роботи груп як учасник, помічник, консультант, арбітр і т. ін.

В адаптивній технології самостійна робота учнів протікає одночасно з індиві-



дуальною. Індивідуалізація навчання спрямована на розвиток умінь і навичок самостійної роботи, уміння здобувати знання, вирішувати проблемні ситуації, проявляти креативність під час виконання завдань.

Індивідуальна робота може бути організована в двох варіантах: перший варіант – учні починають самостійну роботу, вчитель здійснює обхід всіх учнів у групі (надає допомогу, радить, відзначає успіхи); але може бути й інший варіант – починається включений контроль, у процесі якого виявляється рівень самостійності, хід взаємоконтролю, частина учнів оцінюються, здійснюється допомога у виконанні диференційованих завдань.

Для учнів створюється сприятливий психологічний мікроклімат: помилки учнів не виносяться на загальний розгляд, обговорюються напівголосно, щоб не чули інші. Оцінка успіхів, здобутків повідомляється всій групі.

Третій етап технології передбачає відокремлену самостійну роботу (читання, письмо, вирішення задач, виконання практичних і лабораторних завдань) і перехід до самоконтролю. Для такої роботи створюються багаторівневі програми. У них включені завдання з наростаючим ступенем складності, розраховані на певний період часу (семестр). Кожен учень має право вирішувати завдання, рухаючись від легких до складних.

Цей етап пов'язаний із переходом до безперервного управління за допомогою мережевого плану і графіка самообліку. Повний перехід до адаптивної технології пов'язаний із переходом до безперервного управління всією системою роботи учнів за допомогою мережевого плану. Мережевий план є моделлю навчального процесу, яка дозволяє кожному учневі бачити наочно все, що він повинен виконати за два тижні, за місяць, за семестр. У графіку самообліку оперативні завдання розгортаються за їх кількістю. Це допомагає здійснювати суцільний контроль результатів усіх видів самостійної роботи.

Комплексний блок контролю включає, поряд із контролем вчителя, опосередкований самоконтроль (технічні засоби контролю, безмашинні контрольні програми), самоконтроль (внутрішній) і взаємоконтроль (умовно машинний або вільне володіння).

Контроль викладача, включений у самостійну роботу учнів, орієнтований на допомогу їм у формуванні вміння працювати самостійно, здійснювати взаємоконтроль і самоконтроль, допомагати товаришеві у разі виникнення труднощів. Під час індиві-

дуального контролю викладач оцінює творчу діяльність студентів у момент її прояву або за її результатами.

Висновки з проведеного дослідження. Навчання за умов адаптивної системи – це не тільки повідомлення нової інформації студентам, але й навчання прийомам самостійної роботи, самоконтролю, взаємоконтролю, прийомам дослідницької діяльності, умінням здобувати знання, узагальнювати і робити висновки, фіксувати головне у згорнутому вигляді.

Уміння самостійно працювати – це те, чого студент повинен навчитися. Основною ознакою адаптивної системи навчання є суттєве збільшення часу на самостійну роботу на занятті та, як наслідок, нормалізація завантаженості студентів домашньою самостійною роботою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_ (дата звернення: 17.01.2019).
2. Бунтури Ю.В., Канищева О.В., Вовк М.А., Лютенко І.В. Адаптивное обучение как одно из перспективных направлений в современной информационной обучающей системе. Системы обработки информации. Харьков: ХУПС, 2017. Вип. 2(148). С. 155–162.
3. Cuban L. *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986.
4. Nel C. Learning style and good language learners. *C. Griffiths (Ed.), Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 49–61.
5. Pask G. *The Cybernetics of Human Learning and Performance: A Guide to Theory and Research*. Hutchinson Educational, 1975.
6. Site of magazine "Education Dive". URL: <http://www.educationdive.com/news/adaptive-learning-the-best-approaches-weve-seen-so-far/187875/> (дата звернення: 17.01.2019).
7. Site of newspaper "Time". URL: <http://nation.time.com/2013/06/06/the-adaptive-learning-revolution/> (дата звернення: 17.01.2019).
8. Wikipedia "Yan Amos Komenskyi". URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 17.01.2019).

REFERENCES:

1. Bondar V., Shaposhnikova I. (2013) *Adaptyvne navchannia studentiv yak peredumova realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu do profesiinoi pidhotovky vchytelia* [Adaptive teaching of students as a prerequisite for the implementation of a competency-based approach to teacher training]. *Ridna shkola* [Native School]. № 11. S. 36–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_ (related to: 17.01.2019). [in Ukrainian]
2. Bunturi Ju.V., Kanishheva O.V., Vovk M.A., Ljutenko I.V. (2017) *Adaptyvnoe obuchenie kak jedno iz perspek-*



tivnyh napravlenij v sovremennoj informacionnoj obuchajushhej sisteme. Sistemi obrobki informacii [Adaptive learning as one of the promising areas in the modern information learning system. Information Processing Systems]. Harkiv : HUPS, Vip. 2(148). S. 155–162. [in Russian]

3. Cuban L. (1986) Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920. New York : Teachers College Press.

4. Nel C. (2008) Learning style and good language learners. C. Griffiths (Ed.), Lessons from good language learners. Cambridge : Cambridge University Press, P. 49–61.

5. Pask G. (1975) The Cybernetics of Human Learning and Performance: A Guide to Theory and Research. Hutchinson Educational.

6. Site of magazine “Education Dive”. URL: <http://www.educationdive.com/news/adaptive-learning-the-best-approaches-weve-seen-so-far/187875/> (related to: 17.01.2019).

7. Site of newspaper “Time”. URL: <http://nation.time.com/2013/06/06/the-adaptive-learning-revolution/> (related to: 17.01.2019).

8. Wikipedia “Yan Amos Komenskyi”. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (related to: 17.01.2019).



УДК 378.011.3-051:373.2]:37.041(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-32

МЕТОДИ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Ярославцева М.І., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
mylena26@mail.ru

Пехарева С.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
pehareva@mail.ru

У статті розглянуто проблему професійної самореалізації. Теоретично обґрунтовано методи та форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до розвитку професійної самореалізації. До ефективних методів підготовки студентів віднесено методи педагогічного аналізу, спостереження, вивчення продуктів діяльності, вивчення документації, електронне портфоліо. Оптимальними формами визнано екскурсії, педагогічні виставки та майстер-класи. Доведено доцільність і зміст кожного.

Ключові слова: професійна самореалізація, професійна самореалізація майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, майбутній вихователь, форми, методи.

В статье определены понятия «профессиональная самореализация» и «профессиональная самореализация» будущего воспитателя детей дошкольного возраста. Теоретически обосновано содержание форм и методов подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к развитию профессиональной самореализации. К эффективным методам подготовки студентов отнесены методы педагогического анализа, наблюдение, изучение продуктов деятельности, изучение документации, электронное портфолио. Оптимальными формами признано экскурсии, мастер-классы, педагогические выставки. Доказана целесообразность и содержание каждого.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, профессиональная самореализация будущего воспитателя детей дошкольного возраста, будущий воспитатель, формы, методы.

Yaroslavtseva M.I., Pekhareva S.V. METHODS AND FORMS OF PREPARING FOR FUTURE CHILDREN OF PRIMARY EDUCATION TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

The article deals with the problem of professional self-realization. The study of psycho-pedagogical and scientific-methodical literature gives grounds to state that professional self-realization acts as a dynamic process of active, motivated and conscious self-expression of its essential forces and opportunities in the professional sphere. Comparative analysis of different approaches has allowed to assert that professional self-realization is a dynamic process of active, motivated and conscious self-expression of its essential capabilities and opportunities in the professional field. Features of professional self-realization of future teachers of preschool children are revealed in pedagogical actions and relationships, identification of one self with the pedagogical profession, which are most expressed in the purely educational process and pedagogical practice.

In the course of scientific research it was determined that professional self-realization of future preschool educators is a manifestation of the constantly growing individual professional and personal qualities of the future teacher, which, as a result, reproduces himself in pedagogical activity in the process of interaction with children of preschool age.

The methods and forms of preparation of future preschoolers for the development of professional self-realization are determined and theoretically substantiated. Methods of pedagogical analysis, observation, studying products of activity, studying documentation, electronic portfolio are effective methods of student preparation. Excursions, pedagogical exhibitions and masterclasses are recognized as the best forms. The expediency and content of each of them is proved.

Key words: professional self-realization, professional self-realization of the future teacher of children of preschool age, future teacher, forms, methods.



Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення суспільства спостерігається поглиблення протиріч між вимогами, що ставляться до особистості та діяльності вихователя дітей дошкільного віку, і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних навчальних закладів до виконання своїх професійних функцій; між типовою системою підготовки вихователя та індивідуально творчим характером його діяльності.

Саме тому завданнями сучасної вищої освіти є створення умов для оволодіння фаховими компетентностями та підготовки такого вихователя, який чітко усвідомлює своє значення у суспільстві, вміє креативно здійснювати практичну діяльність, знаходить творчий підхід у роботі з дітьми та їхніми батьками, вміє критично оцінювати власні досягнення й успішно професійно самореалізовуватися. Таким чином, проблема підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації є принципово важливою й актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення феномену професійної самореалізації дає підстави виокремити дослідження, безпосередньо спрямовані на вивчення сутнісних характеристик професійної самореалізації педагога (І. Зязюн, І. Колеснікова, Л. Коростильова, Л. Мітіна, О. Пехота, Л. Рибалко та ін.).

У роботах С. Вітвицької, В. Гупаловської, Л. Малаканової, С. Сисоєвої, О. Семенова, З. Слєпкань, присвячених професійному становленню особистості, наголошується на тому, що професійне самовизначення індивіда насамперед визначається вимогами, які висувуються у тій чи іншій професії. Професійне становлення має вигляд адаптації, пристосування людиною своїх особистісних якостей, мотивів і потреб до зовнішнього середовища.

Конструкт «професійна самореалізація» перетинається з такими поняттями, як «професіоналізм» (І. Ісаєв), «професійне самовизначення» (В. Погрібна, Н. Пряжніков), «індивідуальний стиль діяльності» (К. Абульханова-Славська, Е. Ільїн, Е. Клімов), «кар'єра» (D. Super). Згідно з вищезазначеними дослідженнями феномен професійної самореалізації особистості передбачає її високий професіоналізм, успішність професійного самовизначення, кар'єрне зростання. Зміст поняття професійної самореалізації деякі наукові студії ототожнюють із феноменом професійного самовизначення. Так, дослідники А. Коростильова і Л. Рибалко розглядають самовизначення як один із аспектів самореалізації.

С. Кудінов, описуючи полісистемну модель самореалізації особистості, виді-

лив окремий вид самореалізації – діяль-нісну самореалізацію, під якою він розумів самовираження не лише в професійній діяльності, але і в любительському спорті, художній творчості, навчанні [7].

Наукові студії Л. Коростильової засвідчують, що самореалізація в професійній сфері може бути описана за допомогою двох критеріїв: задоволеності (як суб'єктивної умови) та корисності або продуктивності, успіху (як об'єктивної умови). Причому в зробленому нею емпіричному дослідженні самореалізація в професійній сфері ототожнювалася з фактом наявності у суб'єкта роботи. Учена не використовує поняття «професійна самореалізація». Замість нього вживається термін «самореалізація у професійній сфері». Тим самим підкреслюється справедливість побудованої нею концептуальної моделі самореалізації у професійній сфері [6].

Нам імпонує думка Е. Гаврилової, яка під професійною самореалізацією розуміє процес і результат здійснення в діяльності сутнісних властивостей людини, а не її «Я-концепції». Успішна професійна самореалізація є напрямом розвитку, що відповідає життєвим сенсам і збігається з тим або іншим видом професійної діяльності [2, с. 113].

Незважаючи на кількість робіт, присвячених проблемам професійної самореалізації особистості, майже не визначеною лишається проблема ефективного використання форм і методів підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації й особливості її розвитку в процесі навчання.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування методів і форм підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації. Мета статті реалізується у вирішенні таких завдань: на основі теоретичного аналізу розкрити сутність поняття «професійна самореалізація» та «професійна самореалізація» майбутнього вихователя дітей дошкільного віку; визначити й обґрунтувати методи та форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зв'язок особистості та професії потребує конкретизації ознак і якостей категорії «професійна самореалізація» у відношенні до педагогічної професії як особливою виду трудової діяльності.

Аналізу цієї дефініції передуює розуміння головної освітньо-виховної функції діяльності педагога, під час якої педагог як суб'єкт професійної діяльності сам визначає її



зміст, завдання та засоби, проектує і здійснює педагогічну діяльність і спілкування. Тому, досліджуючи сутність професійної самореалізації, ми звертаємося до наукових принципів, змісту та методів педагогічної науки. Предмет дослідження охоплює не тільки проблеми діяльнісного характеру, а й особливості психологічного самопочуття педагога, пов'язані із задоволенням потреби в самоактуалізації (як синоніму самореалізації), в саморозвитку та професійному вихованні педагога.

Як зазначає А. Маркова, професійна самореалізація – це усвідомлення людиною своїх професійно значущих особливостей та адекватний, активний їх вияв у професійних сферах, внаслідок чого відбувається нарощення особистісно творчого потенціалу [9, с. 56]. Намагання транслювати себе як професіонала, реалізовувати свої потенційні особистісно-професійні можливості та досягти завдяки цьому вершин професіоналізму складає сутність самореалізації особистості в професії (І. Ісаєв [5]).

Таким чином, розуміння професійної самореалізації як педагогічної категорії пов'язане з особливостями професії педагога як фахівця, як особистості та головного суб'єкта діяльності. Професійна самореалізація є складним процесом, що здійснюється у ході активної практичної діяльності та має педагогічні функції і завдання згідно зі структурними характеристиками.

Можливість одновимірного опису феномену професійної самореалізації, зведення її до одного способу розуміння викликає утруднення, пов'язані з багатозначністю і суперечністю цього конструкта.

Порівняльний аналіз різних підходів дозволив стверджувати, що *професійна самореалізація* – це динамічний процес активного, мотивованого й усвідомленого самовияву своїх сутнісних сил і можливостей у професійній сфері. Особливості професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку виявляються в педагогічних діях і відношеннях, ідентифікації себе з педагогічною професією, що найбільш яскраво виявляються під час суто навчального процесу та педагогічної практики. Згідно з цим аспектом можна зробити припущення про те, що професійна самореалізація виявляється на певних рівнях та у певних межах.

У суто навчальній діяльності професійна самореалізація виявляється у межах освітньо-виховного процесу у вищому навчальному закладі. На рівні педагогічної практики професійна самореалізація відбувається у процесі взаємодії безпосередньо з дітьми дошкільного віку.

Професійна самореалізація майбутніх вихователів дітей дошкільного віку розуміється як сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, внаслідок яких він відтворює себе в педагогічній діяльності у процесі взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Проте теоретично обґрунтовані окремі аспекти розвитку професійної самореалізації передбачають розробку конкретних способів досягнення поставленої мети в умовах вищого педагогічного навчального закладу як у процесі організації аудиторних занять, так і в процесі проходження студентами педагогічної практики. У підборі форм, методів, прийомів і дидактичних засобів, адекватних поставленій меті, ми виходили з теоретичного положення про те, що професійна самореалізація майбутнього вихователя відбуватиметься успішно, якщо студенти будуть засвоювати матеріал у процесі активних форм і методів навчання: майстер-класів, рольових і дидактичних ігор, проблемних ситуацій, завдань креативного типу і т. п. Таким чином, відбір форм і методів зумовлений спрямованістю змісту освіти не лише на міцне засвоєння знань, умінь і навичок, але і на розвиток професійної самореалізації.

Проаналізуємо ті з них, що є найбільш оптимальними й ефективними для розвитку професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі навчання. До ефективних методів підготовки студентів відносимо метод педагогічного аналізу, спостереження, вивчення продуктів діяльності, вивчення документації, електронне портфоліо. Оптимальними формами вважаємо екскурсії, педагогічні виставки та майстер-класи. Зупинимося на кожному з них.

Одним із найбільш доцільних методів вважаємо метод *педагогічного аналізу*. Оскільки педагогічний аналіз пов'язаний не тільки з якостями мислення як такого, але і зі ставленням педагога до своєї праці, до себе та інших, то у студентів він пов'язаний із формуванням професійної мотивації, інтересу до педагогічної діяльності, глибокого переконання в значущості педагогічної теорії, прагнення безперервно поповнювати педагогічні знання й оволодівати необхідними педагогічними вміннями.

