

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 LXXXVIII

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

Пентиліук 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 30.09.2019 р. № 3)**

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

Єсьман І.В. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ «СИСТЕМИ РАНЬОГО І РІЗНОБІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ» Б. ТА О. НІКІТІНИХ.....	7
Михаць Р.М. БОГДАН П'ЮРКО – ПРЕДСТАВНИК «ПРАЗЬКОЇ ШКОЛИ»: ТВОРЧО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ГАЛИЧИНІ ТА ДІАСПОРІ.....	11
Сай І.В. ХУДОЖНЯ ОСВІТА У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ.....	18
Філоненко О.В. ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ КІРОВОГРАДЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ.....	23
Шевченко В.М. РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЛЬЩІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД (1918–1939 РОКИ).....	30

СЕКЦІЯ 2.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. ПРО ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ І ХУДОЖНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	36
Колток Л.Б., Стахів Л.Г. УРОКИ СЕРЕД ПРИРОДИ В РАМКАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	42
Корнієнко Є.Г., Гордєєва О.В., Корнієнко В.І. ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАДМІРНОЇ АБСТРАКЦІЙНОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ І ЇХ ВІДІРВАННОСТІ ВІД СПИЙНЯТТЯ РЕАЛЬНОГО СВІТУ ШЛЯХОМ МЕТОДИКИ ПРИВ'ЯЗКИ ПРОГРАМНИХ ЗНАТЬ ДО ПРИРОДНИХ ЯВИЩ.....	48
Король Т.Г. СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	54
Юрченко А.О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РЕДАКТОРА ПРЕЗЕНТАЦІЙ.....	61

СЕКЦІЯ 3.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бедрій Х.В. ПОЗАУРОЧНА ВИХОВНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ШКОЛЯРІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	68
Блудова Ю.О. АВТОРСЬКА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ «КРАСА ТВОЯ – ХАРКІВЩИНА».....	72



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ашихміна Н.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	78
Барбіна Є.С. ЦІЛІСНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	84
Бігун О.М. ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В КОЛЕДЖАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	92
Гура А.М. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ».....	99
Кудрявцева В.Ф., Швецова І.В. СТАНДАРТНІ ФРАЗИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ В МОРІ ЯК НАВЧАЛЬНА ПОТРЕБА.....	104
Манжос Е.О. РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....	110
Мінгальова Ю.І. ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE ДЛЯ ПІДТРИМКИ ТА СУПРОВОДУ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	115
Петрик Л.В. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАЗАСОБІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	120
Силюга Л. П. РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	126
Сімкова І.О. РОЛЬ УСВІДОМЛЕННЯ ПЕРСПЕКТИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	131
Удич З.І. РЕСУРСНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....	137
Хоменко О.В. МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	144
Хоминець С.І. АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ДОКУМЕНТАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	150
Хоружа Л.Л. ЯК ЗАЛУЧАТИ МОЛОДЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: ДОСВІД НАУКОВОЇ ШКОЛИ.....	156
Шерман М.І. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФАХІВЦІВ: ДЕФІНІЦІЇ ТА СТРУКТУРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	162

СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Літяга І.В. АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ.....	169
--	-----

СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Романишин Ю.Л. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ ОНЛАЙН-БАЗОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	174
--	-----



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Yesman I.V.** PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS AS A CONDITION OF THE REALISATION OF THE “SYSTEM OF AN EARLY AND VERSATILE EDUCATION OF CHILDREN”7
- Mykhats R.M.** BOHDAN PIURKO – REPRESENTATIVE OF THE “PRAGUE SCHOOL”: CREATIVE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN GALICIA AND THE DIASPORA.....11
- Say I.V.** ARTISTIC EDUCATION IN ANCIENT GREECE.....18
- Filonenko O.V.** PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE KIROVOGRAD REGION OF THE SECOND PART OF THE XX CENTURIES IN THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES OF SCIENTISTS23
- Shevchenko V.M.** DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH VIOLATION OF MENTAL DEVELOPMENT IN POLAND IN BETWEEN THE TWO WARS (1918–1939).....30

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Brednova V.P., Smychkovska O.M., Prokhorets I.M.** ABOUT WAYS OF IMPROVEMENT OF FORMING OF GRAPHIC COMPETENCE OF STUDENTS OF ARCHITECTURAL AND ARTISTIC SPECIALITIES.....36
- Koltok L.B., Staihiv L.G.** LESSONS OF THE VISION OF MIDDLE NATURE AT THE PEDAGOGIC SCHEDULE V. O. SUKHOMLINSKY.....42
- Korniienko Ie.G., Gordieieva O.V., Korniienko V.I.** THE WAY OF SOLVING OF THE EXCESSIVE ABSTRACTIVENESS OF THE CHILD AND YOUTH’S THINKING AND THEIR SEPARATION FROM SENSATION OF THE WORLD REALITY PROBLEM BY MEANS OF CUPLING THE EDUCATIONAL KNOWLEDGE WITH NATURAL PHENOMENONA.....48
- Korol T.H.** CONTEMPORARY RESEARCH STATE OF THE PROBLEM OF TRANSLATION COMPETENCE ASSESSMENT.....54
- Yurchenko A.O.** FEATURES OF FORMING OF INFORMATIVE-DIGITAL COMPETENCE OF PUPILS OF MIDDLE SCHOOLS ARE AT STUDY OF EDITOR OF PRESENTATIONS61

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Bedrii Kh.V.** UPCOMING PROFESSIONAL WORK IN THE SESTEM OF FORMATION OF PATRIOTISM IN SCHOOLS OF PRIMARY EDUCATION68
- Bludova Yu.O.** AUTHOR'S PROGRAM FOR SHAPING THE ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE OF THE CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL “YOUR BEAUTY – KHARKIVSHCHYNA”.....72



SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Ashykhmina N.V. THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SPECIAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	78
Barbina Ye.S. HOLISTIC PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MASTERY OF THE FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.....	84
Bihun O.M. PEDAGOGICAL TRAINING OF A TEACHER IN THE COLLEGES OF GREAT BRITAIN AND UKRAINE: COMPARATIVE ASPECT.....	92
Hura A.M. ORGANIZATION OF THE SELF-EMPLOYED WORK OF STUDENTS FROM THE DISCIPLINE “ACTUAL QUESTIONS OF TEACHING METHODOLOGY OF BIOLOGY AND ECOLOGY”.....	99
Kudriavtseva V.F., Shvetsova I.V. STANDARD MARITIME COMMUNICATION PHRASES AS A TRAINING NEED.....	104
Manzhos E.O. THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC SPHERE.....	110
Minhalova Y.I. USE OF GOOGLE SERVICES FOR SUPPORT AND SUPPLY OF STUDENT SCIENTIFIC ACTIVITIES.....	115
Petryk L.V. FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER’S PROFESSIONAL TRAINING: PECULIARITIES OF MEDIA USE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....	120
Slyuha L.P. DEVELOPING COMPONENT OF THE CONTENT OF MATHEMATICAL EDUCATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	126
Simkova I.O. THE ROLE OF RECOGNITION OF PROFESSIONAL ACTIVITY PERSPECTIVES IN FUTURE TRANSLATORS’ PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT.....	131
Udych Z.I. RESOURCE COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF THE TEACHER IN GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENT	137
Khomenko O.V. INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A MECHANISM FOR PROFESSIONAL LANGUAGE PERSONALITY FORMATION.....	144
Khominets S.I. ACADEMIC MOBILITY IN THE DOCUMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS.....	150
Khoruzha L.L. HOW TO ATTRACT YOUNG PEOPLE TO PEDAGOGICAL SCIENCE: THE EXPERIENCE OF A SCIENTIFIC SCHOOL.....	156
Sherman M.I. PROFESSIONAL DIRECTION OF THE SPECIALISTS: DEFINITIONS AND STRUCTURE IN SCIENTIFIC DISCOURSE.....	162

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Litiaha I.V. ANALYSIS OF THE INTERACTION OF THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL WORK IN UKRAINE AND ABROAD.....	169
--	-----

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Romanyshyn Y.L. KNOWLEDGE TRANSFER FEATURES IN THE CONTEXT OF ON-LINE BASED TRAINING.....	174
--	-----



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.265.001.76

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-1

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ
«СИСТЕМИ РАНЬОГО І РІЗНОБІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ»
Б. ТА О. НІКІТІНИХ**

Єсьман Ірина Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С Сковороди
iryna.iesman@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9785-6013

Виходячи з аналізу наукової літератури, у статті висвітлюються особливості педагогічної освіти батьків як умови реалізації «системи раннього і різнобічного виховання дітей» Б. і О. Нікітіних.

Встановлено, що актуалізація сім'ї як ресурсу сфери освіти зумовлює сьогодні необхідність підвищення рівня педагогічної підготовки батьків. З'ясовано, що однією з головних функцій сучасного суспільства повинно стати поширення знань і досвіду з батьківського виховання, теоретичної і практичної підготовки дорослих до виконання батьківських функцій.

З огляду на зазначене, досліджуючи питання педагогічної освіти батьківського загалу другої половини ХХ століття, особлива увага фокусується на науковій і практичній діяльності сім'ї Нікітіних, які виховали своїх сімох дітей за особливою методикою, яку фахівці визначили як «систему раннього і різнобічного виховання дітей».

Проаналізовано особливості педагогічної освіти майбутніх матерів, підкреслюючи необхідність оволодіння як теоретичними знаннями з психології, педагогіки, гігієни, педіатрії, так і практичними навичками: уміння малювати, співати, конструювати, вишивати та ін.

З'ясовано, що Нікітіни не залишали поза увагою і проблему підготовки молоді до сімейного життя, визнавали, що в школі поряд з уроками з окремих предметів мають бути «уроки сімейного життя» – «уроки спілкування», які навчатимуть дітей бути відповідальними за долю своєї сім'ї.

Визначено, що О. Нікітіна особливе місце в радянській педагогіці відводила розвитку суспільного дошкільного виховання. Дитячі садки в перші роки свого становлення мали на меті допомогти батькам у вихованні дітей.

Установлено, що досвід Нікітіних був альтернативним і став складовою частиною «педагогіки співробітництва», який вплинув на обґрунтування батьківської педагогіки як педагогіки природного розвитку. З'ясовано, що саме співробітницький підхід в організації педагогічної освіти батьків є актуальною умовою формування загальної культури особистості педагогів і батьків.

Ключові слова: сім'я, батьки, педагогічна освіта батьків, «система раннього і різнобічного виховання дітей».

**PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS AS A CONDITION OF THE REALISATION
OF THE “SYSTEM OF AN EARLY AND VERSATILE EDUCATION OF CHILDREN”**

Yesman Iryna Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department
of Primary, Preschool and Professional Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
iryna.iesman@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9785-6013

Article was written about features of the education of parents as a condition of the realization of the “system of an early and versatile education of children”, based on the works of B. and O. Nikitinikh.

Discovered, that actualization of a family as a resource of the education causes necessity of an improvement of the level of the pedagogical education of parents, that one of the main function of the modern society must become spreading of the knowledge and experience of the education of parents, theoretical and practical preparation of parents to do their parent's functions.



That is why, researching pedagogical education of parents in second half of the XX century, special attention was focused on the science and practical activity of the Nikitiny, which brought up their seven children with the special method, that specialists determined as a “system of an early and versatile education of children”.

Was analyzed the features of the pedagogical education of the future masters, highlighting necessity of the mastering either theoretical knowledge of psychology, pedagogy, hygiene, pediatrics and practical skills; drawing, singing etc.

The Nikitiny paid attention on problems of the preparation youth for a life in family, acknowledged, that school must include “lessons of the life in family” – “speaking lessons”, that will teach children to be responsible for their family.

Also, Nikitina allots a special place in the soviet pedagogy for a development of the social preschool education. Kindergartens in their first years of life were aimed on a supporting of parents in education of their children.

Discovered, that Nikitin’s experience was alternative and became a part of the “pedagogy of interaction”, that influenced on the explanation of pedagogy of parents as a pedagogy of natural development; that interaction in an organization of the pedagogical education of parents is an actual condition in forming an individual culture for teachers and parents.

Key words: family, parents, pedagogical education of parents, “system of an early and versatile education of children”.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуалізація сім’ї як ресурсу сфери освіти зумовлює сьогодні необхідність підвищення рівня педагогічної підготовки батьків. Саме тому однією з головних функцій сучасного суспільства повинно стати поширення знань і досвіду з батьківського виховання, теоретичної і практичної підготовки дорослих до виконання батьківських функцій. Пошук оптимальних шляхів, методів та форм організації педагогічної освіти батьків потребує аналізу соціально-економічної ситуації, досвіду роботи з батьками у сучасній школі; вивчення та творчого осмислення кращих ідей дослідників як зарубіжної, так і вітчизняної науки.

У цьому аспекті доцільно звернутись до вивчення досвіду сім’ї Нікітіних. Багатоаспектна науково-педагогічна спадщина Бориса Павловича і Олени Олексіївни Нікітіних з роками не втрачає своєї актуальності, а відкривається все новими і новими гранями. Вона торкається найважливіших педагогічних проблем і допомагає в пошуку шляхів їх вирішення на рівні вимог сучасної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічної освіти привертала увагу вчителів-практиків, науковців, державних і політичних діячів у різні історичні епохи. У досліджуваний період теоретичні засади вирішення окресленої проблеми представлено у працях Є. Аркіна, Н. Глазова, І. Гребенникова, А. Макаренка, К. Махової, О. Пінта, В. Сухомлинського та ін.; організаційно-методичні основи реалізації педагогічної освіти батьків розкрито П. Войтик, М. Демидовим, Р. Капраловою, І. Комановським, Л. Ломізе, О. Тихоновим; діяльність громадських об’єднань щодо поширення педагогічних знань серед бать-

ків проаналізовано Л. Дубровіною, І. Колесник, М. Махліним, І. Чередовим, А. Хрипковою; історико-педагогічний досвід у цій галузі розглянуто А. Відченко, Ю. Грицьковою, А. Говорун, І. Дубінець, Т. Кравченко, В. Федяєвою, В. Шинкаренко та ін. Проблема сімейного виховання знайшла широке відображення у працях Л. Бондар, І. Каїрова, В. Каспіної, Л. Заліток, Н. Калініченко, О. Петренко, які досліджували педагогічну спадщину відомих вітчизняних учених, зокрема Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Луначарського, педагогів-новаторів тощо.

Сучасний стан проблеми педагогічної освіти батьків розкрито в дослідженнях таких українських і російських науковців, як Т. Алексеєнко, В. Кравець, Ю. Левков, О. Хромова, С. Щербакова, П. Щербань та ін. Моделі виховання батьків у зарубіжній психолого-педагогічній науці досліджуваного періоду знайшли висвітлення у працях А. Адлера, Е. Берна, Т. Гордона, Х. Джіннота, Р. Дрейкурса, М. Монтесорі, Б. Скіннера, Ю. Хямяляйнена, Т. Харріса та ін.

Мета статті – вивчення особливостей педагогічної освіти батьків як умови реалізації «системи раннього і різнобічного виховання дітей» Б. і О. Нікітіних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи питання педагогічної освіти батьківського загалу другої половини ХХ століття, особливу увагу потрібно звернути на наукову і практичну діяльність сім’ї Нікітіних, які були педагогами за покликанням. Своїх сімох дітей вони виховали за особливою методикою, яку фахівці визначили як «систему раннього і різнобічного виховання дітей» (М. Амосов, І. Аршавський, Б. Бочаров та ін.; Никитин, Никитина, 1989: 188–204; Нікітін, 1989: 3–6).



Сім'я Никітиних жила під Москвою в селищі Болшево, де їх діти вільно розвивалися в природних умовах. Особливу увагу Никітини приділяли з перших років життя фізичному розвитку дітей і загартуванню, яке включало перебування дитини в прохолодній кімнаті, прийняття сонячних і повітряних ванн, у немовляти – мінімальну кількість одягу. Ефект був приголомшливий: діти Никітиних хворіли в десятки разів менше за своїх однолітків.

Але ж поряд із цим потрібно зазначити, що у своїх спогадах Никітини акцентують на тому, що життя їхньої родини не було безхмарним. Поряд із звичайними сімейними проблемами, побутом, економічними чинниками їхні нетрадиційні методи виховання стали предметом обговорення на рівні державного сектору, в наукових і медичних колах, на сторінках періодичних видань. Дім Никітиних відвідувала велика кількість людей, які не тільки цікавилися досвідом і давали позитивну оцінку, але були й такі, які навіть обурювалися ставленням батьків до власних дітей.

Незважаючи на суперечливі оцінки, Никітини продовжували вдосконалювати свою систему виховання дітей, бо були твердо переконані, що кожна сім'я виробляє свої традиції, по-своєму організовує свій побут (Никитин, Никитина, 1989: 8).

Підкреслимо, що Никітини свідомо відкрили суспільству своє сімейне життя, яке науковці однозначно визначили як експеримент, основу якого становлять форми роботи багатодітної сім'ї, спрямовані на пошук резервів зміцнення здоров'я дітей, різнобічний розвиток із посиленою увагою до формування їхньої креативності.

Фізичний розвиток був пріоритетним напрямком виховання дітей у сім'ї Никітиних. Б. Никітин змайстрував для своїх дітей міні-стадіон, де вони займалися на кільцях, турніках, лазили по канатах, стрибали на батуті. Никітини наголошували, що залучення дітей до рухливих вправ і їх виконання (плавання, гімнастика, повзання, ходіння та інші) сприяють розумовому розвитку дітей у ранньому віці. Якщо дитина в перші місяці свого життя розвивається фізично, то, відповідно, вона розвивається і розумово: здобуває нові знання, пізнаючи навколишній світ. Дітям необхідна не «увага-опікування», а «увага-інтерес». При цьому батькам «важливо, чим, як і коли займається малюк», вважали Никітини (Никитина, 1990: 89–92).

Зазначимо, що свій досвід сімейного виховання Никітини описували у працях «Я учусь быть мамой» (1983 р.), «Мама или детский сад» (1990 р.). Зокрема, у книзі

«Мама или детский сад» О. Никітіна наголошує, що виховання дітей, і особливо в ранньому віці, залежить від мами, що для немовляти з перших днів його життя досить важливою є фізична близькість із мамою, яка дає йому почуття захищеності і безпеки, позитивно впливає на психічний розвиток (Никитин, Никитина, 1989: 57).

Саме тому особливу увагу О. Никітіна приділяла проблемі педагогічної освіти майбутніх матерів, підкреслюючи необхідність оволодіння як теоретичними знаннями з психології, педагогіки, гігієни, педіатрії, так і практичними навичками: вміння малювати, співати, конструювати, вишивати та ін. «У майбутньому відкриються вищі навчальні заклади для матерів – із широким діапазоном курсів і практикумів і з правом вибору застосувати отримані знання як у сім'ї, так і в громадських виховних закладах» (Никитин, Никитина, 1989: 54).

Підкреслимо, що Никітини не залишали поза увагою і проблему підготовки молоді до сімейного життя, визнавали, що в школі поряд з уроками з окремих предметів мають бути «уроки сімейного життя» – «уроки спілкування», які навчатимуть дітей бути відповідальними за долю своєї сім'ї. Вони визнавали, що ідеальною моделлю є сім'я, де дітей виховують батько й мати, але кожен із них – індивідуальність, особистість і має свій особливий погляд на виховання доньки або сина, одну й ту ж ситуацію сприймає по-різному, по-різному її оцінює. Різниця в підходах і оцінках життєвих ситуацій не повинна стати причиною сімейних конфліктів. За Никітиними, батьки щоденно дають дітям приклад толерантності у взаємовідносинах, пам'ятаючи, що їхні діти – хлопчики та дівчатка – також майбутні батьки своїх дітей (Никитин, Никитина, 1989: 165–169).