На основі аналізу досліджень А. Губи [4] ми дійшли висновку, що для успішного здійснення освітньо-виховної роботи і формування у студентів інтересу до педагогічної професії слід визначити необхідний мінімум педагогічних аналітичних умінь, котрими студенти повинні оволодіти у



період проходження педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі. До них ми відносимо вміння аналізувати навчальний матеріал; дії вихованців; передовий педагогічний досвід; власні дії та результати своєї діяльності (самоаналіз).

З метою підвищення ефективності педагогічного аналізу було застосовано такий алгоритм: опис явища (де, коли воно відбувалося, його учасники, конкретні умови); аналіз причин його виникнення; характеристика закономірностей розвитку цього педагогічного явища на основі психолого-педагогічної теорії; визначення можливих шляхів розв'язання або подолання цього педагогічного явища, що вважаємо цілком виправданим, оскільки вони дозволяють найбільшою мірою відтворити ситуації творчого професійного пошуку [4, с. 205].

Досвід роботи вищих педагогічних навчальних закладів і проведені дослідження доводять, що навчання майбутніх вихователів вмінню спостерігати педагогічний процес, аналізувати педагогічні факти і синтезувати диференційовані знання з психології, педагогіки і методик під час вирішення практичних задач сприяє позитивній професійній самореалізації студента.

Для успішного процесу розвитку професійної самореалізації майбутнього вихователя розглянуто *педагогічне спостереження* як метод, спрямований на сприйняття студентом певних аспектів і явищ педагогічної практики. Спостереження як метод навчання забезпечує безпосереднє живе «споглядання», сприйняття професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. Важливого значення набуває ведення спеціальних записів – щоденників педагогічної практики студента. На основі досліджень В. Лозової [8] виявлені умови, що сприяють підвищенню ефективності методу спостереження: підготовка студентів до здійснення спостереження (визначення об'єкта та засобів, розробка інформаційних карток, схем спостережень, оволодіння уміннями фіксації й обробки даних); включення якомога більше органів сприйняття; спонукання до активної розумової діяльності (аналізу педагогічного процесу, порівняння, узагальнення тощо); оформлення результатів спостереження.

Аналізуючи наукові доробки вченої та власний педагогічний досвід, стверджуємо, що доцільно використовувати безпосереднє й опосередковане спостереження. Спосіб безпосереднього спостереження дає змогу фіксувати моменти реального навчально-педагогічного процесу з дітьми під час проходження педагогічної практики. Спосіб опосередкованого спостереження дає змо-

гу одержати фактичний матеріал про стан і наслідки педагогічного процесу [8, с. 163].

Вивчення продуктів діяльності як метод полягав у виявленні особистісних якостей студентів на основі аналізу завершальних продуктів діяльності, їхньої досконалості, новизни, оригінальності. Через них було визначено необхідні відомості про індивідуальність студентів, про досягнутий рівень професійних умінь і практичних навичок у педагогічній діяльності студентів у процесі проходження педагогічної практики.

Інформацію про індивідуально-психологічні особливості студентів-практикантів, їхні наміри, ставлення, рівень розвитку мислення тощо, а також об'єктивні відомості, які характеризують організацію педагогічного процесу, було отримано шляхом використання в навчально-виховному процесі *методу вивчення документації* [8, с. 164]. За допомогою цього методу було вивчено щоденники педагогічної практики, календарно-тематичні та перспективні плани, звіти за результатами проходження різних видів практики, характеристики студентів-практикантів, конспекти, залікові відомості тощо.

Враховуючи інтерес студентів до сучасних інформаційних засобів навчання, використали метод оцінювання за допомогою *електронного портфоліо*. В. Переверзев визначає термін «портфоліо» як систематичне збирання матеріалів, документів, файлів для звіту студента-практиканта про наслідки проходження певного виду педагогічної практики. Цей термін означає впорядковану сукупність робіт студентів, зібраних під керівництвом викладача для того, щоб простежити та проаналізувати їх професійне й особисте зростання, а також успіх у процесі навчання. Електронне портфоліо – це сукупність студентських робіт, зібраних із застосуванням електронних засобів і носіїв, представлених у вигляді електронної папки, в якій зафіксована відеоінформація про професійні досягнення студента, його педагогічну діяльність у процесі педагогічної практики, презентація діагностичних методик і матеріалів для роботи з дітьми, розробки моделей занять та інших видів діяльності з дітьми, демонстраційний наочний матеріал до різних форм роботи з дітьми [10, с. 72].

Слід зазначити, що і викладач, і студент повинні бачити в портфоліо інструмент, який демонструє та оцінює професійне й особисте зростання студентів у процесі навчання. Портфоліо розглядається не як кінцевий продукт, а як процес оцінювання студента в процесі проходження педагогічної практики. Електронне портфоліо студента визначено як процес навчання, а не його результат. Таким



чином, електронне портфоліо (онлайн-портфоліо) як інноваційний оціночний інструмент забезпечує більш глибокий аналіз і багатопланову оцінку роботи студента порівняно з тим, що дозволяють традиційні позначки в заліковій книжці [10, с. 73]. І сам студент, і викладачі можуть ефективно аналізувати і планувати освітню діяльність.

Важливими для розвитку професійної самореалізації вважаємо ті форми, що передбачають безпосереднє ознайомлення з реальним навчально-виховним процесом, тому було організовано *екскурсії* до закладів дошкільної освіти міста Харкова різних типів (школи-дитячого садка, дитячого будинку, будинку малютки, дошкільного навчального закладу комбінованого типу). Під час екскурсій майбутні вихователі пересвідчувалися, що в сучасній дошкільній освіті відбуваються такі перетворення в освітньо-виховному процесі, які потребують вихователів-професіоналів, здатних до позитивної професійної самореалізації протягом всього професійного життя.

Важлива роль у процесі розвитку професійної самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти була відведена участі студентів у організації та проведенні *педагогічних виставок*.

Педагогічна виставка як форма навчання мала декілька основних напрямів: визначення рівня професійних знань і практичних навичок або труднощів, які студенти відчувають у підготовці, організації та проведенні різних форм роботи з дошкільниками (виставка-тест, виставка-відвертість, виставка-кросворд, виставка-вікторина, виставка-ребус); роз'яснення складних питань стосовно професійної самореалізації майбутнього вихователя (виставка-інформація, виставка-питання; виставка-ситуація); здійснення нетрадиційного підходу до самоосвіти студентів (виставка-дайджест, виставка-глосарій). Всі види педагогічних виставок стимулюють формування відповідної мотивації та інтересу студентів до майбутньої професії, підвищують ефективність їх практичної підготовки в навчальному процесі [15, с. 286].

За результатами проходження студентами пробної педагогічної практики були організовані виставки-фотоконкурси та виставки-фоторепортажі, під час яких студенти-практиканти звітували перед керівниками практики та викладачами про виконану роботу. Всі найкращі здобутки студентів були узагальнені й оформлені у вигляді електронного портфоліо, яке мало на меті творчий звіт про результати роботи студента та професійну самореалізацію в період пробної практики.

З метою обміну досвідом між студентами, створення інтересу до професії й ознайомлення з найкращими звітами студентів однієї або декількох навчальних груп у кінці року за наслідками пробної педагогічної практики було організовано виставку-презентацію матеріалів педагогічної практики та виставку одного автора. Виставка одного автора мала на меті створення інтересу до окремого питання, розкриття нетрадиційних підходів до його вирішення. У процесі підготовки до проведення виставки одного автора нами була проведена ретельна робота щодо оцінки запропонованих матеріалів із визначенням найбільш методично доцільних аспектів у кожній роботі. Відібраний таким чином матеріал дав можливість створити групу студентів за принципом «Вони вміють це краще і можуть навчити кожного...», «Педагогічні відкриття на пробній практиці». Така форма організації роботи сприяла зацікавленості кожного окремого студента підготовкою до занять із дітьми, дозволила розкрити його творчий потенціал.

Проведення виставки-відгуку мало на меті обмін думками студентів про змістовність, повноту, методичну цінність запропонованих до звіту матеріалів. Обов'язковою умовою проведення цього типу виставок є створення студентами критеріїв оцінювання своїх робіт. Основним принципом проведення виставки-відгуку став такий: «Ознайомся, оціни, доведи, надай свою пораду...». Наступним етапом проведення роботи зі студентами стала виставка-бенефіс на тему «Автор найкращого демонстраційного матеріалу для дітей дошкільного віку», яка мала на меті привернення уваги до найкращих робіт, розповсюдження досвіду роботи студентів.

Враховуючи сучасні вимоги до підготовки майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти, застосували можливість *майстер-класу* як активної форми навчання студентів. У методичній літературі (Н. Гавриш, А. Єрмола, А. Постельняк, Б. Тевлін) є кілька десятків визначень поняття «майстер-клас». Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, заснована на «практичних» діях показу та демонстрації творчого рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання (Н. Гавриш [3, с. 44]). Майстер-клас – це головний засіб передачі концептуальної нової ідеї своєї (авторської) педагогічної системи. Педагог як професіонал протягом ряду років виробляє індивідуальну (авторську) методичну систему, що включає портфоліо, проектування, використання класичних та інноваційних дидактичних методик,



інтегрованих занять із дітьми, заходів, власні «ноу-хау», враховує реальні умови роботи з різними категоріями вихованців і їхніми батьками (Б. Тевлін [13, с. 91]). Майстер-клас – це яскраво виражена форма навчання в майстра шляхом безпосередньої передачі інформації майбутнім педагогам (А. Постельняк [11, с. 43]).

Узагальнюючи представлені вище визначення, виділимо найважливіші особливості майстер-класу, а саме: новий підхід до філософії навчання, який ламає стереотипи; метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками; створення умов для включення в активну діяльність; постановку проблемного завдання, вирішення його через програвання різних ситуацій; розкриття творчого потенціалу як майстра, так і студентів; форму взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний творчий пошук [13, с. 90].

Висновки з проведеного дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дозволив визначити, що професійна самореалізація виступає як динамічний процес активного, мотивованого й усвідомленого самовияву своїх сутнісних сил і можливостей у професійній сфері. Зіставлення різних підходів дало змогу розкрити сутність поняття «професійна самореалізація майбутніх вихователів дітей дошкільного віку» як сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, завдяки яким він відтворює себе в педагогічній діяльності з дітьми дошкільного віку в процесі педагогічної практики. Визначено й обґрунтовано методи і форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації в умовах вищого навчального закладу. До ефективних методів підготовки студентів віднесено методи педагогічного аналізу, спостереження, вивчення продуктів діяльності, вивчення документації, електронне портфоліо. Оптимальними формами визнано екскурсії, майстер-класи, педагогічні виставки тощо.

У подальших роботах буде розкрито специфіку розвитку професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі інклюзивної освіти.

диагностика : материалы науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю.А. Шаранова. Санкт-Петербург : Санкт-Петербург. ин-т психологии и акмеологии, 2009. С. 112–115.

3. Гавриш Н.В., Сущенко О.Н. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. 2007. Вип. 3. С. 44–49.

4. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 512 с.

5. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Теоретико-методологические основы исследования профессионально-личностного самоопределения школьников. *Образование и наука*. 2008. № 7. С. 12–21.

6. Коростылева Л.А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека : учебное пособие. Санкт-Петербург, 1997. 97 с.

7. Кудинов С. И. Самореализация как системное психологическое образование. *RELGA* : научно-культурологический журнал. 2007. № 16. С. 35.

8. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В.І. Лозової. Харків : ОВС, 2006. 496 с.

9. Маркова А.К. Психологические критерии и степени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.

10. Переверзев В.Ю., Синельников С.А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство. *СПО*. 2008. № 1. С. 71–73.

11. Постельняк А.І. Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами. Кіровоград : Вид-во КОППО імені Василя Сухомлинського, 2007. 93 с.

12. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.

13. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів. Харків : Основа, 2006. 192 с.

14. Ярославцева М.І. Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Слов'янськ : СДПУ, 2010. Вип. ЛІІІ, ч. ІІ. С. 89–93.

15. Ярославцева М.І. Можливості використання педагогічної виставки в практичній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Удосконалення практичної професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних вимог* : матеріали Регіон. міжвуз. наук.-практ. конф., 24 березня 2010 р. Артемівськ, 2010. С. 283–289.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2011. 384 с.

2. Гаврилова Е.А. Профессиональная самореализация как комплексное психологическое явление. *Акмеологические проблемы субъектности: интерпретация и*

REFERENCES:

1. Vitvytska S.S. (2011) *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of pedagogy of higher education] : pidruchnyk. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 384 s. [in Ukrainian]

2. GavriloVA E.A. (2009) Professionalnaja samorealizacija kak kompleksnoe psihologicheskoe javle-



nie [Professional self-realization as a complex psychological phenomenon]. *Akmeologicheskie problemy subektnosti: interpretaciya i diagnostika* [Acmeological problems of subjectivity: interpretation and diagnosis] : materialy nauch.-prakt. konf. / pod obshh. red. Ju.A. Sharanova. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburg. in-t psihologii i akmeologii, S. 112–115. [in Russian]

3. Havrysh N.V., Sushchenko O.N. (2007) Oriientatsiia na rozvytok subiektnosti studenta u protsesi pidhotovky profesiino kompetentnykh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity [Orientation on the development of student subjectivity in the process of training of professionally competent specialists in pre-school education]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu* [Pedagogical sciences : collection of scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University]. Vyp. 3. S. 44–49. [in Ukrainian]

4. Huba A.V. (2010) Teoretyko-metodychni zasady formuvannia upravlinskoj kultury vchytelia – maibutnoho menedzhera osvity [Theoretical and methodical principles of forming a managerial culture of a teacher – a future manager of education] : dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 512 s. [in Ukrainian]

5. Isaev I.F., Kormakova V.N. (2008) Teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya professionalno-lichnostnogo samoopredeleniia shkolnikov [Theoretical and methodological foundations of the study of professional and personal self-determination of schoolchildren]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. № 7. S. 12–21. [in Russian]

6. Korostyleva L.A. (1997) Puti professionalnoj i lichnostnoj samorealizacii cheloveka : uchebnoe posobie [Ways of professional and personal self-actualization of a person: study guide]. Sankt-Peterburg, 97 s. [in Russian]

7. Kudinov S. I. (2007) Samorealizaciya kak sistemnoe psihologicheskoe obrazovanie. [Self-actualization as a systemic psychological education] *RELGA : nauchno-kulturno-pedagogicheskij zhurnal*. № 16. S. 35. [in Russian]

8. Lektsii z pedahohiky vyshchoi shkoly [Lectures on the pedagogy of higher education] : navchalnyi posibnyk / za red. V.I. Lozovoi. Kharkiv : OVS, 2006. 496 s. [in Ukrainian]

9. Markova A.K. (1995) Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelja [Psychological criteria and levels of professionalism of the teacher]. *Pedagogika* [Pedagogy]. № 6. S. 55–63. [in Russian]

10. Pereverzev V.Ju., Sinelnikov S.A. (2008) Jelektronnoe portfolio studenta kak innovacionnoe ocenocnoe sredstvo [Student electronic portfolio as an innovative assessment tool]. *SPO*. № 1. S. 71–73. [in Russian]

11. Postelniak A.I. (2007) Maister-klas v systemi metodychnoi roboty z pedahohichnymy kadramy [Master class in the system of methodical work with pedagogical personnel]. Kirovohrad : Vyd-vo KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho, 93 s. [in Ukrainian]

12. Rybalko L.S. (2007) Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichni aspekt) [Methodological and theoretical principles of vocational and pedagogical self-actualization of the future teacher (acmeological aspect)] : monohrafiia. Zaporizhzhia : ZDMU, 442 s. [in Ukrainian]

13. Tevlin B.L. (2006) Profesiina pidhotovka vchyteliv [Vocational training of teachers]. Kharkiv : Osnova, 192 s. [in Ukrainian]

14. Iaroslavtseva M.I. (2010) Maister-klas: osoblyvosti vykorystannia v systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Master class: features of use in the system of vocational training of future teachers of preschool educational institutions]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu : zbirnyk naukovykh prats* [Humanization of the educational process: a collection of scientific papers]. Sloviansk : SDPU, Vyp. LIII, ch. II. S. 89–93. [in Ukrainian]

15. Iaroslavtseva M.I. (2010) Mozhlyvosti vykorystannia pedahohichnoi vystavky v praktychnii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Possibilities of using a pedagogical exhibition in the practical training of future teachers of preschool educational institutions]. *Udoskonalennia praktychnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u konteksti suchasnykh vymoh* [Improvement of practical training of future specialists in the context of modern requirements] : materialy Rehon. mizhvuz. nauk.-prakt. konf., 24 bereznia 2010 r. Artemivsk, S. 283–289. [in Ukrainian]



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.3/.5.091.3:613
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-33

СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Григоренко Г.В., к. пед. н.,
доцент кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
grigorenco226@gmail.com

Щигельська В.М., студентка факультету спеціальної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті аналізуються теоретичні питання соціального, психолого-педагогічного супроводу та його роль у формуванні здорового способу життя. Автор наголошує на тому, що досягнення позитивного результату та високу ефективність забезпечували соціалізуючі інтерактивні педагогічні технології як інструмент формування здоров'ятворчого світогляду учнів. Зазначено, що активізувалась мотивація учнів до занять фізичною культурою, успішно вдосконалюються здібності до формування і практичної реалізації здоров'ятворчості; в учнів формуються соціальні компоненти культури здоров'я.