Підтвердження цих думок знаходимо в працях О. Никітіної «Мама или детский сад», «Мы, наши дети и внуки», де визначені основні складові частини підготовки батьків до виховання дітей у сім'ї: перше знання про дитину ще до народження – в перші години та дні її життя, яке є основою її подальшого фізичного та психічного розвитку; по-друге, вміння навчитися любити дітей, чому сприяє постійне ознайомлення з науковими працями, спеціальною медичною та педагогічною літературою, де розкривається практика виховання дітей у сім'ї, представлений досвід виховання у сім'ях різного типу. Усе це давало змогу батькам поглиблювати теоретичні знання, вносити нові елементи у практику виховання власних дітей, уникати помилок та прорахунків у сімейному вихованні. Нікі-



тіни також окреслили важливість розвитку самостійності та активності дітей через: вміння вислухати дитину; не обдурити дитину; навчати порівнювати (що можна, що ні); проводити бесіди на природі, а також через порівняння сприяти розвитку образного мислення, наприклад, під час спостереження за природними явищами тощо. Отже, О. Нікітіна показує, що з перших років життя дітей вона уважно та обережно ставилася до розвитку в дітей образного мислення, до прагнення самостійно пізнати світ (Никитина, 1990: 58–61).

Слід зазначити, що до виховання дітей у сім'ї Нікітіних були причетні всі члени родини: батько, мати, бабусі й дідусі. Однак найбільше уваги дітям приділяла мати – Олена Олексіївна. Вона завжди привчала дітей «не дошкуляти дорослим, самому знаходити для себе цікаві заняття» (Никитин, Никитина, 1989: 18). І діти не заважали їй, були поруч, а вона встигала робити домашні справи з їхньою допомогою, не «відводячи на виховання спеціального часу» (Никитин, Никитина, 1989: 18)

Постаті матері О. Нікітіна надає велику увагу, особливо акцентує на важливості вивчення життєвого шляху матерів, які виховали відомих людей. Вона пропонує створити серію книг «Життя прекрасних матерів», до якої, зокрема, включити автобіографії відомих людей, погляди та практику виховання в сім'ях. Адже ці жінки були різнобічно освічені, приділяли велику увагу питанням підготовки дітей до школи, знали мови, основи природничих наук, співали, грали на музичних інструментах, малювали, діти виростили з «легкої руки матері в теплі рідного дому» (Никитина, 1990: 53).

О. Нікітіна особливе місце в радянській педагогіці відводила розвитку суспільного дошкільного виховання. Вона вважала, що дитячі садки в перші роки свого становлення мали на меті допомогти батькам у вихованні дітей, дати жінці змогу знайти вільний час для саморозвитку.

Нікітіни вивчали систему роботи дитячих садків у різних регіонах СРСР і дійшли висновку, що центральне місце в цих закладах має відводитися питанням здоров'я, фізичного та інтелектуального розвитку дітей. Вони обґрунтували власні «пропозиції працівникам дитячого садка», в яких акцентували увагу на необхідності спільної діяльності вихователів, дітей, батьків з метою поліпшення життя дітей у дитячих освітніх закладах (Никитин, Никитина, 1989: 85).

Вивчаючи досвід роботи дитячого садка «Теремок», О. Нікітіна переконалась у тому, що суспільні дошкільні заклади повинні мати єдність у поглядах на «Дитину, Сім'ю,

Материнство та Батьківство» (Никитин, Никитина, 1989: 90).

Одним із найважливіших положень концепції сімейного виховання Нікітіних було те, що успіх розвитку здібностей дитини залежить від того, наскільки своєчасно помітили та почали залучати малюків до різних видів діяльності. Саме батьки з перших днів життя повинні опікуватися створенням умов, які б допомагали випереджувати розвиток (Нікітін, 1989: 124).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, виходячи з унікального педагогічного досвіду сім'ї Нікітіних, слід зазначити, що, на відміну від загальної практики одержавлення сімейного виховання, їхній досвід був альтернативним і став складовою частиною «педагогіки співробітництва», який вплинув на обґрунтування батьківської педагогіки як педагогіки природного розвитку. Їхнє новаторство полягало в тому, що Нікітіни довели: в дитини з перших днів життя закладені великі можливості для розвитку інтелекту та здоров'я.

Таким чином, саме співробітницький підхід в організації педагогічної освіти батьків із соціально-педагогічної точки зору є актуальною умовою формування загальної культури особистості педагогів і батьків. Саме батьки здатні в душі взаємної довіри, поваги, співрозвитку, співтворчості, співдії створити справжнє виховне середовище для підростаючого покоління та всього суспільства.

Подальше дослідження передбачає вивчення досвіду роботи з батьками у сучасній початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Никитина Л.А. Мама или детский сад : Кн. для воспитателей детского сада и родителей. Москва : Просвещение, 1990. 93 с.
2. Никитин Б.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки. [3-е изд. доп.]. Москва : Мол. гвардия, 1989. 303 с.
3. Нікітін Б.П. Ми та наші діти. Київ : Молодь, 1989. 240 с.

REFERENCES:

1. Nikitina L.A. Mother or kindergarten: Book for teachers of kindergarten and parents / Nikitina L.A. M.: Education, 1990. 93 p.
2. Nikitin B.P., Nikitina L.A. We, our children and grandchildren. – [third edition. Add.]. M. : Young guards, 1989. 303 p.: illustration.
3. Nikitin B.P. We and our children / [translated from Russian] M. A. Lukyanets; [re. M. M. Amosova]. K. : Youth, 1989. 240 p.



УДК 78.071.2(100=161.2)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-2

БОГДАН П'ЮРКО – ПРЕДСТАВНИК «ПРАЗЬКОЇ ШКОЛИ»: ТВОРЧО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ГАЛИЧИНІ ТА ДІАСПОРІ

Михаць Роман Миколайович
кандидат педагогічних наук,
старший викладач навчально-наукового інституту музичного мистецтва
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
mihacroman@rambler.ru
orcid.org/0000-0002-3275-5534

У статті висвітлюється життєвий і творчий шлях диригента, піаніста, педагога, культурно-громадського діяча, представника «Празької школи» Богдана-Юліана П'юрка. Досліджено роки навчання у початковій Немирівській школі та Самбірській гімназії. Особливу увагу приділено періоду навчання Богдана П'юрка у Львівському Вищому Музичному Інституті імені Миколи Лисенка та культурно-музичному середовищі Львова, в якому формувався майбутній маестро. Досліджено роки фахових студій у Празькій консерваторії (1927–1930) та перше місце професійної праці на посаді коррепетитора у Київському театрі опери та балету (1930–1931). Зосереджено увагу на творчому становленні як піаніста-концертмейстра, викладача, директора Дрогобицької філії ВМІ імені Миколи Лисенка, хорового диригента та організатора музичного життя на Дрогобиччині. Особливу увагу приділено хоровому колективу «Дрогобицький Боян», його концертній діяльності під керівництвом Богдана П'юрка. Константовано факт участі та отримання I-го місця мішаного хору «Дрогобицький Боян» під орудою маестро Богдана П'юрка у Першому Краєвому конкурсі хорів Галичини з нагоди 100-річчя від уродин Миколи Лисенка. Проаналізовано період діяльності Б. П'юрка на посаді диригента Українського Підкарпатського театру імені Івана Франка у Дрогобичі в роки німецької окупації (1942–1944). Акцентовано увагу на культурно-мистецькому житті Б. П'юрка серед української діаспори у таборах ДіПі та організації ним Українського Оперного Ансамблю (Німеччина, м. Карлсфельд 1944–1949). Вперше подано відомості про концертну діяльність солістів УОА під орудою Богада П'юрка. Віднайдено програму першого концерту з творів українських композиторів на американському континенті у виконанні симфонічного оркестру Детройтської філармонії під диригентською батудою Богдана-Юліана П'юрка (Детройт, 1 лютого 1953). Висвітлено його внесок у становлення професійного музичного мистецтва Галичини (Дрогобиччина, 1932–1944), а також акцентовано увагу на творчій діяльності маестро серед української діаспори Німеччини та США у післявоєнний період.