Ключові слова: соціальний, психолого-педагогічний супровід, соціум, здоров'ятворча діяльність, педагогічні технології, взаємодія.

В статье анализируются теоретические вопросы социального, психолого-педагогического сопровождения здоровьетворческой деятельности учащихся и его роль в формировании здорового образа жизни. Автор указывает на то, что достижение позитивных результатов и наиболее высокую эффективность гарантировали используемые социализирующие интерактивные педагогические технологии как инструмент формирования здоровьетворческого мировоззрения учащихся. Отмечается, что активизировалась мотивация учащихся к занятиям физической культурой, успешно совершенствуются навыки формирования и практической реализации здоровьетворчества; у учащихся формируются социальные компоненты культуры здоровья.

Ключевые слова: социальное, психолого-педагогическое сопровождение, социум, здоровьетворческая деятельность, педагогические технологии, взаимодействие.

Hryhorenko H.V., Shigelskaya V.M. STRUCTURE AND FUNCTIONAL PROPERTIES OF THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT HEALTHY ACTIVITY OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOL

The theoretical questions of psychological and pedagogical and social support of health activities of pupils in an educational institution and its role in formation of a healthy way of life are considered. The research was conducted on the basis of secondary schools of the city of Slavyansk among high school students. The author points out that social, psychological and pedagogical accompaniment has a stage structure: the stage of organization and planning of socio-pedagogical conditions, the stage of correction and stabilization, the stage of purposeful development of pupils' basic indicators of their personality, the stage of the independent formation of a culture of health.

The achievement of positive socio-pedagogical results and the highest efficiency was ensured by the use of socializing interactive pedagogical technologies as a pedagogical tool for the formation of health-oriented world outlook among schoolchildren. It is noted that the motivation of schoolchild for physical education activities has intensified, skills for the formation and implementation of a healthy lifestyle are being improved. Schoolchild form the social components of a culture of health.

Social, psychological and pedagogical support as a kind of professional activity of the teacher should fulfill the function of the main control, which will focus on the innovative achievements of psychological, pedagogical, medical, biological science and practice in the field of formation of the culture of health of children and adolescents, social responsibility, pedagogical culture.

Key words: social, psychological and pedagogical support, society, health and the creative activity, pedagogical technologies, interaction.



Постановка проблеми. Концепція збереження здоров'я молоді та впровадження здорового способу життя розглядається в освітньому просторі як базовий лейтмотив особистісно зорієнтованої освітньої політики, яка повинна забезпечити в суспільстві основи для комплементарного формування фізичних, психічних, інтелектуальних, соціальних, духовних, психосоматичних, професійно орієнтованих складників компетентісної моделі особистості сучасної молоді нашої країни.

Аналіз теоретичної, методичної та правової бази соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу дозволив нам дійти висновку, що в його структурі можна створити соціально-педагогічні умови формування здорового способу життя та здоров'ятворчої компетентності учнів, які б були середовищем, джерелом їх сталого психосоматичного та соціального розвитку.

Саме ця роль відведена соціальному та психолого-педагогічному супроводу освітньо-виховної, здоров'ярозвиваючої діяльності учнів, яка формує їхні життєві компетентності, в структурі яких ми визначаємо і здоров'ятворчу. Супровід здоров'ятворчої діяльності учнів (соціальний, психолого-педагогічний) має ознаки комплексного методу забезпечення соціально-педагогічної безпеки учнів, надання їм продуктивних умов засвоєння знань, умінь та навичок формувати особистісний здоровий спосіб життя, здоров'ятворчий досвід, на основі якого учні набувають здатність цілеспрямовано адаптуватися до соціального середовища, ефективного вирішення життєвих проблем. Акцентовано увагу на тому, що актуальність упровадження супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу зумовлена негативною тенденцією загальних показників стану здоров'я підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах соціального та психолого-педагогічного супроводу здоров'ятворча діяльність набуває усвідомленої соціально-суспільної цінності практичного використання стану психосоматичного здоров'я як гуманістичного інструменту ефективного вирішення життєво актуальних проблем, досягнення життєво значущих цілей, соціальної самореалізації особистості, яка ідентифікує себе як здоров'ятворчу людину. Вивчення питання соціального та психолого-педагогічного супроводу є актуальним для багатьох учених сьогодення, воно зумовлено саме тим, що в освітній політиці держави відбувають-

ся реформаторські зміни, які спрямовані на впровадження та реалізацію концепції Нової української школи.

Г. Лактіонова зазначає, що під соціально-педагогічним супроводом розуміємо вид соціально-педагогічної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їхнього соціального статусу [5]. У твердженнях О. Беспалько, О. Василькової, І. Зверевої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, С. Омельченко, Г. Сороки, С. Харченка аргументовано наголошується, що соціальний, педагогічний супровід здоров'ярозвиваючої діяльності учнів є базовим принципом гуманістичної системи виховання. Він відображає конструктивні особливості реформування та розвитку нової загальноосвітньої школи [3; 4; 5; 6; 7; 8].

У соціально-педагогічних дослідженнях В. Григоренка, Г. Григоренка, С. Омельченко доведено, що саме здоров'ярозвиваюча соціально-педагогічна структура навчально-виховного середовища сприяє ефективній діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо формування активного, здорового способу життя, здоров'ятворчості учнів [1; 2; 6].

Врачування вищезначеної аргументації дозволило нам сформулювати **мету дослідження**, яка полягає в теоретичному аналізі структури і функціональних властивостей реалізації соціального, психолого-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу та обґрунтуванні його практичної дієвості. Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл міста, до якого були залучені учні старшої школи та узгоджено з планом наукової роботи кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету. Методологічною основою дослідження став системно-структурний підхід до вирішення означеної проблеми. У процесі дослідження ми використовували такі наукові методи: аналіз, синтез, класифікація, опитування, порівняння, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи результати опитування учнів на початку дослідження, яке показало, що уроки фізичної культури як основи формування культури здоров'я вважають корисними та необхідними для себе 78% учнів, 18% учнів мають скептичне ставлення, але здатні його змінити, якщо буде досягнуто особистий позитивний результат, 4% респондентів не знаходять заці-



кавленості та користі в означених уроках, а майже 24% учнів не цікаві позакласні виховні заходи фізкультурно-оздоровчого спрямування, ми дійшли до висновку про необхідність введення системного соціального та психолого-педагогічного супроводу формування здоров'ятворчості учнів, їх культури здоров'я.

Соціальний та психолого-педагогічний супровід діяльності учнів, структуру його соціально-педагогічного інструментарію ми розуміли як індивідуалізований комплекс соціально-педагогічних факторів та системної професійної діяльності педагога, що спрямована на урахування та продуктивний розвиток пізнавально-емоційних, соціальних, духовних, психомоторних та духовно-соматичних можливостей кожного учня з метою створення оптимальних соціально-дидактичних умов його успішної і мотивованої активності в процесі формування здоров'ятворчості, культури здоров'я особистості [2].

Соціально-педагогічний супровід як соціально-педагогічна система відкритого типу в діяльності загальноосвітнього закладу реалізовувався через: ситуативний діалог суб'єктів здоров'ятворчої практики, їхні суб'єкт-суб'єктні взаємодії; співпрацю, співтворчість, взаємодопомогу, реалізацію соціально-педагогічних ситуацій, що формують відчуття захищеності та соціальної самореалізації, на основі якої ідентифікується життєво творча особистість, яка здатна до адекватної самооцінки, критичного саногенного мислення, продуктивної соціальної та психосоматичної рефлексії, соціально-ціннісного самовизначення.

Під час системного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів у структурі освітньо-оздоровчої практики загальноосвітнього навчального закладу забезпечувалося стале системне створення вчителями на уроках загальноосвітніх дисциплін, у формах позакласної роботи ситуацій позитивного психоемоційного клімату, довіри, актуалізації, врахування індивідуальних особливостей учнів, соціальної фасилітації, діалогу, стимулювання успішності, ідентифікації підлітків як здоров'ятворчої особистості.

Згідно з означеною метою соціальний і психолого-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності учнів дав змогу визначити етапи цілеспрямованої його реалізації в умовах керованої соціально-педагогічної системи, а саме:

– етап організації та планування соціально-педагогічних умов оптимального психоемоційного та психосоматичного комфорту, здоров'ятворчої і пізнаваль-

но-виховної діяльності учнів у різних ланках освітньо-оздоровчого середовища (соціуму) школи;

– етап корекції та стабілізації структурних компонентів Я-концепції здоров'я учнів, надання їй ознак соціального, духовно-ціннісного відношення кожного школяра до свого здоров'я як до гуманістичного інструменту його ефективної життєдіяльності, продуктивного вирішення соціально-життєвих проблем;

– етап цілеспрямованого розвитку в учнів таких складників їх особистості: адекватна самооцінка соціального здоров'я, духовно-соматичного стану та потенційних можливостей; саногенне мислення; здоров'ятворчий світогляд; мотивація здоров'ятворчої успішності; здібності до самоорганізації, самоактуалізації, самоконтролю, самовиховання, самоосвіти, самореалізації в умовах освітньо-оздоровчої діяльності;

– етап засвоєння змісту соціально-педагогічних технологій самостійного розвитку, корегування, вдосконалення психосоматичного здоров'я учнів, особистісно зорієнтованого формування їх культури здоров'я, здоров'ятворчої компетентності як соціально-особистісних інструментів саморегуляції життєдіяльності в різних умовах соціального середовища.

Етапна структура реалізації соціального, психолого-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів дозволила нам враховувати індивідуальні особливості учнів, до яких ми відносимо: вік; стать; стан психосоматичного здоров'я; рівень психомоторного та духовного розвитку; сформованість фонду життєво актуальних рухових навичок і вмінь; досвід систематичних занять фізичними вправами, спортом; рівень сформованості здорового способу життя та здоров'ятворчої мотивації; динаміку розвитку соціальних, когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, духовно-соматичних, мотиваційно-потребнісних компонентів культури здоров'я; тип вищої нервової діяльності, темпераменту, особливості характеру.

Структура соціального, психолого-педагогічного супроводу педагогом здоров'ятворчої діяльності учнів забезпечила ефективне використання на основі інтерактивних технологій інноваційних методів творчої, пізнавальної, виховної, соціалізаційної, оздоровчої, здоров'ятворчої діяльності учнів.

Інтерактивні форми діяльності учнів включали такі соціально-педагогічні інструменти особистісно орієнтованого виховання культури здоров'я особистості, її здоров'ятвор-



чої компетентності: організаційно-діяльнісні ігри; моделювання; проблемні педагогічні й соціальні ситуації; структурно-логічні схеми, таблиці; колективні доповіді, звіти; командний захист результатів пізнавально-виховної діяльності; складання особистих та колективних портфоліо класу, групи; міждисциплінарні зв'язки на рівні інтегрованих програм із загальноосвітніх предметів, фізичного виховання, курсу з безпеки життєдіяльності (уроки загальноосвітніх навчальних дисциплін, форми позакласної діяльності); інформаційно-комунікаційні технології; різноманітні форми психомоторної, духовно-соматичної, освітньо-виховної взаємодопомоги, співтворчості, співпраці; модульне навчання; етапно-циклічний моніторинг освітніх, оздоровчих, психомоторних та моральних досягнень учнів у сфері виховання культури здоров'я особистості; різноманітні форми психолого-педагогічного супроводу діяльності учнів в аспекті виховання ціннісних орієнтацій, духовності, світогляду у сфері особистісно зорієнтованого формування культури здоров'я підростаючого покоління [1; 2; 4].

Особистісно орієнтовану соціально-педагогічну технологію становлення здоров'ятворчої особистості учнів, їхньої здоров'ятворчої компетентності та культури здоров'я ми назвали «Концепт». Вона є відображенням загальної ідеї, науково-технологічного образу, змісту функціонування цієї соціально-педагогічної системи в соціальному, освітньо-виховному та оздоровчому середовищі загальноосвітньої школи [2].

В умовах реалізації соціально-педагогічного експерименту означений ефект супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів досягався за рахунок ампліфікації таких його властивостей у такій послідовності:

- інформативність – учень мав можливість шляхом спілкування засвоювати нову здоров'ятворчу інформацію, актуалізувати особистісний життєвий досвід, міжгалузеві та міждисциплінарні знання, навички, вміння, ключові компетентності;

- операційність – учень отримує умови оперативної духовно-соматичної рефлексії шляхом ампліфікації показників його самооцінки, самоконтролю, самоактуалізації, Я-концепції здоров'я, духовно-ціннісного відношення до особистісного психосоматичного здоров'я, компетентісного відношення до культури здоров'я особистості;

- дозованість впливу педагогічних чинників у формі оптимального рівня здоров'ярозвиваючої, духовно-соматичної, психомоторної, освітньо-виховної щільності соціально-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів в умовах

урочної, їхньої позакласної пізнавально-оздоровчої практики (індивідуальний темп, доступність, оперативне засвоєння, практичне використання, усвідомлення духовно-ціннісного значення здоров'ятворчих навантажень);

- оперативний зворотній зв'язок у системах «учень ↔ педагог», «учень ↔ учень», «учень ↔ мала група», «педагог ↔ мала група», «учень ↔ колектив класу», «педагог ↔ колектив класу», на основі якого вчитель терміново оптимізує соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності учнів.

Такий науково-методичний підхід до структурування підходу до особистісно зорієнтованого формування у школярів культури здоров'я як духовно-соматичної цінності дозволив нам створити стале середовище (соціум) підкріплення структурно-функціональних зв'язків між соціальним, психолого-педагогічним та духовно-соматичним стимулом і керованою пізнавально-оздоровчою реакцією учнів на інтенсивність та освітньо-оздоровчу спрямованість його впливу.

Соціальний та психолого-педагогічний супровід полягає в досягненні позитивних результатів продуктивного впливу педагогічних технологій, гарантує досягнення ефективних результатів формування здоров'ятворчої діяльності учнів та дозволяє:

- оптимізувати соціальні, психолого-педагогічні умови творчої діяльності учнів за рахунок позитивного психоемоційного «клімату» в освітньо-виховному та фізкультурно-оздоровчому середовищі школи;

- досягти дієвості соціальних, психолого-педагогічних чинників у системі суб'єкт-суб'єктних взаємодій учасників процесу;

- реалізувати інноваційну діяльність педагога у вихованні та удосконаленні в учнів соціально-ціннісних орієнтацій особистості;

- вчителям реалізувати професійні та соціальні функції педагога-фасилітатора, що забезпечують формування в учнів відчуття впевненості у своїх психомоторних, інтелектуальних та духовних можливостях; адекватної самооцінки; комфортного психоемоційного стану; радості й задоволення від спілкування та своєї діяльності; усвідомленої конкурентоспроможності; знань і умінь особистісної психоемоційної саморегуляції та нервово-м'язової релаксації;

- мотивації досягнення, індивідуальної Я-концепції здоров'я (ціннісний аспект), позитивної Я-концепції особистості кожного учня;

- формувати соціально-гармонійні, емоційно-збагачені й толерантні взаємовідно-



сини між дітьми, педагогами, батьками в інтерактивних умовах освітньо-виховного, фізкультурно-оздоровчого та соціально-педагогічного середовища школи;

– сформувати в учнів соціальні, когнітивні, аксіологічні, праксіологічні компоненти культури здоров'я, що ефективно інтегруються в їхню особистісну систему цінностей на основі показників мотивації досягнень, потреб у галузі освітньо-виховної, духовної та фізкультурно-оздоровчої практики (рефлексивна діяльність учнів);

– педагогу оперативно здійснювати самооцінку особистісного професійного рівня, професійної компетентності, майстерності вихователя, педагога-фасилітатора, що є підґрунтям корегування і фахового вдосконалення професійно-педагогічних здібностей вчителів фізичного виховання, вчителів з навчальних дисциплін загальноосвітнього, естетичного циклу тощо.

Означені очікувані результати реалізації супроводу педагогом діяльності учнів у процесі формування здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я свідчать про те, що він має динамічну структуру і функціональні властивості забезпечувати суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки в системі формування культури здоров'я учнів.

Аналіз отриманих даних щодо реалізації соціального та психолого-педагогічного супроводу дозволяє нам стверджувати, що він надав учням: відчуття впевненості – 89,4%; адекватної самооцінки – 76,2%; мотивацію успішності – 84,5 %; позитивні стратегії здоров'ятворчої поведінки – 75,4%; усвідомлення соціальної та духовної цінності психосоматичного здоров'я особистості – 88,6%; здібності до формування і практичної реалізації здоров'ятворчості – 78,3%.

Ми можемо на основі викладеного констатувати, що пізнавально-емоційна структура соціального та психолого-педагогічного супроводу інтелектуальної, духовної, психосоматичної, психомоторної, фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів у процесі системного формування їх культури здоров'я є показником найвищого рівня відображення змісту, соціальних, педагогічних і фізкультурно-оздоровчих, виховних цінностей інтерактивних, особистісно орієнтованих дидактичних технологій гарантованого формування культури здоров'я учнів як соціально-суспільної цінності.

Висновки з проведеного дослідження. Етапна структура соціального та психолого-педагогічного супроводу, реалізація індивідуальних особливостей учнів, особистісно орієнтованого формування їхньої культури здоров'я забезпечила можливість

кожному з них сформувати: відчуття впевненості; адекватної самооцінки; мотивацію успішності; позитивні стратегії здоров'ятворчої поведінки; усвідомлення соціальної та духовної цінності психосоматичного здоров'я особистості; здібності до формування та практичної реалізації здоров'ятворчої діяльності.

Викладений рівень актуальності соціального та психолого-педагогічного супроводу діяльності учнів свідчить про те, що цей вид професійної діяльності педагога повинен виконувати функцію основного локусу, в якому будуть зосереджені інноваційні досягнення психологічної, педагогічної, медичної, біологічної науки та практики в галузі формування культури здоров'я дітей і підлітків, його соціальної відповідальності, педагогічної культури.

Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо у вивченні та практичному впровадженні інноваційних методів соціального та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в фізкультурно-оздоровчу діяльність позашкільних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика / за ред. В.Г. Григоренка, С.О. Омельченко. Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2010. 346 с.
2. Григоренко Г.В. Здоров'ятворча компетентність підлітків та умови її формування в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2016. 315 с.
3. Капська А.Й., Пеша І.В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
4. Методические материалы для практического использования психологами, социальными педагогами, учителями-предметниками в системе образования по формированию здорового образа жизни / сост. С.Ф. Гордейчук, И.А. Михайлова, В.Н. Павленко. Донецк, 2002. 59 с.
5. Моделирование та впровадження програм щодо здорового способу життя : метод. матеріали для тренера / за ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. Київ : Науковий світ, 2002. 56 с.
6. Омельченко С.О. Соціалізація дітей і підлітків засобами освітньо-виховної оздоровчої роботи : навчально-методичний посібник. Слов'янськ : Вид. центр ДВНЗ «ДДПУ», 2014. 208 с.
7. Система социального и психолого-педагогического сопровождения детей льготных категорий : учебно-методическое пособие / О.И. Василькова и др. Донецк : ДонИППО «Витоки», 2006. 206 с.
8. Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. Харків : Основа, 2003. 80 с.



REFERENCES:

1. Hryhorenko V.H. (2010) Pedahohichni tekhnolohii osobystisno oriientovanoho formuvannia u uchniv zahalnoosvitnoi shkoly kultury zdorovia: teoriia ta praktyka [Pedagogical technologies of personally oriented formation of a culture of health in pupils of a comprehensive general school: theory and practice] / za red. V.H. Hryhorenka, S.O. Omelchenko. Sloviansk : Vyd-vo SDPU, 346 s. [in Ukrainian]
2. Hryhorenko H.V. (2016) Zdroviatvorcha kompetentnist pidlitkiv ta umovy yii formuvannia v sotsialno-pedahohichnii diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Health-saving competence of adolescents and the conditions of its formation in the socio-pedagogical activity of a general educational institution] : monohrafiia. Sloviansk : Vyd-vo B.I. Matorina, 315 s. [in Ukrainian]
3. Kapska A.I., Piesha I.V. (2012) Sotsialnyi suprovid riznykh katehorii simei ta ditei [Social support for different categories of families and children] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 232 s. [in Ukrainian]
4. Metodicheskie materialy dlja prakticheskogo ispolzovaniia psihologami, socialnymi pedagogami, uchiteljami-predmetnikami v sisteme obrazovaniia po formirovaniju zdorovogo obraza zhizni [Methodological materials for practical use by psychologists, social teachers, subject teachers in the educational system on the formation of a healthy lifestyle] / sost. S.F. Gordeljchuk, I.A. Mihajlova, V.N. Pavlenko. Doneck, 2002. 59 s. [in Russian]
5. Modeliuvannia ta vprovadzhenia proqram shcho do zdorovoho sposobu zhyttia : metod. materialy dlja trenera [Modeling and implementation of healthy lifestyle programs: method. materials for the trainer] / za red. I.D. Zvierievoi, H.M. Laktionovoi. Kyiv : Naukovyi svit, 2002. 56 s. [in Ukrainian]
6. Omelchenko S.O. (2014) Sotsializatsiia ditei i pidlitkiv zasobamy osvitno-vykhovnoi ozdorovchoi roboty [Socialization of children and adolescents through educational recreational work] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Sloviansk : Vyd. tsestr DVNZ «DDPU», 208 s. [in Ukrainian]
7. Sistema socialnogo i psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdennia detej lgotnykh kategorij [The system of social and psychological-pedagogical support for children of preferential categories] : uchebno-metodicheskoe posobie / O.I. Vasilkova i dr. Doneck : DonIPPO «Vitoki», 2006. 206 s. [in Russian]
8. Soroka H.I. (2003) Sistema pedahohichnoi pidtrymky ditei v osviti [The system of pedagogical support of children in education]. Kharkiv : Osnova, 80 s. [in Ukrainian]



УДК 355:316.35
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-34

ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІ-ЖІНКИ: ВИКЛИК СТЕРЕОТИПАМ

Спіріна Т. П., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
t.spirina@kubg.edu.ua

Грицуняк І.С., магістр
кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
hrytsuniak1996@gmail.com

Гендерна політика держави передбачає ефективне впровадження гендерного підходу в життєдіяльність війська для створення гарантій рівних прав та можливостей людини незалежно від її статі. З початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні реалізується Концепція «гендерного підходу до розвитку суспільства», що відповідає потребам змін, які відбуваються в реальних соціально-статевих відносинах, і тим потребам, з якими сучасне суспільство моделює і проектує своє майбутнє. Значна увага приділяється дотриманню державою гендерної рівності в усіх сферах її діяльності для участі в національному, політичному, економічному, соціальному та культурному розвитку.

У статті розглядається проблема регулювання гендерних відносин у Збройних силах України, проаналізовано проблеми жінок в армії, пошук шляхів їх вирішення.

Ключові слова: *військовослужбовці-жінки, гендерна політика, гендерна рівність, гендерні стереотипи, держава.*

Гендерная политика государства предусматривает эффективное внедрение гендерного подхода в жизнедеятельность войска для создания гарантий равных прав и возможностей человека независимо от его пола. С начала 90-х гг. ХХ в. Украиной реализуется Концепция «гендерного подхода к развитию общества», отвечающая потребностям изменений, которые происходят в реальных социально-половых отношениях, и тем потребностям, с которыми современное общество моделирует и проецирует свое будущее. Значительное внимание уделено соблюдению государством гендерного равенства во всех сферах его деятельности для участия в национальном, политическом, социальном и культурном развитии.

В статье рассматривается проблема регулирования гендерных отношений в Вооруженных силах Украины, проанализированы проблемы женщин в армии, поиск путей их решения.

Ключевые слова: *военнослужащие-женщины, гендерная политика, гендерное равенство, гендерные стереотипы, государство.*

Spirina T.P., Hrytsuniak I.S. MILITARY-WOMEN: A CHALLENGE TO STEREOTYPES

The gender policy of the state provides for the effective implementation of the gender approach to the vital functions of the troops to create guarantees of equal rights and opportunities of a person irrespective of his gender. Considerable attention is paid to the state's observance of gender equality in all spheres of its activity for participation in national, political, economic, social and cultural development. The topic of gender research, as well as the role of women in modern society, is being actualized in Ukraine. The analysis covers a wide variety of aspects of the participation of women and men in different spheres of life, and especially the role of women in society, which is transformed in the light of the conflict in the East of Ukraine.

The right of females oldiers to choose a profession and the opportunity to realize themselves in the military servicein accordance with the existing professional level and education is realized. The effectiveness of the social self-realization of a female service man depends on the woman's in nerde sire to realize her in this area and to take appropriate action to achieve her goal. The peculiarity of the present is that military servicemen-women are trained in combat specialties, which at first glance are not characteristic of women, and also realize themselves in the service and on traditionally "women's" military positions of law yers, doctors, communications specialists, political scientists, psychologists, and others like that.

Equal opportunities for military servicemen for the possibility of developing a military career are one of the priorities in the field of human rights. Today, in most countries of the world, there is no doubt that, with equal training and equal treatment of women, female servicemen is as effective as men in military service, who are able to fulfill their professional duties, which are specific to military service.

The article deals with the problem of regulating gender relations in the Armed Forces of Ukraine. The problems of women in the army, the search for ways to solve them and the features of the career of a woman in a military organization are analyzed.

Key words: *female servicemen, gender policy, gender equality, gender stereotypes, state.*



Постановка проблеми. Утвердження цінності ґендерного паритету, недопущення ґендерної дискримінації як у суспільстві загалом, так і в різних його інституціях, зокрема, передбачає зміни в осмисленні та регулюванні ґендерних відносин. Ґендерна політика у Збройних силах України, враховуючи армійські культурні традиції та стереотипи, регулює процеси розвитку соціальної взаємодії військовослужбовців, удосконалення й розвиток їхніх соціальних статусів і відносин та є складовою частиною загальної ґендерної політики держави.

Залучення жінок на військову службу як повноправних суб'єктів військової діяльності є специфічною частиною об'єктивного процесу фемінізації суспільства і виражається посиленням ролі і впливу жінки в збройних силах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика ґендерних досліджень розкрита в наукових працях соціальних психологів, серед яких Ш. Берн, О. Вороніна, І. Кон, Д. Майерс, які бачать переоцінку «ґендерних» цінностей у сучасному соціальному суспільстві. Ґендерну ідентичність і її складники: уявлення, стереотипи, настанови, пов'язані зі статевою диференціацією, досліджують Т. Бендас, Е. Здравомислова, І. Кльоціна, Н. Радіна, А. Тьомкіна.

Проблеми ґендерної рівності в Збройних силах України починають активно досліджуватися лише на початку 90-х рр. ХХ ст. У працях Е. Афоніна вперше досліджено ґендерну невідповідність соціокультурних ролей. Різні аспекти проблем кадрових офіцерів, солдатів і сержантів строкової служби вивчали В. Галєєв, О. Мазурик, В. Полюга, А. Проноза, А. Солнишкіна, Ю. Яременко. Сучасні теорії дослідження соціального явища ґендерного стереотипу проаналізувала О. Вілкова, визначивши його сутність і механізми виникнення та функціонування, встановила критерії визначення ґендерного стереотипу. Ґендерний аспект професійної соціалізації військовослужбовця-жінки в Збройних силах досліджувала Ж. Гербач. Вивченню трансформації ґендерного контракту на прикладі сімей військовослужбовців присвятила свою наукову роботу І. Кривцова, мотиви професійної діяльності військовослужбовців-жінок розглядала І. Ковальчук, ґендерні відносини військовослужбовців через їхні статусні позиції в армійському середовищі вивчалися Н. Шумакевич.

Мета статті. Фемінізація збройних сил актуалізувала дискусію про становище жінок в армії, отже, спричинила наукову потребу в переоцінці колишніх уявлень про місце жінок і їхню ролі. Але, незважаючи на це, практично відсутні роботи, присвячені комплексному

дослідженню процесів становлення та розвитку ґендерної політики серед військовослужбовців в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівноправна участь жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства та держави є важливою умовою й гарантією утвердження демократії в Україні та запорукою її європейської інтеграції. Формування та регулювання державної політики з утвердження ґендерної рівності здійснюється відповідно до міжнародних зобов'язань і законодавства України.

Ґендерна політика держави – це суспільна діяльність, спрямована на встановлення рівності чоловіків і жінок у всіх сферах життєдіяльності. Сьогодні жінки активно реалізують себе в усіх, без винятку, сферах суспільної діяльності, зокрема й у сфері захисту держави. Збройні сили України традиційно були чи не найконсервативнішим суспільним інститутом щодо питання перебування жінок на військовій службі, 2016 р. кількість військовослужбовців-жінок збільшилась на 5,8% від загальної кількості прийнятих. Усього військовослужбовців-жінок – майже 49 552 особи, з них офіцерів – 2 540 осіб. Понад 2 тис. жінок визнані учасниками бойових дій [8].

Уперше у світі жінки нарівні із чоловіками, без професійних обмежень, дістали можливість стати повноправними військовослужбовцями з відповідним статусом у Канаді в 1895 р. Їх стали приймати на військову службу в мирний час не лише до різних структур забезпечення, але й у бойові частини як повноправних солдатів [7].

В Україні перші приклади розвитку, хоча й непослідовного, становлення ґендерної рівності в суспільстві, зокрема у сфері захисту Батьківщини, її конституційного закріплення, дала доба Української революції 1917–1921 рр. [3]. Найпоказовішим із цього погляду є «Основний державний закон Української Народної Республіки», зокрема артикул № 50 про військову службу в Українській державі, порядок покликання жінок до служби з метою оборони держави визначається в Законі. Це унікальний документ в українському конституційному процесі, оскільки на той час жодна держава світу не знала положення про можливість призову жінок на військову службу, метою якої є захист Батьківщини.

Впровадження ґендерного підходу в Збройних силах України припускає досягнення ґендерної рівності, справедливий і стійкий розвиток особистості військовослужбовця незалежно від статі.

Перехід української армії на контрактну систему комплектування вже не можливо уявити без широкого залучення жінок до військової служби [4].



Збільшення чисельності жінок-офіцерів, тобто тих, що проходять службу на керівних посадах, є одним із базових показників планомірного впровадження гендерної політики в діяльність Збройних сил України [1].

Але все ж таки сьогодні в збройних силах більшості держав із значною перевагою домінують чоловіки. Це пов'язано зі стереотипом щодо розподілу ролей чоловіків та жінок у суспільстві [5]. Чоловіки сприймаються як захисники жінок і дітей, що відповідають за фінансову підтримку сім'ї. Жінки, з іншого боку, розглядаються як вразливі істоти, що потребують чоловічого захисту і відповідають за домівку та виховання дітей.

Більшість аргументів базується на тому, що жінки є фізично слабшими, не діють ефективно в бойовій ситуації. Але ця думка помилкова, оскільки об'єктивні дані різноманітних досліджень стверджують, що ті фізичні досягнення, які були рекордними для чоловіків 10–20 років назад, на цей час доступні жінкам [6]. Тому за умови однакової підготовки й однакового ставлення жінки так само ефективно виконують свої обов'язки, як і чоловіки. Ураховуючи зміну характеру сучасних бойових дій, кількість м'язів не відіграє значущої ролі, отже, гендер не повинен виступати основним чинником під час визначення ролей чоловіків і жінок у військових структурах [5].

За відгуками командирів військових частин та підрозділів, саме військовослужбовці-жінки найбільш ретельно та старанно виконують свої службові обов'язки.

Основними позитивними моментами у військовій службі жінок, за оцінками їхніх колега, є відповідальність за доручену справу, велика працездатність, внутрішня самодисципліна, професіоналізм.

Їхня присутність значно пом'якшує морально-психологічну атмосферу у військових колективах, змушує командирів та начальників бути більш стриманими, а головне – значно підвищується культура взаємостосунків між військовослужбовцями в самому колективі. Частка порушень військової дисципліни жінками – мінімальна.