Ключові слова: диригент, викладач, хор, оркестр, театр, репертуар.

BOHDAN PIURKO – REPRESENTATIVE OF THE “PRAGUE SCHOOL”: CREATIVE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN GALICIA AND THE DIASPORA

Mykhats Roman Mykolaiovych,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer in Educational and Scientific Institute of Music
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
mihacroman@rambler.ru
orcid.org/0000-0002-3275-5534

The article deals with the life and creative path of Bohdan Piurko – a conductor, a pianist, a teacher, a cultural public figure, a representative of the “Prague School”. It investigates the years of study at the elementary school in Nemyriv and Sambir Gymnasiums. Particular attention is paid to the period his study at Mykola Lysenko Higher Music Institute of Lviv and the cultural and musical environment of Lviv, in which the future maestro was formed.

The years of professional studies at the Prague Conservatory (1927–1930) and his first job at the Kyiv Opera House (1930–1931) are researched as well. The focus is on Piurko's creative development as a pianist, concertmaster, teacher, director of the Drohobych Department of Mykola Lysenko Institute, a choral conductor and organizer of musical life in the Drohobych area.

Particular attention is paid to the choir “Drohobytskyi Boyan” and its concert activity under the direction of Bohdan Piurko. The fact has been established that under the direction of Bohdan Piurko the mixed choir “Drohobytskyi Boyan” participated in the First Regional Competition of Galicia Choirs on the occasion of the



100th anniversary of Mykola Lysenko's birthday and took first place there. The period of B. Piurko's activity as a conductor of the Ivan Franko Ukrainian Pre-Carpathian Theater in Drohobych during the German occupation (1942–1944) is analyzed.

The attention is drawn to Piurko's cultural and artistic life among the Ukrainian diaspora in the DiPi camps and the organization of the Ukrainian Opera Ensemble (Germany, Karsfeld, 1944–1949). For the first time, information about the concert activity of UOE soloists under his guidance in the USA has been made public. The program of the first concert of works by Ukrainian composers on the American continent performed by Detroit Philharmonic Orchestra conducted by Bohdan Piurko (Detroit, February 1, 1953) was found.

The article elucidates his contribution to the formation of professional musical art in Galicia (Drohobychyna, 1932–1944), as well as creative activity among the Ukrainian diaspora in Germany and the USA in the post-war period.

Key words: conductor, teacher, choir, orchestra, theater, repertoire.

Постановка проблеми. Аналізуючи найсучасніші наукові дослідження культурно-мистецького напрямку, бачимо, що все частіше з'являються публікації, які висвітлюють регіональні історичні події. З них ми довідуємося про події, імена митців, які незаслужено замовчувались впродовж другої половини ХХ ст. Наполегливою дослідницькою працею повернено Україні прізвища та наукову й творчу спадщину М. Вербицького, В. Матюка, О. Нижанківського, В. Барвінського, З. Лиська, Б. Кудрика та багатьох інших митців. Ім'я непересічної творчої особистості, людини, яка володіла значним педагогічним талантом, Богдана-Юліана П'юрка, на жаль, й досі мало досліджено, а творча та просвітницька діяльність заслуговує на висвітлення його постаті на науково-мистецькому горизонті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало дослідників й нині продовжують «розгрібати» сторінки історії на культурно-мистецькому фронті. Штрихи творчого портрету Б. П'юрка фрагментарно висвітлюються у публікаціях Я. Зубаля (Зубаль, 1975: 145–148), Ю. Цегельського (Цегельський, 1975: 749–766), Ю. Григоріва, В. Семчишина, І. Бермес (Бермес, 2002), М. Михаця (Михаць, 2008), М. Бурбана, Ю. Созанського (Созанський, 2006) та ін. Однак системного аналізу творчо-педагогічної діяльності митця зроблено не було.

Мета статті полягає в аналізі творчої, культурно-громадської та педагогічної діяльності Богдана П'юрка в Західній Україні (Дрогобиччина, 1932–1944 рр.) та в еміграції (Німеччина, США, 1945–1953 рр.). Відповідно до поставленої мети наше **завдання** полягає в акцентуванні уваги на просвітницьких засадах професійного музичного мистецтва Дрогобиччини.

Виклад основного матеріалу. Богдан-Юліан П'юрко¹ (син Михайла) народився 4 липня 1906 року в містечку Немирів (нині північно-західна частина Львівської області). Початкові музичні студії отримав вдома від матері (фортепіано) та дідуся – греко-католицького священика. Згодом навчається в Самбірській гімназії. Тут захоплюється хоровим співом, співає у Самбірському «Бояні», студіює фортепіано. «Ділянкою, навколо якої кружляли всі думки Б. П'юрка, починаючи від 4–5 гімназійної кляси, була оркестрова музика, а симфонічна та оперова оркестра його просто гіпнотизували», – згадував Роман Савицький, який навчався з ним в Самбірській гімназії. Після закінчення гімназії (1923) Б. П'юрко продовжує фахові музичні студії у ВМІ ім. М. Лисенка (Львів). «<...> були учнями Барвінського², як Лисько, Рудницький, Колесса (усі три – по гармонії), <...> Савицький, Каранович, Пюрко (усі троє – по фортепіані)...» (Рудницький, 1963: 165). Маючи добрі успіхи у навчанні по фортепіано, Б. П'юрко захоплювався симфонічними концертами та виставами, що відбувалися у Львові. «Бувши 17–18-літнім юнаком, він «сидів» у симфонічній літературі, як ніхто з нас, учнів Муз. Інституту, і ніщо не змогло здержати його виїздів зі Самбора до Львова, коли там виконувано симфонії Бетговена, опери, ораторії чи щось інше», – згадував його «музичний товариш», видатний український піаніст Роман Савицький (Зубаль, 1975: 146). Після закінчення ВМІ ім. М. Лисенка Богдан П'юрко та Роман Савицький вступають у 1927 році до Празької консерваторії, де «<...> він вписався на диригентський факультет (клас проф. Долежіля) <...> з першого дня кинувся у вир концертного життя чеської та німецької філармоній та обидвох опер» (Зубаль, 1975: 146). Тут його студентські стежки перетинаються із Миколою Колессою, який також навчався у класі Метода Долежіля, а практику диригування з оркестром він проходив у Павела Дедечика. «М. Долежіль займався зі студентами за особливою

¹ Прізвище у доступних нам джерелах подається по-різному: у вітчизняних – П'юрко, а в зарубіжних – Пюрко.