Реалізується право військовослужбовців-жінок щодо вибору професії та можливості реалізувати себе на військовій службі відповідно до наявного фахового рівня й освіти. Ефективність соціальної самореалізації військовослужбовця-жінки залежить від внутрішнього бажання жінки реалізувати себе в цій сфері та здійснення відповідних дій для досягнення своєї мети. Особливістю сьогодення є те, що військовослужбовцями-жінками опановуються бойові спеціальності, на перший погляд, не властиві жінкам, а також вони реалізують себе в службі і на традиційно «жіночих» військово-

вих посадах юристів, медиків, зв'язківців, політологів, психологів тощо. Так, знайшли застосування своїм знанням, навичкам та вмінням 41% військовослужбовців-жінок із технічною освітою, 23% – з гуманітарною, 16% – з економічною та 20% – з іншою [2].

Забороняється призначати жінок лише на посади, які передбачають роботу з отруйними речовинами, вибуховими речовинами, озброєнням і засобами радіаційного, хімічного, біологічного захисту, на посади, робота на яких пов'язана з безпосереднім гасінням пожеж, водолазними роботами та деякі інші. Під час переходу до європейських стандартів у сфері оборони прикро розуміти, що жінки надалі виконують роль «допоміжної сили» і не мають реальних рівних можливостей.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можемо констатувати, що представництво жінок у сфері оборони зростає, що відповідає загальносвітовим тенденціям розвитку держави.

Рівні можливості для військовослужбовців-жінок щодо можливості розвитку військової кар'єри є одним із пріоритетів у сфері прав людини. Сьогодні у більшості країн світу не викликає сумніву питання, що за умови однакової підготовки й однакового ставлення до жінок, військовослужбовці-жінки так само ефективно, як і військовослужбовці-чоловіки, здатні виконувати професійні обов'язки, передбачені специфікою військової служби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гендерна політика у Збройних силах України: проблеми теорії та практики : монографія / В. Кротков та ін. ; за заг. ред. О. Олійника. Київ : Мін-во оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних сил України, 2012. 334 с.
2. Дяченко О. Озброєні і ... дуже чарівні. *Військо України*. 2011. № 03 (129). С. 28–29.
3. Жінка на порозі XXI ст.: становище, проблеми, шляхи соціального розвитку : матеріали Всеукраїнського конгресу жінок, Київ, 21–23 травня 1998 р. Київ, 1998. 180 с.
4. Кліменко Н. Роль і місце жінки-військовослужбовця в Україні. *Економіка та держава*. 2014. № 5 / 2014. С. 116–119.
5. Мандрагеля В. Причини та характер воєн (збройних конфліктів): філософсько-соціологічний аналіз : монографія. Київ : Видавництво ЕУ, 2003. 570 с.
6. Уразов У. Методичний посібник з основних питань організації повсякденної діяльності військ. МОУ-ГШ ЗСУ. Київ, 2008.
7. Рыков С. Гендерный аспект в современном общественном движении. URL: <http://cspi.org.ru/rus/gender.html> (дата обращения: 21.01.2019).
8. Тепер жінки можуть займати більше посад в армії. *Українська правда*. Життя. 2016. URL: <http://life.ravda.com.ua/society/2016/11/22/220356/> (дата звернення: 21.01.2019).



REFERENCES:

1. Genderna polityka u Zbroinykh sylakh Ukrainy: problemy teorii ta praktyky [Gender policy in the Armed Forces of Ukraine: the problems of theory and practice] : monohrafiia / V. Krotykov ta in. ; za zah. red. O. Oliinyka. Kyiv : Min-vo oborony Ukrainy, Nauk.-doslid. tsentr humanitar. problem Zbroinykh syl Ukrainy, 2012. 334 s. [in Ukrainian]
2. Diachenko O. (2011) Ozbroyeni i ... duzhe charivni [Armed and ... very charming]. *Viisko Ukrainy* [The Troops of Ukraine]. № 03 (129). S. 28–29. [in Ukrainian]
3. Zhinka na porozi XXI st.: stanovyshche, problemy, shliakhy sotsialnoho rozvytku [A woman at the threshold of the XXI century: the situation, problems, ways of social development] : materialy Vseukrainskoho konhresu zhinok, Kyiv, 21–23 travnia 1998 r. Kyiv, 1998. 180 s. [in Ukrainian]
4. Klimenko N. (2014) Rol i mistse zhinky-viiskovosluzhbovtisia v Ukraini [The role and place of a service-woman in Ukraine]. *Ekonomika ta derzhava* [Economy and the State]. № 5 / 2014. S. 116–119. [in Ukrainian]
5. Mandrahelia V. (2003) Prychyny ta kharakter voien (zbroinykh konfliktiv): filosofsko-sotsiologichnyi analiz [Causes and nature of wars (armed conflicts): philosophical and sociological analysis] : monohrafiia. Kyiv : Vydavnytstvo EU, 570 s. [in Ukrainian]
6. Urazov U. (2008) Metodychnyi posibnyk z osnovnykh pytan orhanizatsii povsiakdenoi diialnosti viisk [Study guide on basic issues of organization of everyday activities of troops]. MOU-HSh ZSU. Kyiv.
7. Rykov S. Gendernyj aspekt v sovremennom obshchestvennom dvizhenii [Gender aspect in a modern social movement]. URL: <http://sspi.org.ru/rus/gender.html> (data obrashhenija: 21.01.2019). [in Russian]
8. Teper zhinky mozhut zaimaty bilshe posad v armii [Now women can occupy more positions in the army]. *Ukrainska pravda. Zhyttia* [Ukrainian Truth. Life]. 2016. URL: <http://life.ravda.com.ua/society/2016/11/22/220356/> (related to: 21.01.2019). [in Ukrainian]



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 004.77:374.7.091:37.011.3 – 051:37.016.3
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-35

**ВЕБІНАРИ В САМООСВІТІ ТА РОЗВИТКУ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ГАЛУЗІ**

Маринченко Г.М., к. і. н.,
старший викладач кафедри історії
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
anya.marinchenko@gmail.com

Розкрито зміст вебінару як засобу інформаційно-комунікативної технології в освітній діяльності. З'ясовано переваги використання саме вебінарів як елемента дистанційного мережевого навчання. Проаналізовано українські освітні проекти, які проводять навчальні вебінари для вчителів.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, дистанційна освіта, вебінар, вчитель, інтернет-ресурси.

Раскрыто содержание вебинара как средства информационно-коммуникативной технологии в образовательной деятельности. Выявлены преимущества использования именно вебинаров как элемента дистанционного сетевого обучения. Проанализированы украинские образовательные проекты, которые проводят вебинары для учителей.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дистанционное образование, вебинар, учитель, интернет-ресурсы.

Marynchenko H.M. WEBINARS IN SELF-EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF SOCIAL SCIENCE INDUSTRY TEACHERS

Modern society is an informational society. To navigate in the information space, to identify correctly and use information, certain skills are necessary.

The formula of the New Ukrainian School defines: “The end-to-end application of information and communication technologies in the educational process and the management of educational institutions and the education system should be a tool to ensure the success of the new Ukrainian school. The introduction of ICT in education should move from one-time projects to a systematic process that covers all activities. ICT will significantly expand the capabilities of the teacher, optimize management processes, thus shaping technological competence of the student” (NUS Concept, 2017).

This study reveals the content of the webinar as a means of information and communication technology in educational activities. The works of scientists who considered the webinar as an element of distance learning or means of information and communication technology are analyzed.

The benefits of using webinars as an element of distance network learning have been clarified (Availability of time and place – webinars take place at a convenient evening, so you can participate in the evening after work; Actual information and exchange of experience – an opportunity to get subject knowledge from true professionals; participate in webinars is absolutely free. Feedback – the webinar allows you to address your questions to the lecturer both in writing and orally).

The analysis of Ukrainian educational projects that conduct webinars for teachers of webinars “Osнова”, “NaUrok”, “Prosvita”, “Vseosvita” is presented.

Key words: information and communication technologies, distance education, webinar, teacher, Internet resources.

Сучасне суспільство – суспільство інформаційне. Щоб орієнтуватися в інформаційному просторі, правильно визначати та використовувати інформацію, необхідні певні навички.

Формула Нової української школи визначає: «Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом

забезпечення успіху нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності» [3].

Сучасний вчитель має бути в курсі освітніх трендів, вільно володіти сучасними



освітніми технологіями та засобами навчання. Однак усі ми знаємо, що вільного часу у вчителя дуже мало. Прив'язка до робочого місця, документація, яку ніхто не скасовував, обмежують час, відведений учителем для самоосвіти.

На допомогу вчителю, який прагне бути в курсі новинок в освітній галузі, приходять сучасні інформаційно-комунікативні технології (далі – ІКТ). Одним із сучасних засобів ІКТ є вебіари. Вебінар – це форма дистанційного навчання, різновид веб-конференцій, за якої взаємодія між викладачем і учасниками відбувається за допомогою web-технологій у режимі реального часу; взяти участь у вебінарі мають можливість до декількох сотень слухачів одночасно [9, с. 71].

Науковці звернули увагу на вебіари як педагогічну технологію на початку XXI ст. Тут варто назвати таких авторів, як: Н. Бистрова [2], М. Огородова, А. Уханов, Н. Парадєєв [8], Є. Шишкіна [12], Г. Милованова, Н. Куляшова [5], Е. Лаврушина, С. Погорельская, О. Болдина [4], Н. Соломіна [10].

Серед вітчизняних науковців, що зверталися до науково-теоретичних основ та методичних особливостей застосування вебінарів, можна назвати Н. Морзе, О. Ігнатенко [6], І. Брунець [1], М. Морозова, А. Герасимова, М. Курдюмова [7]. Різні аспекти використання середовищ проведення вебінарів у навчанні висвітлюються в роботах закордонних авторів (Д. Кеган, Є. Швенке, Х. Фрітч, Р. Гріфін та ін.) [11].

Однак у контексті підготовки та перепідготовки вчителів вебіари ще ніхто не досліджував.

Саме тому мету дослідження визначено так: проаналізувати вебіари як форму дистанційного (мережевого) навчання вчителів, їх місце і роль у самоосвіті та розвитку інформаційної компетентності вчителя суспільствознавчої галузі.

Сучасна мережа Інтернет містить безліч освітніх ресурсів: електронні бібліотеки, відкриті університети, сайти для вивчення окремих дисциплін, електронні підручники, інтерактивні тексти та вікторини, персональні сайти освітян, які використовують сучасні аудіовізуальні технології. Найбільш популярними останнім часом стають засоби інтерактивної взаємодії учасників в режимі реального часу, вебіари [8].

Назву «вебінар» утворено від слів *web* та *seminar*. *Web* – загальноприйняте позначення приналежності до комп'ютерної мережі. Семінар – інтерактивне навчальне заняття, під час якого слухачі виступають з доповідями, ставлять запитання, беруть участь в обговоренні, дискутують. Виходя-

чи із цього, вебінар означає «семінар, що проходить у комп'ютерній мережі».

Торговий знак «Webinar» зареєстровано в 1998 р. Еріком Р. Корбом, засновником ІТ-компанії у Сполучених Штатах Америки. Однак на даний момент його власником є компанія InterCall.

Вебінар як особлива форма навчання з'явився наприкінці 1990-х рр., коли в мережі Інтернет стали масово використовуватися надійні системи конференц-зв'язку. Мережевий характер навчання, що дозволяє вести заняття дистанційно, – це головний плюс вебінару, порівняно із традиційним семінаром, що передбачає фізичну присутність усіх його учасників в одній аудиторії.

Водночас таке заняття максимально наближене до безпосередньої взаємодії, оскільки дозволяє викладачеві вести зі слухачами курсу діалог у режимі реального часу. У сукупності це забезпечує порівняно невисоку собівартість організації занять-вебінарів за наявності необхідних технічних умов і зростання популярності вебінарів як ефективної форми додаткової освіти.

Визначаючи місце вебінару в системі форм дистанційного навчання, його нерідко називають різновидом веб-конференцій, веб-презентацій чи інших форм дистанційного спілкування в режимі онлайн.

Популярними вебіари стають завдяки таким перевагам.

Доступність часу та місця. Вебіари відбуваються в зручній вечірній час, завдяки чому можна брати участь у них увечері, після роботи. Навчатися ви можете звідки завгодно – вдома або перебуваючи на робочому місці, у кафе або парку. Крім того, кожний учасник може записати або скачати із сервера дистанційного навчання запис вебінару, з яким можна ознайомитися індивідуальним порядком.

Актуальна інформація та обмін досвідом. Можливість здобути предметні знання від справжніх професіоналів своєї справи. А також, за допомогою онлайн-чата, ділитися своїм досвідом, обговорювати актуальні ідеї чи отримати відповіді на проблемні запитання, поради щодо вдосконалення своїх навичок.

Вартість. Участь у вебінарах абсолютно безкоштовна. Організатори беруть кошти лише за сертифікати для оплати роботи дизайнера та покриття витрат на оренду вебінарної платформи.

Зворотний зв'язок. Вебінар надає можливість адресувати свої запитання лекторові як у письмовій, так і в усній формі.

Якщо у вітчизняній науковій літературі вебіари як засоби педагогічної техно-



логії ще не достатньо представлена, то їх практичне застосування вітчизняними вчителями як засобу самоосвіти сумніву не викликає. Адже українські вчителі вже кілька років поспіль, завдяки освітнім проектам «Основа», «НаУрок», «Просвіта», «Всеосвіта» тощо, мають можливість дізнатися про теоретичні основи новітніх освітніх практик та технологій, а також ознайомитися з їх практичним використанням у режимі онлайн або в зручний для себе час.

Так, Видавнича група «Основа» організовує інтернет-марафони – декілька днів поспіль, 4 рази на рік (у березні, червні, серпні та жовтні), для тих, хто бажає здобути нові знання, послухати про нові технології для вчителів, поспілкуватися з колегами в чаті.

Видавнича група «Основа» започаткувала інтернет-марафон у 2013 р. Першими спікерами стали керівники проекту та редактори журналів. Зараз же на інтернет-марафон реєструється майже 10 000 осіб з усіх куточків України, програмне оснащення відповідає широким потребам, а до спікерів долучилися вже не тільки вітчизняні вчителі-новатори, але й закордонні лектори. За 6 років проведено 20 інтернет-марафонів. Загальна кількість вебінарів – 330, а кількість слухачів – 88 424 особи (<http://osnova.com.ua/marafon>).

Освітній проект «НаУрок» створено з метою об'єктивно висвітлювати сучасний освітній процес та вивести його на якісно новий рівень. Це стало можливим завдяки виконанню різнобічної та ґрунтовної роботи: написання інформативних статей, які стосуються шкільного та позашкільного життя; проведення тематичних вебінарів; запровадження різноманітних освітніх конкурсів; залучення кращих розробок зі шкільних дисциплін від учителів з усієї України. Всього організовано та проведено на платформі «НаУрок» (за 2018 р.) приблизно 60 вебінарів загальної тематики для всіх педагогів та вузькопрофільної спеціалізації.

Крім того, організовано та проведено три інтернет-конференції «Сучасні освітні тенденції: медіаграмотність та критичне мислення» (2018 р.), «Сучасні освітні тенденції: STEM, STEAM та учнівські проекти» (2018 р.), «Сучасні освітні тенденції: технології та інструменти розвитку креативного мислення» (2019 р.) (<https://naurok.com.ua>).

Освітній проект «Просвіта» має на меті полегшити підвищення кваліфікації для освітян. Ми щиро переконані в тому, що саме освіта є рушієм для змін суспільства загалом. Організовано та проведено більше 10 вебінарів вузькопрофільної спеціалізації

(здебільшого спрямовані на роз'яснення основ впровадження інклюзивного навчання). Однак варто виділити вебінари загальної тематики корисного змісту для всіх вчителів: «Майбутнє освітніх технологій: чи готуємо ми дітей до життя в 2030?» (Г. Дудіч), «Складові успішного професійного розвитку сучасного вчителя» (І. Братищенко), а також «Віртуальний простір для розвитку професійної компетентності педагогів» (В. Ракута), «Використання Google-форм в освітньому процесі» (О. Бутчак) (<http://prosvita.tilda.ws>).

«Всеосвіта» – це молодий та потужний освітній IT-проект. За структурою схожий на проект «НаУрок». За час існування організовано та проведено 24 вебінари та 12 відеолекцій. Перші вебінари спрямовані на психологічну підготовку вчителів та учнів до навчального процесу, ключові моменти запровадження нової української школи. Останнім часом у тематиці проведення вебінарів спостерігається предметна спеціалізація (історія, географія, музичне мистецтво тощо) (<https://vseosvita.ua>).

Записи вебінарів доступні на каналі відповідної освітньої платформи на YouTube. Участь у вебінарах безкоштовна. Це загальний спільний позитив усіх вищеназаних освітніх платформ.

Однак варто виділити окремі родинки кожної з них. Так, інтернет-марафон від Видавничої групи «Основа» дає короткий огляд найгарячіших новинок в освітній галузі, тривалість відео – по 30 хвилин, різнопланова тематика корисна як для всіх педагогів, так і вузько предметної спрямованості.

Доступність до повного переліку тематики вебінарів, які відбулися чи ще тільки плануються, надає платформа «НаУрок». Крім того, варто зазначити наявність такої функції, як побудова окремого списку «Учасник вебінарів» (висвітлюється одразу тематика та дата проведення вебінарів, на які ви були зареєстровані, а також з яких отримано сертифікати). Також до кожного з вебінарів пропонується матеріал виступу спікера у форматі презентації.

«Всеосвіта», на жаль, подає лише перелік проведених вебінарів, окремо не сортує ті, в яких ви брали участь. Однак, крім презентації демонстрованого спікером матеріалу, надається і текстова версія його виступу. Ще одним позитивним моментом участі у вебінарах на платформі «Всеосвіта» є проходження тестування з теми вебінару для оцінки та закріплення отриманих під час вебінару знань.

Як бачимо, українські вчителі мають можливість отримувати актуальну інформа-



цію в зручний для них час. А деякі матеріали одразу використовувати на практиці. Адже під час вебінарів спікери (лектори) використовують такі засоби навчання, як: презентація, електронна дошка, відео- й аудіоматеріали, онлайн-спілкування зі слухачами (опитування та голосування, текстовий, голосовий чи відеочат).

Чому вебінари необхідні в процесі самоосвіти та розвитку інформаційної компетентності вчителя суспільствознавчої галузі? Тому що участь у вебінарах, крім отримання актуальної інформації, дає можливість вдосконалювати навички мовлення та подачі інформації; роботи на платформі вебінару; пізнавальних навичок для самостійного, більш поглибленого вивчення матеріалів, зокрема завдяки ІКТ; розвиток здібностей логічно мислити під час доведення власної думки, із залученням наукових знань, удосконалення вміння правильно підбирати фактологічний та наочний матеріал для презентації викладу навчального матеріалу.

Крім того, можливість отримати відповідь на запитання щодо доцільності використання деяких методів, прийомів не тільки від лектора, а й від усіх учасників вебінару. Адже, на нашу думку, найбільш корисним є спілкування з колегами з усієї України в чаті, коли даються поради, корисні посилання на матеріали тощо. Це покращує навички спілкування та передачі інформації.

Отже, вебінар – це інтерактивне мережеве навчальне заняття, що проводиться викладачем дистанційно з використанням різноманітних програмних засобів та мережевих ресурсів, що забезпечують високу інформаційну насиченість і активність слухачів (учасники заняття) у режимі реального часу. Вебінари відбуваються в зручний вечірній час, завдяки чому можна брати в них участь увечері, після роботи. Навчатися ви можете звідки завгодно – вдома, у кафе або парку, індивідуально або разом із колегами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брунець І. Основні критерії вибору мультимедійних колаборативних середовищ з напівжорсткою організацією. Вісник національного університету «Львівська політехніка»: Комп'ютерні науки та інформаційні технології. Львів : Львівська політехніка, 2010. № 663. С. 150–157.
2. Быстрова Н. Философия и история образования. *Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование»*. 2014. № 7 (62). С. 68.
3. Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua> (дата звернення: 31.01.2019)

4. Лаврушина Е., Погорельская С., Болдина О. Вебинар-эффективная форма повышения квалификации. *Гуманитарное образование в экономическом вузе* : материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 351–354.

5. Милованова Г., Куляшова Н. Вебинар как инновационная форма дистанционного обучения. *Sworld* : сборник научных трудов. Вып. 1. Т. 14. Одесса : Куприенко, 2014. С. 3–7.

6. Морзе Н., Ігнатенко О. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон : ХДУ, 2010. Вип. 5. С. 31–39.

7. Морозов М., Герасимов А., Курдюмова М. Системы совместной учебной деятельности на основе компьютерных сетей. *ОТО*. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-sovmestnoy-uchebnoy-deyatelnosti-na-osnove-kompyuternyh-setey> (дата обращения: 31.01.2019).

8. Огородова М. и др. Вебинар как форма сетевого взаимодействия. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12–7. С. 1322–1324. URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=8144> (дата обращения: 31.01.2019).

9. Свяцкий В., Скрипник О. Вебинар як складова дистанційної освіти. *Дни vědy – 2015* : materiály XI mezinárodní vědecko-praktická konference, 27 března – 5 dubna 2015 roku, Praha, Česká republika. Praha : Publishing House “Education and science” s.r.o., 2015. Díl. 18 : Matematika. Fyzika. Moderní informační technologie. S. 71–74.

10. Соломина Н. Вебинар как современная коммуникативная технология. *ОМТУ*. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vebinar-kak-sovremennaya-kommunikativnaya-tehnologiya> (дата обращения: 01.02.2019).

11. Царенко В. Вебінар як технологія навчального співробітництва учнів і вчителів середніх шкіл. *Інформаційні технології в освіті*. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/208 (дата звернення: 01.02.2019).

12. Шишикина Е. Вебинар как интерактивная педагогическая технология. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vebinar-kak-interaktivnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 03.02.2019).

REFERENCES:

1. Brunets I. (2010) Osnovni kryterii vyboru multymediynkh kolaboratyvnykh seredovyshch z napivzhorstkoiu orhanizatsiieiu [The main criteria for choosing multimedia collaborative environments with a semi-rigid organization]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha»: Kompiuterni nauky ta informatsiini tekhnologii* [Bulletin of Lviv Polytechnic National University: Computer Science and Information Technologies]. Lviv : Lvivska politekhnikha, № 663. S. 150–157. [in Ukrainian]
2. Bystrova N. (2014) Filosofija i istorija obrazovanija [Philosophy and history of education]. *Hroniki obedinenogo fonda jelektronnyh resursov «Nauka i obrazovanie»* [Chronicles of the joint fund of electronic resources “Science and Education”]. № 7 (62). S. 68. [in Russian]



3. Kontsepsiia Novoi Ukrainiskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. URL: <http://nus.org.ua> (related to: 31.01.2019). [in Ukrainian]
4. Lavrushina E., Pogorelskaja S., Boldina O. (2016) Vebinar-jeffektivnaja forma povyshenija kvalifikacii [Webinar – an effective form of advanced training]. *Gumanitarnoe obrazovanie v jekonomicheskom vuze* [Humanitarian education in the economic university] : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj zaochnoj internet-konferencii. S. 351–354 [in Russian]
5. Milovanova G., Kuljashova N. (2014) Vebinar kak innovacionnaja forma distancionnogo obuchenija [Webinar as an innovative form of distance learning]. *Sworld* : sbornik nauchnyh trudov. Vyp.1. T. 14. Odessa : Kuprienko, S. 3–7. [in Russian]
6. Morze N., Ihnatenko O. (2010) Metodychni osoblyvosti vebinariv, yak innovatsiinoi tekhnologii navchannia [Methodical features of webinars as innovative educational technology]. *Informatsiini tekhnologii v osviti* [Information Technology in Education]. Kherson : KhDU, Vyp. 5. S. 31–39. [in Ukrainian]
7. Morozov M., Gerasimov A., Kurdjumova M. (2009) Sistemy sovместnoj uchebnoj dejatel'nosti na osnove komp'juternyh setej [Computer-supported collaborative learning systems]. *OTO*. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-sovmestnoy-uchebnoy-deyatelnosti-na-osnove-kompyuternyh-setej> (data obrashhenija: 31.01.2019). [in Russian]
8. Ogorodova M. i dr. (2015) Vebinar kak forma setevogo vzaimodejstvija [Webinar as a form of networking]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. № 12–7. S. 1322–1324. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8144> (data obrashhenija: 31.01.2019). [in Russian]
9. Sviatskyi V., Skrypnyk O. (2015) Vebinar yak skladova dystantsiinoi osvity [Webinar as a component of distance learning]. *Dny vědy – 2015* : materiály XI mezinárodní vědecko-praktická konference, 27 března – 5 dubna 2015 roku, Praha, Česká republika. Praha : Publishing House “Education and science” s.r.o. Dil. 18 : Matematika. Fyzika. Moderní informační technologie. S. 71–74. [in Ukrainian]
10. Solomina N. (2014) Vebinar kak sovremennaja kommunikativnaja tehnologija [Webinar as a modern communication technology]. *OmGTU*. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vebinar-kak-sovremennaya-kommunikativnaya-tehnologiya> (data obrashhenija: 01.02.2019). [in Russian]
11. Tsarenko V. (2011) Vebinar yak tekhnolohiia navchalnoho spivrobitnytstva uchniv i vchyteliv serednikh shkil [Webinar as a technology of educational cooperation between secondary schoolchildren and teachers]. *Informatsiini tekhnologii v osviti* [Information Technology in Education]. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/208 (related to: 01.02.2019). [in Ukrainian]
12. Shishikina E. (2015) Vebinar kak interaktivnaja pedagogicheskaja tehnologija [Webinar as an interactive pedagogical technology]. *Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki* [Humanities, Socio-Economic and Social Sciences]. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vebinar-kak-interaktivnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya> (data obrashhenija: 03.02.2019). [in Russian]



УДК 378.14
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-36

ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Скуратівська М.О.,
доцент кафедри іноземних мов та загальноосвітніх дисциплін
Університет економіки та права «КРОК»
dolgert@ukr.net

Попадюк С.С.,
старший викладач кафедри іноземної філології
Національний авіаційний університет
vialactea07@gmail.com

У статті уточнено поняття «віртуальне освітнє середовище», «віртуальне мовне середовище». Визначено основні сучасні програмні продукти та засоби для побудови віртуального освітнього середовища вивчення іноземної мови в закладі вищої освіти.

Ключові слова: віртуалізація освіти, віртуальне освітнє середовище, віртуальне мовне середовище, інформаційно-комунікаційні технології, інтернет-ресурси, педагогічний сценарій комп'ютеризованого курсу, інформаційно-комунікаційна компетентність, вебінар.

В статье уточнены понятия «виртуальная образовательная среда», «виртуальная языковая среда». Определены основные современные программные продукты и средства для построения виртуальной образовательной среды изучения иностранного языка в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: виртуализация образования, виртуальная образовательная среда, виртуальная языковая среда, информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурсы, педагогический сценарий компьютеризованного курса, информационно-коммуникационная компетентность, вебинар.

Popadiuk S.S., Skurativska M.O. VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING SYSTEM AT A MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The following objectives have been defined in this study: to clarify the concepts “virtual learning environment”, “virtual language environment”; to list the modern software and tools for creating virtual learning environment in the foreign language teaching process and to identify their technical and didactic possibilities.

The authors investigate also the main requirements for teachers' information and communication competence that can develop their teaching skills and strategies.

A virtual learning environment is a system of learning resources delivering to the students via Internet. It consists of a set of tools, information resources, web connections to support the teaching process, in which teachers can create and publish in Internet the educational content, and students are to use this content to improve their foreign language knowledge.

A virtual learning environment can be defined also as a platform that includes a content management system and incorporates course materials, tests, student tracking, assessments, electronic communication tools, social media tools, etc.

Teachers should become nowadays more proficient in the use of new information and communication technologies, Internet-resources, because these provide many diverse opportunities for teachers in terms of new effective teaching strategies. They should be able to use blogs, wikis, apps for creating and sharing multimedia, including audios, videos, book and text collections, web links, etc.

Key words: education virtualization, virtual learning environment, virtual language environment, information and communication technologies, Internet-resources, pedagogical scenario of computer-based course, information and communication competence, webinar.

Постановка проблеми. Сучасний етап світового соціального розвитку характеризується глобалізаційними процесами, стрімким прогресом у сфері ІТ-технологій, що спричиняє наскрізну інформатизацію всіх областей організації суспільного життя. У зв'язку із цим говорять про так зване інформаційне суспільство, про нетократію

як таку соціальну управлінську парадигму, що проголошує інформацію головною цінністю, а вплив мережі Інтернет – одним із визначальних чинників розвитку особистості людини. Адже, за висловом вітчизняного науковця М. Смульсон, Інтернет сьогодні вже «вийшов за межі керування людиною й став новою реальністю – віртуальною» [7, с. 76].



Віртуалізація суспільного життя зумовлює віртуалізацію освіти, висуває нові вимоги до здійснення сучасного навчального процесу. На освітньому ринку України практика створення так званих віртуальних університетів, центрів дистанційного навчання існує вже понад десятиліття, проте саме в останні роки освіта набуває все більш виразних рис віртуального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження й ефективного використання у вітчизняній та закордонній освіті технологій віртуального освітнього середовища перебуває сьогодні в авангарді наукового пошуку. У цій царині наявна низка наукових праць, зокрема, на нашу думку, цікавими є дослідження М. Вайндорф-Сисоевої, М. Смультсон, Д. Лоертшера, К. Коклін та Е. Розенфельд [3; 7; 10].

Проте питання побудови віртуального середовища навчання в системі іншомовної підготовки ще недостатньо артикулюється у вітчизняному науковому просторі, це і зумовило вибір теми нашої розвідки.

Постановка завдання. Завданнями даного дослідження є вивчення проблеми використання технологій віртуального освітнього середовища в процесі університетської іншомовної підготовки; уточнення понять «віртуальне освітнє середовище», «віртуальне мовне середовище»; визначення переліку та дидактичних можливостей сучасних програмних продуктів та засобів для побудови віртуального освітнього середовища для вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Віртуальний компонент стає сьогодні інтегральним складником навчального середовища, складником навчання в очній лекції, у роботі навчальних груп, у самостійній роботі студента в бібліотеці і на іспиті [17, с. 21].

«Новий словник методичних термінів та понять» за редакцією російських науковців Е. Азімова й А. Щукіна трактує поняття віртуального освітнього середовища як програмно-телекомунікаційне середовище, що забезпечує ведення навчального процесу, його інформаційну підтримку та документування в електронних мережах із використанням єдиних технологічних засобів [1, с. 38].

Литовський науковець Джоана Ліпейкіне визначає віртуальне освітнє середовище в точному значенні слова як програмне забезпечення, що розміщується на певному сервері та створене для того, щоби керувати різними аспектами навчання: механізмом ведення курсів, моніторингом

успішності студентів та оцінювання, доступом до ресурсів [16, с. 55].

Вищезазначений автор визначає такі основні риси віртуального освітнього середовища: контроль доступу – зазвичай базується на паролі; створення гарно підготовленого матеріалу курсу та керування ним, матеріал курсу може бути змінено, оновлено чи ефективно доповнено; використання всіх типів фізичних медіа: текст, 2D- та 3D-графіка, анімація, цифрове аудіо, цифрове відео, віртуальна реальність; посилання на цифрові бібліотеки й іншу важливу інформацію в Інтернеті; автоматичні глосарії, індекси, системи пошуку; інструменти комунікації – електронна пошта, чати, презентації, оголошення, дискусії всередині середовища; підключення до програмного забезпечення, необхідного для навчання (за наявності); персональний простір для студентів для того, щоб обмінюватися матеріалами та зберігати їх; інструменти для автоматичного оцінювання, зазвичай також інструменти для самооцінювання; моніторинг успішності студентів, систематизація їхніх оцінок, статистична інформація про навчальний процес для викладача [16, с. 55].

Білоруські науковці О. Жук та С. Сіренко розуміють під віртуальним освітнім середовищем мережевий комунікаційний простір, в якому забезпечуються організація освітнього процесу, його методична й інформаційна підтримка, документування, взаємодія між всіма суб'єктами освітнього процесу (студенти, викладачі, деканат), а також керування ним [5].

Отже, віртуальне освітнє середовище можна трактувати як навчальне онлайн-середовище, специфічний відкритий динамічний простір реалізації освітнього процесу.

Здатність віртуального освітнього середовища модифікуватися, змінювати свої параметри, можливість для викладача за потреби внести зміни в навчальний контент спричинили те, що в новітніх розвідках із питань розбудови віртуального освітнього середовища з'явилось поняття освітнього сценарію, тобто під час розроблення освітніх віртуальних курсів враховується траєкторія переміщення студента за окремими модулями цих курсів.