² В. Барвінський – випускник Празької консерваторії, композитор, піаніст, культурно-громадський діяч, директор ВМІ ім. М. Лисенка (1915–1939), ЛДК ім. М. Лисенка (1939–1941), музичної школи (1941–1944), ЛДК ім. М. Лисенка (1944–1948) у Львові. Репресований у 1948р. Помер у 1963р.



ритмічною системою, яку вважав головною в диригентурі», – згадує розповідь М. Колесси колишній його учень заслужений діяч мистецтв України М. Михаць. «Навчаючись в консерваторії, Б. П'юрко захоплювався модерною музикою, проте він не втрачав «правильного ставлення до старих класиків майстрів і все був їхнім палким оборонцем перед чеськими студентами – ультрамодерністами» (Зубаль, 1975: 146). Саме тоді виступали в Празі такі видатні диригенти, як Г.В. Штайнберг – головний диригент Німецької опери, українець Микола Малько, Отакар Острчіль – головний диригент Чеської опери, Вацлав Таліх – головний диригент Празької філармонії. Студенти Б. П'юрко та Р. Савицький не пропускають жодного концерту та оперної вистави. Завершивши навчання у консерваторії (1930) як «...диригент і піаніст...» (Павлишин, 2014: 142), Б. П'юрко за сприяння диригента Антіна Рудницького розпочинає трудову діяльність у Київській опері на посаді коррепетитора³. Акомпонує видатним співакам, а саме М. Литвиненко-Вольгемут, І. Паторжинському, М. Сокіл, М. Голинському та іншим.

У зв'язку із суспільно-політичними подіями в радянській Україні восени 1931 року Б. П'юрко та А. Рудницький повернулися у Галичину та були скеровані В. Барвінським до Дрогобича з метою фахового зміцнення філії ВМІ ім. Лисенка (заснована 1923 р., директор о. Северин Сапрун – *Р.М.*). Маєстро Рудницький очолює дрогобицьку філію, Б. П'юрко – викладач. Активно включаються у музичне життя краю, пропагуючи кращі досягнення світового музичного мистецтва. Так, «...27 лютого 1932 року у Дрогобичі відбувся рідкісний як для провінційного містечка концерт «Вечір камерної музики», влаштований професорами філії Музичного інституту ім. М. Лисенка – скрипалем С. Огородником та піаністом Б. П'юрком. Програму концерту склали сонати А. Кореллі, Л. Бетховена, А. Дворжака. «Зібраним подобалася передовсім досконала зіграність обох виконавців, повне технічне опанування трудних творів, а головне добра інтерпретація і відчуття стилю різних за добою і характером сонат» (Бермес, 2002: 128). Як викладач фортепіано і теоретичних предметів «...був дуже вимогливий, тонко музикальний, прискіпливий до нотного тексту», – згадує колишня учениця Богдана П'юрка Галина Климків-Созан-

ська (сестра Юрія Созанського, який також навчався у класі Б. П'юрка – *Р.М.*).

Весною цього ж року Б. П'юрко очолює як диригент мішаний хор «Дрогобицький Боян» (засновник та перший диригент, отець-катехит Северин Сапрун, 1921р. – *Р.М.*), перший виступ під орудою якого відбувся 3 квітня 1932 року. «І звуково-динамічно, і в темпах твори були часом бездоганно обчислені під оглядом побажань композитора, спроможності хору і навіть приурочені до акустики салі» (Бермес, 2002: 129). Молодий маєстро завойовує визнання як у хористів, так і у шанувальників їхнього мистецтва. Формує репертуар, до якого включає твори української та зарубіжної класики. У тогочасній пресі читаємо: «...признати треба, що хор поступив знову в період під оглядом техніки й викінчення нюансів» (Бермес, 2002: 129–130). У концерті з творів М. Лисенка (1933) Б. П'юрко диригує об'єднаними хорами: Дрогобицький та Бориславський «Боян», а також хор із Тустанович (кращий сільський хор у повіті – *Р.М.*), у виконанні якого звучала кантата «Б'ють пороги», акомпанували Н. Кулицька та д-р Ю. Соневицький.

Після від'їзду Антіна Рудницького з Дрогобича (літо 1932 р.), Богдан П'юрко очолює Дрогобицьку філію Музичного Інституту, тісно співпрацює з В. Барвінським – директором ВМІ ім. М. Лисенка у Львові та С. Людкевичем, які приїжджали до Дрогобича в якості екзаменаторів. Відтоді музичне життя Дрогобиччини годі було б собі уявити без діяльної участі професора Б. П'юрка, про що довідуємось зі спогадів сучасників. У 1934 році П'юрка обирають членом СУПроМу⁴ (голова – Нестор Нижанківський – *Р.М.*). До Союзу Українських Професійних Музик входять С. Людкевич, М. Колесса, Р. Криштальський, В. Витвицький, С. Туркевич, Р. Сімович, З. Лисько, Б. Кудрик, Є. Цегельський, Р. Савицький – майже всі представники Празької школи. Б. П'юрко працює у виконавській секції, яка сприяла влаштуванню концертів, «у яких поруч з хоровою музикою під батутом М. Колесси, Б. П'юрка звучала і вокальна (за участю В. Тисяка), інструментальна (за участю Р. Савицького, Т. Шухевича) (Бермес, 2002: 95). Організовує концерти в Дрогобичі солістів Львівського оперного театру – Ольги Лепкової (меццо-сопрано), Василя Тисяка (тенор), знаного піаніста Романа Савицького. Часто й сам виступає з ними як піаніст-концертмейстер: «У Львові був знаний як визначний акомпаньатор у численних музичних імпрезах...» (Павлишин, 2014). У концерті класичної музики, ним же організованому

³ Коррепетитор (з лат. *cor.* – разом, і *repeto* – повторюю) – піаніст, помічник оперного диригента, який розучує сольні партії з виконавцями.

⁴ СУПроМ – союз українських професійних музик, заснований у Львові 1933 р.



(1935), виступає як диригент хору «Боян», а також як піаніст в дуеті із Н. Кулицькою – керманічем Бориславської філії ВМІ ім. М. Лисенка. У їхньому виконанні прозвучало «...Концерто Гроссо g-moll (на два форт.)». Кульмінаційною точкою концерту було виконання Гендля «Аллілуя», яке справедливо треба записати на рахунок найкращих успіхів добре уґрунтованої слави «Дрогобицького Бояна» і його диригента проф. П'юрка» (Бермес, 2002: 133). Згодом маестро П'юрко вдосконалює фаховий і мистецький рівень хору «Боян», беручи до репертуару хорові композиції: «Заповіт» М. Вербицького, «Ой чого, ти, почорніло» Л. Ревуцького, «Вкраїно-мати» К. Стеценка, кантату «Б'ють пороги» Печеніги-Углицького⁵ (Канада). Відчуваючи потенціал колективу, працює над творами Бородіна, Рубінштейна, Орландо Лассо, Жаннекена, Каччіні, частинами ораторії «Мессія» Генделя, вальсами Й. Штрауса та іншими творами. Вагоме місце у репертуарі диригент надає українським народним пісням в опрацюванні Лисенка, Леонтовича, Стеценка, Кошиця, А. Вахнянина, О. Нижанківського, Людкевича, Барвінського, Лиська, Гайворонського. Відкриття святочної Академії концерту з нагоди 20-ї роковини смерті І. Франка (20.09.1936) розпочалося «...відспіванням «Вічного революційонера» злученими хорами повіту – співаків до 500 під проводом дир. Б. П'юрка» (Бермес, 2002: 53). Ось ще одна рецензія Ст. Людкевича в часописі «Діло» від 16.12.1938 р. на концерт «Дрогобицького Бояна» у Стрию з нагоди 25-річчя заснування філії ВМІ ім. М. Лисенка. «Головна частина хорових точок <...> припала до виконання «Дрогобицькому Боянові», що під орудою свого диригента Б. П'юрка виступив у поважному числі коло 60-ти членів та проявив великі голосові вальори, чистоту інтонації, гарне ритмічне (рідке у нас!) зіспівання і значну культуру» (Савицький, 1975: 598). Згодом колектив працює над такими музичними полотнами, як «Stabat Mater» Дж. Рос-

сіні та «Messia» Г.Ф. Генделя. Виконання цих творів припадає на 1938–1939 рр. «Супровід смичкової оркестри і фортепіяна (Н. Кулицька) та фісгармонії (Я. Баранецька) був зіграний і вповні піддався інтенціям диригента...», – згадував хоровий диригент М. Добош.

З вибухом Другої світової війни (1 вересня 1939 р.) хор «Боян» і філія Інституту припинили діяльність. Протягом вересня 1939 – липня 1941 рр. Б. П'юрко живе у Кракові в середовищі українських емігрантів. У серпні 1941 р. маестро П'юрко повертається до Дрогобича, відновлює діяльність хору «Боян» та готує колектив до Першого Краєвого конкурсу хорів Галичини, організованого Львівським Інститутом Народної Творчості (директор о. С. Сапрун) з нагоди 100-ліття від уродин Миколи Лисенка. З поміж чотирьох хорів зі Львова та Станіславова комісія присуджує перше місце хору «Дрогобицький Боян» у номінації «великоміські хори» (конкурс відбувся 30 липня – 2 серпня 1942 р. у приміщенні Львівської опери, голова журі – проф. В. Барвінський – *Р.М.*). «Останнім співав репрезентативний мішаний хор «Боян» з Дрогобича (дир. П'юрко, реп. «Туман хвилями лягає» з опери «Різдвяна ніч», кантата «Радуйся, ниво неполитая» – в цілості), що виконанням оперного репертуару і, зокрема, Лисенківської «Кантати», запрезентував себе як один з найкращих хорів у краю» (Альманах Першого краєвого конкурсу хорів у Галичині, 1943: 22). Поряд із творчою діяльністю маестро П'юрко працює у Дрогобицькій гімназії з українською мовою навчання.

З вересня 1942 р. Богдан П'юрко очолює музичну частину Підкарпатського театру імені Івана Франка (Дрогобич), який відкрив свій перший театральний сезон музичною комедією М. Старицького «Сорочинський ярмарок» (7 жовтня 1942 р.). Наступною прем'єрою була опера С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм», у якій Б. П'юрко виступає як диригент та режисер-постановник. З приїздом до Дрогобича відомого західноукраїнського театрального діяча Йосипа Стадника (квітень, 1943) у театрі йде постановка опер «Ноктюрн», «Наталка Полтавка» М. Лисенка. У репертуарі театру, крім згаданих спектаклів, були п'єси української класики: «Назар Стодоля», «Циганка Аза», «Маруся Богуславка», «Гайдамаки», «Ой не ходи, Грицю», а також музичні комедії – «Циганське кохання» та «Жайворонок» Ф. Легара, «Тільки ти» В. Колля та інших. Крім театральних спектаклів, яких налічувалось близько 30 назв, маестро П'юрко організо-

⁵ Павло Печеніга-Углицький (1892, с. Печеніги на Харківщині – 02.08.1948, Нью-Йорк, США) початкову музичну освіту здобув у Харкові, відтак навчається у Петербурзькій консерваторії у Ф. Якименка, Соколова, Глазунова, Штейнберга. У 1914–1918 рр. «... був молодшим учителем цієї консерваторії, потім короткий час, учителем консерваторії в Ростові і в Краснодарі». З 1920 р. – у Туреччині, з 1922 – у США (Нью-Йорк). Тут диригує низкою російських опер у «Странд»-театрі на Бродвеї. Як контрабасист бере участь у різноманітних оркестрах та інструментальних ансамблях, компонує музику. Він автор опер «Відьма» (лібрето С. Чарнецького), «Вій» (незакінчена), «Сос і Вартідер» (одноактна опера на вірменський сюжет), одноактного балету «Легінь» та ін. «Багато праці вклав він у композицію симфонічної поеми «Україна» (перше виконання Детройтським симфонічним оркестром під диригуванням Б. П'юрка 1953 р.) та «Героїчної кантати» («Б'ють пороги»), яка була в репертуарі «Дрогобицького Бояна» за часів керування Б. П'юрка.



вує різноманітні концертні програми, ознайомлюючи населення Галичини зі світовими взірцями оперного мистецтва. Укомплектувавши труп фаховими співаками, включає до репертуару оперети «Циганський барон» Й. Штрауса та оперу «Кармен» Ж. Бізе, які були поставлені та виконані в концертному варіанті і пройшли з великим успіхом (березень – квітень 1944). У середині липня цього ж року через наступ східного фронту хор «Боян» та театр ім. І. Франка призупиняють свою діяльність. Частина співаків, акторів емігрують на Захід. Серед них був і маестро Б. П'юрко з родиною. 6 серпня Дрогобич зайняли радянські війська.

Родина П'юрків знайшла прихисток в одному із таборів ДіПі у місті Карсфельді, що поблизу Мюнхена. Спочатку навчав дітей гри на музичних інструментах, хорového співу.