Компонентами віртуального середовища навчання, на думку російського дослідника Д. Крилова, є веб-ресурси, поштові сервери, форуми, засоби для проведення віртуальних конференцій, блоги, соціальні простори, а також інструменти для моніторингу, оцінки ефективності навчання й управління навчанням [9].

Віртуальний освітній простір в Україні утворюють сьогодні, за М. Смультсон, такі



віртуальні освітні системи: дистанційна освіта, інтернет-навчання (процеси навчання і викладання відбуваються цілком з використанням інтернету, студенти та викладачі перебувають у різних просторових та часових вимірах), комбіноване навчання, яке поєднує традиційну освіту й інтернет-навчання [12, с. 13].

Проектуючи віртуальне освітнє середовище вишу, варто брати на озброєння інструментарій таких поширених нині цифрових та віртуальних ресурсів, як комп'ютерні ігри, мобільні додатки, тренажери, соціальні інтернет-мережі, веб-сторінки взагалі – насамперед маєтєся на увазі переважне використання цими ресурсами інтерактивного контенту, анімації тощо як їхня визначальна риса. Отже, наявний нині у виші традиційний, позбавлений інтерактивного характеру контент – друковані посібники, підручники – потребує нагального оновлення, надання йому інтерактивного характеру для подальшої інтеграції в нове віртуальне освітнє середовище.

Основою для проектування віртуального освітнього середовища українського вишу сьогодні зазвичай є відкрита платформа Moodle, яка перебуває ще із 2002 р. у вільному доступі в мережі інтернет та була створена саме для здійснення мережевого навчання.

Якщо ми говоримо про використання віртуальних технологій у процесі університетської іншомовної підготовки студентів, то тут ідеться про так зване віртуальне мовне середовище як певну мовленнєво-діяльнєсну навчальну активність студентів в Інтернеті, тобто виникають якісно нові віртуальні мовленнєва та мовна сфери здійснення процесу навчання іноземної мови.

Під віртуальним мовним середовищем розуміють сукупність електронних ресурсів та засобів комунікації в інтернеті, яка побудована на основі електронних підручників, електронних навчальних посібників, призначених для оволодіння різними аспектами мови або формування певних мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь (навчання читання, аудіювання, письма, говоріння та перекладу), або для забезпечення контролю над рівнем сформованих мовленнєвих та мовних навичок [1, с. 39].

На думку російського дослідника А. Богомолова, спеціалізоване середовище навчання – віртуальне мовне середовище навчання іноземної мови – покликане дати студентам можливість «максимально ефективно використовувати різноманітні інформаційно-освітні та навчальні електронні ресурси, а також інтерактивні та пошукові послуги, що надаються інтернет-техноло-

гіями для занурення в середовище мови, що вивчається, та організації дистанційної взаємодії між всіма учасниками навчального процесу» [2, с. 58].

Російський науковець Г. Воробйов [4] пропонує такі основні модулі віртуального мультимедійного середовища навчання мов та культур: віртуальна медіатека з мультимедійними курсами вивчення іноземної мови; віртуальна фонотека з автентичними аудіоматеріалами; віртуальна відеотека – фільми країн, мова яких вивчається, та навчальні відеофільми; мережа супутникового телебачення; віртуальна довідкова система – словники, енциклопедії, граматичні довідники; система комп'ютерного тестування; віртуальна бібліотека електронних посібників; віртуальна бібліотека електронних портфоліо студентів.

Для побудови віртуального мовного середовища, проектування дистанційних курсів вивчення іноземної мови можна, на наш погляд, застосувати технологію написання педагогічного сценарію комп'ютеризованого курсу, розробленому російським педагогом Е. Скибицьким [11, с. 61]. Дану технологію нам вбачається можливим спрощено презентувати таким чином:

1 етап – пошуковий – аналіз змістової інформації з дисципліни, визначення дидактичної мети та завдань курсу, дидактичний аналіз, вибір форми презентації навчального матеріалу, методичний аналіз, вибір методів та прийомів навчання, підбір критеріїв оцінювання;

2 етап – основний – структурування навчального та довідкового матеріалів, підбір практичних завдань (тестів), формування глосарія, створення банку ігрових ситуацій, розроблення системи тестування (поточний, проміжний, підсумковий контроль тощо), апробація сценарію, внесення необхідних змін;

3 етап – заключний – розроблення методичних рекомендацій для викладача й інструкцій для студентів.

Сьогодні, як зазначає В. Стародубцев, об'єктивно зростають вимоги до компетенцій викладача (тьютора), оскільки педагогічна взаємодія все більше стає опосередкованою та дистанційною, реалізується переключенням персональних освітніх сфер його учасників [13, с. 16].

Сучасний викладач іноземної мови повинен, отже, набути ІКТ-компетентності, щоби зуміти ефективно використовувати технології віртуального освітнього середовища у власній педагогічній практиці.

Розпочати викладачу можна з упрощення в навчальний процес окремих



інформаційно-комунікаційних технологій, а вже потім переходити до систематичної роботи з інтернет-ресурсами, так, вітчизняний науковець І. Яценко пропонує використовувати спочатку проектну роботу на заняттях з іноземної мови, що включає в себе таку структуру: зйомки 5-хвилинного фільму за відомими книжками іноземною мовою, на більш просунутому рівні – зняти 3-хвилинний документальний ролик на вільну тему із власним коментарем [15, с. 483–484].

Як відомо, у високорозвинених європейських державах сьогодні надзвичайно поширене в галузі іншомовної підготовки так зване мобільне навчання, тобто навчання за допомогою смартфонів та планшетів. Як зазначає український науковець І. Зачепа, це передбачає, що до підручників пропонується величезна кількість додаткової (електронної) продукції, націленої на інтенсивніше використання мобільних пристроїв, тобто пропонується більше вправ на самостійне (автономне) опрацювання інформації за основними видами діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) та на активну комунікацію у групі замість традиційних формалізованих граматичних вправ [6, с. 194].

У вітчизняних вишах сьогодні переважа також віддається використанню автентичних посібників з іноземної мови, які передбачають наявність інтернет-ресурсів до них, онлайн-тестів та вправ, як, наприклад, сучасні посібники з вивчення німецької мови “Sicher!”, “Menschen”, “Themenuaktuell” тощо, які пропонують медіапакели, навчальні матеріали для роботи на платформі Moodle, інтерактивні посібники для проєктора тощо.

Російські науковці Н. Казаченко, О. Міхеєва висувають обов’язковою умовою мережевого навчання використання сумісної колективної роботи. Це можна також ефективно застосовувати і в процесі вивчення іноземної мови. Одним із найпростіших прийомів групового навчання з використанням віртуальних технологій є створення сторінки групи в просторі віртуального освітнього середовища за допомогою системи швидкої гіпертекстової взаємодії WikiWiki, це може бути блог або сайт із посиланнями на файли та додатки. Ця сторінка доступна для всіх студентів групи, тут студенти можуть дискутувати, обговорювати, коментувати, залишаючи записи на форумі. З метою впровадження колективних проєктних видів роботи можна застосувати також хмарні технології, наприклад, система Google Groups дозволяє організувати обговорення створе-

них студентами робіт. Текстові документи, таблиці, презентації можна зберегти в Google Docs [8, с. 124–125].

Для збирання, зберігання та доступу до даних викладач повинен вміти користуватися спеціальними хмарними сховищами даних, щоб його найважливіші файли були доступні на будь-якому пристрої, як-от Google Drive, Dropbox, pCloud, OpenDrive тощо.

Для організації зберігання власних посилань на різні джерела можна послугуватися сервісами-системами соціальних закладок та публікацій CiteULike, BibSonomy тощо.

Для зберігання й обміну презентаціями можна використовувати сервіси SlideShare, SlideBoom; для роботи із PDF-файлами – веб-сервіс Scribd тощо.

Через додаток Flipboard, так званий онлайн медіажурнал, викладачу іноземної мови можна підібрати та систематизувати різноманітні тематичні статті.

Корисною є також практика впровадження нової форми організації комунікації між викладачем та студентами, сучасного освітнього веб-інструменту – вебінар. Це специфічний тип веб-конференцій, групової роботи в інтернеті за допомогою відеотрансляції та чата. Такий досвід використання віртуального навчального середовища в окремих вітчизняних вишах уже існує, так, наприклад, Львівська політехніка, як зазначають науковці Д. Федасюк, Л. Озірковський, Т. Чайківський, уже тривалий час застосовує практику систематичного проведення аудиторних занять у режимі відео-конференції чи вебінару [14].

Висновки з проведеного дослідження. Питання використання технологій віртуального освітнього середовища в процесі університетської іншомовної підготовки є сьогодні надзвичайно актуальним. Робота в просторі віртуального освітнього середовища потребує від сучасного викладача сформованої інформаційно-комунікаційної компетентності, володіння знаннями основних програмних продуктів, інтернет-ресурсів, технічних засобів проєктування віртуального освітнього середовища для вивчення іноземної мови, уміння розуміти їхній дидактичний потенціал. Обсяг статті не дозволяє повною мірою висвітлити всі аспекти впровадження віртуального освітнього середовища в систему університетської іншомовної підготовки, це зумовлює необхідність проведення подальших наукових розвідок. Зокрема, подальші дослідження можуть бути спрямовані на висвітлення досвіду провідних закордонних країн у цьому питанні.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э., Шукін А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство «Икар», 2009. 448 с.
2. Богомолов А. Модели виртуальной среды обучения иностранному языку. *Высшее образование в России*. 2008. № 7. С. 57–61.
3. Вайндорф-Сысоева М. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учебное пособие. Москва : МГОУ, 2010. 102 с.
4. Воробьев Г. Виртуальная образовательная среда в условиях инновационного университета. URL: https://www.pglu.ru/upload/iblock/b53/uch_2008_i_00017.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
5. Жук О., Сиренко С. Виртуальная образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста. Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущее специалиста : сборник научных статей : в 2 т. Габрово, 2011. Т. 1. С. 133–137. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/4979> (дата обращения: 20.01.2019).
6. Зачепа І. Смартфони і планшети на заняттях з німецької мови: досвід впровадження мобільного навчання в школах Німеччини. *Інтелектуальна та емоційна складові навчання іноземних мов: новітні тенденції і завдання для вищої школи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3 червня 2017 р. / за заг. ред. С. Білої, І. Бонацької, Н. Васишиної. Київ : ННІМВ, НАУ, 2017. 248 с. С. 193–197.
7. Смільсон М. та ін. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М. Смільсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с.
8. Казаченок Н., Михеева О. Особенности формирования персональной учебной среды преподавателя сетевого обучения. *Территория новых возможностей*. 2013. № 3 (21). С. 120–126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-personalnoy-uchebnoy-sredy-prepodavatelya-setevogo-obucheniya> (дата обращения: 20.01.2019).
9. Крылов Д. Виртуальное образовательное пространство как инновационная составляющая технологической образовательной среды вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 9–1. С. 118–123. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36189> (дата обращения: 20.01.2019).
10. Лоэртшер Д., Коклин К., Розенфельд Э. Виртуальное образовательное пространство: создание интерактивного учебного пространства школы. Пер. с англ.: В. Зверевич, Т. Зверевич. Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2015. 205 с.
11. Скибицкий Э. Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования? С. 52–67. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
12. Смільсон М. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 10–15.
13. Стародубцев В. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза : учебное пособие.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2012. 124 с.

14. Федасюк Д., Озирковский Л., Чайковский Т. Виртуальная учебная среда львовской политехники. *Дистанционное обучение – образовательная среда XXI в.* : материалы VII Международной научно-методической конференции. Минск : БГУИР, 2011. С. 21–23. URL: <https://libelidoc.bsuir.by/handle/123456789/3506> (дата обращения: 20.01.2019).
15. Яценко И. Инновационные видеотехнологии на занятии по иностранному языку. *Наукові записки*. Випуск 119. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 492 с. С. 482–485.
16. Lipeikiene J. Virtual Learning Environments as a Supplement to Traditional Teaching. *Informatics in Education*. 2003. Vol. 2. № 1. P. 53–64.
17. Škerlak T., Kaufmann H., Bachmann G. Lernumgebungen an der Hochschule auf dem Weg zum Campus von morgen. *Medien in der Wissenschaft*, Band 66. Münster ; New York : Waxmann Verlag GmbH, 2014. 367 S.

REFERENCES:

1. Azimov Je., Shhukin A. (2009) Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obucheniya jazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)]. Moskva : Izdatelstvo «Ikar», 448 s. [in Russian]
2. Bogomolov A. (2008) Modeli virtualnoj sredy obucheniya inostrannomu jazyku [Models of a virtual foreign language learning environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. № 7. S. 57–61. [in Russian]
3. Vajndorf-Sysoeva M. (2010) Virtualnaja obrazovatel'naja sreda: kategorii, harakteristiki, shemy, tablitsy, glossarii [Virtual learning environment: categories, characteristics, schemes, tables, glossary] : uchebnoe posobie. Moskva : MGOU, 102 s. [in Russian]
4. Vorobev G. Virtualnaja obrazovatel'naja sreda v uslovijah innovacionnogo universiteta [The virtual learning environment in an innovative university]. URL: https://www.pglu.ru/upload/iblock/b53/uch_2008_i_00017.pdf (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]
5. Zhuk O., Sirenko S. (2011) Virtualnaja obrazovatel'naja sreda vuza kak faktor lichnostno-professionalnogo razvitija budushhego specialista [The virtual learning environment of a university as a factor in the personal and professional development of the future specialist]. *Pedagogicheskaja sreda v universitetah kao prostranstvo za profesionalno-lichnostno razvitie na bdeshhija specialist : sbornik nauchnyh statej* : v 2 t. Gabrovo, T. 1. S. 133–137. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/4979> (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]
6. Zachepa I. (2017) Smartfony i planshety na zaniat'iax z nimetskoj movy: dosvid vprovadzhennia mobilnoho navchannia v shkolakh Nimechchyny [Smartphones and tablets in German language lessons: the experience of introducing mobile learning in German schools]. *Intelektualna ta emotsiina skladovi navchannia inozemnykh mov: novitni tendentsii i zavdannia dlia vyshchoi shkoly* [Intellectual and emotional components of teaching foreign languages: the latest trends and challenges for higher



education] : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 3 chervnia 2017 r. / za zah. red S. Biloi, I. Bonatskoi, N. Vasylyshynoi. Kyiv : NNIMV, NAU, 248 s. S. 193–197. [in Ukrainian]

7. Smulson M. ta in. (2015) Intelektualnyi rozvytok doroslykh u virtualnomu osvithomu prostori [Intellectual development of adults in the virtual learning environment]: monohrafiia / za red. M. Smulson. Kyiv : Pedahohichna dumka, 221 s. [in Ukrainian]

8. Kazachenok N., Miheeva O. (2013) Osobenosti formirovaniya personalnoj uchebnoj sredy prepodavatelja setevogo obuchenija [Features of the formation of a personal learning environment of e-learning teacher]. Territorija novyh vozmozhnostej [The Territory of New Opportunities]. № 3 (21). S. 120–126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-personalnoy-uchebnoy-sredy-prepodavatelya-setevogo-obucheniya> (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]

9. Krylov D. (2016) Virtualnoe obrazovatelnoe prostranstvo kak innovacionnaja sostavljajushhaja tehnogennoj obrazovatelnoj sredy vuza [Virtual learning environment as an innovative component of the technogenic learning environment of the university]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii* [Modern High Technologies]. № 9–1. S. 118–123. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36189> (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]

10. Lojertsher D., Koklin K., Rozenfeld Je. (2015) Virtualnoe obrazovatelnoe prostranstvo: sozdanie interaktivnogo uchebnogo prostranstva shkoly [The Virtual Learning Commons: Building a Participatory School learning Community]. Per. s angl.: V. Zverechich, T. Zverevich. Moskva : Russkaja shkolnaja biblioteknaja asociacija, 205 s. [in Russian]

11. Skibickij Je. (2009) Informacionno-obrazovatel'naja sreda vuza: cel ili sredstvo v obespechenii kachestva obrazovaniya? [Information and learning environment of the university: the goal or means

in ensuring the quality of education?] S. 52–67. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]

12. Smulson M. (2015) Psykholohichna kharakterystyka virtualnoho osvithomo prostoru [Psychological characteristic of the virtual learning environment]. *Nauka i osvita* [Science and Education]. № 10. S. 10–15. [in Ukrainian]

13. Starodubcev V. (2012) Sozdanie personalnoj obrazovatelnoj sredy prepodavatelja vuza [Creating a personalized learning environment for a university lecturer] : uchebnoe posobie. Nacionalnyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet. Tomsk : Izd-vo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 124 s. [in Russian]

14. Fedasjuk D., Ozirkovskij L., Chajkovskij T. (2011) Virtualnaja uchebnaja sreda Lvovskoj politehniky [The virtual learning environment of Lviv Polytechnic]. *Distancionnoe obuchenie – obrazovatel'naja sreda XXI v.* [Distance learning – a learning environment of the XXI century] : materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Minsk : BGUIR, S. 21–23. URL: <https://libeldoc.bsuir.by/handle/123456789/3506> (data obrashhenija: 20.01.2019). [in Russian]

15. Jacenko I. (2013) Innovacionnye videotehnologii na zanjatii po inostrannomu jazyku [Innovative video technologies in a foreign language lesson]. *Naukovi zapiski. Vipusk 119. Serija «Filologichni nauki (movoznavstvo)»* [Scientific Notes. Issue 119. Series “Philological Sciences (Linguistics)”]. Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 492 s. S. 482–485. [in Russian]

16. Lipeikiene J. (2003) Virtual Learning Environments as a Supplement to Traditional Teaching. *Informatics in Education*. Vol. 2. № 1. P. 53–64.

17. Škerlak T., Kaufmann H., Bachmann G. (2014) Lernumgebungen an der Hochschule auf dem Weg zum Campus von morgen. *Medien in der Wissenschaft*, Band 66. Münster ; New York : Waxmann Verlag GmbH, 367 S.



СЕКЦІЯ 7. ПОДІЇ НАУКОВОГО ЖИТТЯ; РЕЦЕНЗІЇ

УДК 811.111 (075.8)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-38

АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ЛОГІСТИКИ»

Несін Ю.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальноєкономічних дисциплін
Херсонський державний аграрний університет
unesco65@ukr.net

У статті аналізується зміст англomовного підручника як ефективного засобу комунікації «Англійська мова для логістики» видавництва «Оксфордська університетська преса». Особлива увага приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях у вищому навчальному закладі. Робиться наголос на найбільш вдалих текстах та вправах, вміщених у книзі. Науковий пошук розглядає використання найбільш поширених тестів: питально-відповідних вправ, заповнення пробілів / пропусків, співвіднесення / зіставлення, доповнення, заповнення таблиць, конспектування (складання коротких записів), називання, вікторин / опитувань / змагань / ігор тощо. Вищезгадана стаття фокусується на такому розвитку чотирьох компонентів англійської мови: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, і на чотирьох компетенціях, а саме мовній, мовленнєвій, соціально-культурній та стратегічній.

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

В статье анализируется содержание англоязычного учебника как эффективного средства коммуникации «Английский язык для логистики» издательства «Оксфордская университетская пресса». Особое внимание уделяется соответствию содержания учебной книги ее цели, целесообразности использования вышеупомянутого учебника на практических занятиях в высшем учебном заведении. Делается ударение на наиболее удачных текстах и упражнениях, помещенных в книге. Научный поиск рассматривает использование наиболее известных тестов: вопросно-ответных упражнений, заполнение пробелов / пропусков, соотношения / сопоставления, дополнения, заполнения таблиц, конспектирования (составления коротких записей), озаглавливания, викторин / вопросников / соревнований / игр и т.д. Упомянутая статья фокусируется на последующем развитии четырех компонентов английского языка: аудировании, говорении, чтении и письме, и на четырех компетенциях, а именно языковой, лингвистической, социально-культурной и стратегической.

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

Nesin Yu.M. ANALYSIS OF ENGLISH SPEAKING TEXTBOOK “ENGLISH FOR LOGISTICS”

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

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



Українська вища освіта має сьогодні на меті створити сприятливі умови для подальшого розвитку й навчання особистості, яка би впевнено почувала себе на вітчизняному, європейському та світовому ринках праці. Одним із ключових завдань української вищої школи є дослідження, пов'язані із процесом викладання іноземних мов, адже він є теоретичною основою сучасної університетської освіти, де всебічне вивчення іноземних мов є вагомим чинником.

Процес викладання іноземних мов не можна уявити без використання автентичних підручників, посібників, словників, роздавального матеріалу. Чітка, скоординована, виважена, продумана, послідовна робота лектора з навчальною іншомовною літературою протягом певного проміжку часу є передумовою успіху. Нам важливо дослідити переваги та недоліки використання автентичних англомовних підручників у процесі навчання іноземних мов в українських університетах, засобами вітчизняних показників проаналізувати їхній зміст, узагальнити досвід, визначити перспективи всебічного розвитку. Історико-педагогічні традиції використання вищезазначених підручників повинні бути враховані під час оптимізації процесу навчання [5].

Велике значення для дослідження аспектів викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України в контексті опрацювання навчальних книг становлять праці, присвячені їхньому всебічному аналізу, що представлені низкою робіт сучасних науковців України (Н. Андрійчук, Т. Бровченко, Г. Буцан, А. Гембарук, В. Дмитренко, В. Дороз, А. Корсаков, О. Кузнецова, К. Олександренко, В. Рогожа, А. Самойленко, І. Ткаля, С. Царьова, Л. Чулкова й ін.).

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

Ураховуючи той факт, що аналіз автентичних англомовних підручників з боку українських науковців не дуже поширений, у нашій статті ми намагаємося об'єктивно й неупереджено висвітлити позитивні та негативні якості підручника «Англійська мова для логістики», за допомогою якого навчаються студенти, розвиваючи мовні, мовленнєві, соціокультурні та стратегічні компетенції. Ми впевнені, що така праця допоможе викладачам англійської мови в їхній подальшій роботі зі студентами.

Мета статті – здійснення всебічного аналізу англомовного підручника «Англійська мова для логістики» видавництва «Оксфордська університетська преса» як ефективного засобу комунікації.

Англомовний підручник «Англійська мова для логістики» видавництва «Оксфордська університетська преса» є результатом колективної спільної праці низки науковців Англії. Уперше надрукована у 2009 р., навчальна книга розрахована на професійний рівень володіння англійською мовою та має теоретичне і практичне спрямування. Зміст складається з восьми розділів і таких складників: введення в логістику, логістичний сервіс, інвентаризаційний менеджмент і постачання, види транспортування, планування і підготовка до транспортування, товари для перевезення кораблями, зберігання і складування, документація і фінансування. Розділи англомовного підручника містять корисну й цікаву інформацію щодо організації логістики, телефонних розмов, банківської системи, позики та кредитів, бізнес-листування, бухгалтерського обліку, аудиту, соціалізації, ролі банківських установ, зустрічей, фінансування міжнародної торгівлі, обміну валют, письмових звітів, біржових операцій, об'єднання та поглинання підприємств, організації переговорів, презентацій, регулювання у сфері логістики.

Словник підручника охоплює скорочення з вищезазначених тем, він відрізняється чіткістю та лаконічністю. Ми небезпідставно вважаємо, що словниковий запас не дуже різноманітний, проте його цілком вистачить для висвітлення тем, пов'язаних зі справами в царині логістики.

Читання як важливий елемент практичного заняття широко й доречно представлено в підручнику темами, що стосуються проблем регулювань, інвестицій, облігацій, майбутнього логістики; воно містить конкретну інформацію про кредити, позики, біржові операції, обмін валют, фінансування міжнародної торгівлі, переговори, менеджмент, конфлікт інтересів тощо.

Вправи для прослуховування присвячені розвитку логістики, організації міжнародних зустрічей, листуванню та його видам, кар'єрі, обміну думками, монетарній політиці, курсам обміну валют, фінансовим ринкам, ролі банків, гарантіям позики та кредиту, переговорам, менеджменту, інвестиціям, що позитивно впливає на розвиток фонематичного слуху.

«Мовний фокус» розглядає речення й фрази офіційного, напівофіційного й неофіційного стилів спілкування; автор підручника, дослідник М. Грассендорф пропонує добірку вправ, де досить широко вико-



ристовуються з'єднувальні слова, фрази згоди та незгоди. На нашу думку, їх уживання цілком доречно й своєчасне.

Говоріння представлено в навчальній книзі насамперед рольовими іграми, дотриманням правил мовного етикету в електронному листуванні, описом різноманітних ситуацій, а також схем, графіків, таблиць, дискусіями стосовно створень власних і чужих портфоліо, промовою під час захисту презентацій, фразами, які варто запам'ятати.

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

Особлива увага нами приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях у вищих навчальних закладах. У цьому аспекті контент підручника цілком відповідає нормативним положенням, ураховує вікові особливості й попередню підготовку студентів. Загальна характеристика викладу навчального матеріалу свідчить про науковий підхід до написання підручника. Головний плюс «Англійської мови для логістики» полягає у спрямованості навчального матеріалу на формування науково-теоретичного мислення, мотивації навчання, розширення світоглядних позицій. Навчальний матеріал містить інноваційні педагогічні технології, виклад матеріалу логістичного спрямування скоординований та збалансований. Заслуговує на увагу оптимальність розподілу матеріалу відповідно до норм навчального часу. Великим бонусом є відповідність підручника принципам наступності, логічної послідовності, органічності поєднання з попередніми виданнями цього курсу. Якість та доцільність ілюстративного матеріалу (схеми, таблиці, малюнки, рисунки, фотознімки, кросворди, семантичні карти, символи) допомагають легше засвоїти навчальний матеріал. Для посилення емоційного впливу навчальних текстів у підручнику використовуються засоби виразності й образності англійської мови [4].

Усебічно аналізуючи підручник, не варто забувати й про методичні аспекти, а саме про відповідність системи питань, завдань, вправ вимогам сучасної вищої освіти. Навчальна книга видавництва «Оксфордська університетська преса» містить завдання різних ступенів складності. Заслуговує на увагу розмаїтість і оригінальність завдань, суцільна спрямованість книги на розвиток логічного мислення, творчих зді-

бностей, пізнавальної активності студентів. Добірка ілюстративного матеріалу дозволяє впевнено сказати про методичну цінність підручника.

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

Найбільш вдалі, на наш погляд, вправи, пов'язані із креативною роботою студентів, а саме: заповнення спайдерграм (вправа № 1, с. 5; вправа № 1, с. 37); заповнення схеми (вправа № 4, с. 22); крім того, підручник містить низку дуже корисних вправ, що розвивають пошукову діяльність, – виправлення помилок в таблиці (вправа № 2, с. 29), зіставлення (вправа № 5, с. 31), називання (вправа № 9, с. 33). До незаперечних переваг ми віднесемо постійне використання міжпредметних зв'язків (англійська мова й історія – вправа № 1, с. 11; англійська мова та географія – вправа № 1, с. 19; англійська мова та математика – вправа № 13, с. 43).

Наприкінці підручника вміщена дуже актуальна інформація, що має назву «Партнерські файли». Вона охоплює всі розділи, містить сучасний матеріал. Варто зазначити, що навчальна книга містить також низку монологів й діалогів, серед яких хочеться виокремити низку діалогів наприкінці підручника (с. 82–87) [6].

Загалом, англомовний підручник містить основи наукових знань із навчальної дисципліни, матеріал викладено згідно з метою навчання, визначеним програмою і вимогами дидактики. У навчальному процесі він успішно виконує такі функції: а) освітню, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння студентами певного обсягу систематизованих знань, у формуванні в них пізнавальних умінь; б) розвивальну, що сприяє розвитку студентів, їхніх перцептивних, розумових, мовних, мовленнєвих та інших здібностей; в) управлінську, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях; г) науково-дослідницьку, яка спонукає студентів до самостійного вирішення проблем, навчає методів наукових пошуків.

Підручник забезпечує науковість змісту матеріалу, він доступний, із чіткими формулюваннями, правилами, законами, ідеями. У ньому простежується правильний підхід з погляду дидактики. Найважливіший матеріал проілюстрований схемами, малюнками, відповідно структурований, налаштований на психологічне сприйняття матеріалу [3].



Великий позитив підручника в тому, що в ньому чітко виокремлюється індивідуальний підхід, що є пріоритетним на сьогодні. Рівень завдань і вправ різний, що говорить про продуманість та виваженість його автора.

Варто також зазначити беззаперечну інноваційність цієї навчальної книги. Використання найновіших, найсучасніших досліджень, технічних настанов, підходів, методик, технологій сприяє засвоєнню матеріалу студентами.

Проте підручник, на наше переконання, має також низку недоліків, а саме:

- відсутність триалогів;
- занадто великий за обсягом кросворд (с. 70);
- мала кількість вправ, спрямованих на розвиток уяви;
- слабкість психологічного компонента в підручнику.

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

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

Підручник «Англійська мова для логістики» видавництва «Оксфордська університетська преса» як ефективний засіб комунікації виправдовує себе, оскільки допомагає педагогу виконати такі функції:

- термінальну, або функцію-мету (пов'язану зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності);
- тактичну, або функцію-засіб (що сприяє успішній реалізації стратегій, обслуговує всю сукупність стратегічних функцій);
- операційну, або функцію-прийом (обслуговує кілька багатовекторних функцій, хоча в

певних межах вона може бути пов'язана з тією чи іншою педагогічною стратегією або тактикою).

Ми цілком згодні з думкою багатьох науковців, зокрема Н. Волкової, що до термінальних функцій належать навчальна, виховна, розвивальна, життєзабезпечення, соціалізація; до тактичних – інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, індивідуалізаційна, спонукальна, прогностична, культурологічна, психотерапевтична, рекреаційна; до операційних ми відносимо функції вимірювання й оцінювання, методичну, управлінську, координаційну, а також функції самоствердження та формування [1].

Бонус навчальної книги «Англійська мова для логістики» видавництва «Оксфордська університетська преса» у її цілісності, компактності й динаміці. На основі вищезазначеного підручника педагог вищої школи може розробити власний метаплан і спрогнозувати метадіяльність. Такий вид діяльності викладача буде дуже корисним.

Підсумовуючи вищезазначене, ми не маємо намірів зупинитися на досягнутому, оскільки педагоги України в системі вищої освіти давно й постійно працюють з автентичними англійськими підручниками, і вони мають бути обізнаними з їхніми сильними і слабкими сторонами. Водночас варто не забувати й про відповідність таких навчальних книг нашим планам, програмам, реаліям життя. Ми небезпідставно вважаємо, що подальшої уваги потребують питання висвітлення та всебічного аналізу різноманітних англомовних автентичних підручників, посібників у вищих навчальних закладах України з метою подальшого виявлення й висвітлення їхніх позитивних і негативних моментів [2].

Ми погоджуємося з думками більшості науковців, що кожен студент і кожен викладач є унікальними особистостями, із власними потребами й уявленнями про процес та способи опанування англійської мови, тому перед ними постають запитання: який навчальний підручник (посібник) обрати, за якими критеріями його оцінювати, наскільки він буде динамічний, цілеспрямований, збалансований, вдалий, яку користь він принесе? Відповіді вони отримують від вітчизняних дослідників, що намагаються тримати руки на пульсі часу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н. Педагогіка : навчальний посібник. 3 вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.



3. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ им. В. Ленина, 2004. 383 с.
4. Нечаев В. Социология образования. Москва : Наука, 2005. 54 с.
5. Фицула М. Педагогіка. 2 вид. випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
6. Grussendorf M. English for Logistics Student's Book. Oxford University Press, 2015. 94 p.

REFERENCES:

1. Volkova N. (2009) Pedagogika [Pedagogy] : navchalnyi posibnyk. 3 vyd., ster. Kyiv : Akademvydav, 616 s. [in Ukrainian]
2. Dychkivska I. (2004) Innovatsiini pedagogichni tekhnologii [Innovative pedagogical technologies] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Akademvydav, 352 s. [in Ukrainian]
3. Djachenko M., Kandybovich L. (2004) Psihologija vysshej shkoly [Psychology of higher school]. Minsk : Izd-vo BGU im. V. Lenina, 383 s. [in Russian]
4. Nechaev V. (2005) Sociologija obrazovanija [Sociology of education]. Moskva : Nauka, 54 s. [in Russian]
5. Fitsula M. (2007) Pedagogika [Pedagogy]. 2 vyd. vypr., dop. Kyiv : Akademvydav, 560 s. [in Ukrainian]
6. Grussendorf M. (2015) English for Logistics Students Book. Oxford University Press, 94 p.

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXVII

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Семенченко Ю.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 26,74.
Замов. № 0619/118. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.