Будучи в еміграції, Б. П'юрко не склав рук. Згодом у Карсфельді організовується громадський комітет з відзначення 85-річчя смерті Т. Шевченка (1946, голова В. Котович). Б. П'юрко, маючи досвід педагога та організатора, «...став центром притягання для тих, хто міг дати щось цінне для музики <...> як ніхто, вмів запрягти усіх до активної праці» (Зубаль, 1975: 147). Тут доводилося творити «з нічого», але й у таких обставинах він виявився неоціненним справжнім майстром, очоливши музично-вокальну секцію. Організував «...потрібну для концерту оркестру і солістів, що ними були самі оперові співаки: І. Туркевич-Мартинець – сопрано, А. Піддубна – меццо-сопрано, О. Руснак – тенор, О. Мартиненко – баритон, І. Уманців – бас» (Зубаль, 1975: 147). Програма концерту (10.03.1946): «Заповіт» М. Вербицького, «За байраком байрак» Ст. Людкевича, «Минули літа молодії» О. Нижанківського, Речитатив і каватина з опери «Тарас Бульба», «Б'ють пороги» М. Лисенка, фортепіанний концерт В-dur Бетховена (соліст Роман Савицький).

Важливим аспектом перебування Б. П'юрка у таборі ДіПі⁶ стала організаторська діяльність, зокрема, заснування ним симфонічного оркестру, з яким давав концерти «...переважно класичної музики в Карльсфельді, Бадрайхенгалю, Мюнхені та околицях» (Матеріали розмов М. Михаця, 2007, 2008), з добре відомими на той час піаністами Б. Максимовичем, Р. Савицьким, солістами-вокалістами Н. Носенко, Л. Колісниченко-Горн (сопрано), І. Зайфертом (тенор), М. Мінським, Л. Рейнарівичем (баритон), а також Л. Луговським,

Ю. Чумаком, В. Ляшевичом, М. Кондрацьким, М. Гороховим, О. Шишацькою, І. Рудавським, В. Кучером, С. Хвилею, І. та К. Задорожними. Хор складався також із професійних співаків. Режисурою займався М. Бук, сценічне оформлення здійснювала Лізелотта Ерлергер – художник Мюнхенського драматичного театру. Зосередивши навколо себе майже усі видатні постаті еміграційного вокально-музичного життя, ініціює створення Українського Оперного Ансамблю в Мюнхені (1946). Це була «...спроба продовження діяльності Львівського оперного театру» (Рудницький, 1963: 201). У репертуарі було декілька опер: «Мадам Баттерфляй» – у головній ролі Наталя Носенко (вистава пройшла 58 разів), «Тоска», «Паяци», «Сивільський циркульник», «Циганський Барон», «Сільська честь», «Кавалерія Рустікана», «Запорожець за Дунаєм», «Наталка Полтавка», «Ноктюрн». Протягом 1947–1948 рр. УОА зіграв 197 вистав, не враховуючи декількох десятків концертів, що дало можливість понад 120 тисячам глядачів почути українських митців, більша половина з них чужинці. «...Часами здавалося, що німецька публіка зустрічає вистави ще захопленіше, ніж українська <...> вистави супроводжувалися бурхливими оплесками, багатократними вигуками й оваціями <...> з піднесенням китиць квітів і надзвичайно теплими рецензіями (Зубаль, 1975: 150). «Німецькі музикознавці називали І. Зайферта українським Карузо, який проспівав 190 вистав, а такого виконавця партії Скарпії у «Тосці», як Л. Рейнарівич, вони тоді взагалі не мали» (Зубаль, 1975: 148). Гастролі українців перевершили усі очікування. Це була не просто мандрівна трупа, це була опера, музика, театр у всіх найкращих проявах. Однак через «...тяжкий матеріальний стан, недостосованість таборових сцен до оперних постановок, як теж брак оркестри, не давали можливостей оперному ансамблю розвинутись...» (Созанський, 2006: 201). Розформовуються табори ДіПі. Їхні мешканці виїжджають у Великобританію, Австралію, Аргентину, Бразилію та інші країни. Чимало з них емігрували до США.

У середині липня 1949 р. Б. П'юрко та майже увесь склад Українського Оперного Ансамблю (солісти-вокалісти – Р.М.) прибуває у Нью-Йорк, де дають низку концертів, один з яких відбувається у Карнегі-Холл (П'юрко виступає як піаніст-концертмейстр – Р.М.). Згодом переїжджають у Детройт, де продовжують концертну діяльність. Однак маестро П'юрко мріє про диригентуру. Готує програму з Детройтським симфонічним оркестром. Концерт

⁶ ДіПі – табір переміщених осіб



відбувся 1 лютого 1953 року. Це був перший(!) концерт української симфонічної музики на американському континенті.

СИМФОНІЧНИЙ КОНЦЕРТ
присвячений УКРАЇНСЬКІЙ МУЗИЦІ
виконавці
ДЕТРОЙТСЬКА СИМФОНІЧНА ОРКЕСТРА
ДИРИГЕНТ
БОГДАН П'ЮРКО
СОЛІСТ
БОРИС МАКСИМОВИЧ
ПІЯНІСТ
НЕДІЛЯ 1 ЛЮТОГО 1953 ГОДИНА З ПО
ПОЛУДНІ
MUSIC HALL 350 MADISON
Detroit, Mich.
ПРОГРАМА
I.
МИКОЛА ЛИСЕНКО Увертюра до опери
«Тарас Бульба»
ПАВЛО ПЕЧЕНИГА-УГЛИЦЬКИЙ симфо-
нічна поема «Україна»
ВІКТОР КОСЕНКО Фортепіяновий кон-
церт Ц-Моль Оп. 20.
Соліст
БОРИС МАКСИМОВИЧ,
Піаніст
II.
ВАСИЛЬ ВИТВИЦЬКИЙ Пісня і танець
для струнної оркестри
Перше виконання
ЛЕВ РЕВУЦЬКИЙ Друга симфонія Оп. 12.
(Друга і третя частини)
БОРИС ЛЯТОШИНСЬКИЙ Український
танець з опери
«Золотий обруч»

Концерти відбулися у Чикаго, Філадельфії, а також в Канаді, де «...жила велика спільнота українців» (Матеріали розмов М. Михаця, 2007, 2008). Був запланований концерт у Лос-Анджелесі. На жаль, через тяжку хворобу диригента Б. П'юрка концерт було відмінено. Поряд із концертною діяльністю здійснює постановку опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка. «Мій батько був пов'язаний зі всім українським, з Українським Культурним Клубом <...> відкрив "The Warendale School of music" <...> багато його студентів стали частиною Детройтської симфонії», – згадує дочка Б. П'юрка Єлизавета Рауме-П'юрко (Матеріали розмов М. Михаця, 2007, 2008).

Богдан П'юрко був блискучим піаністом. «Він міг мати прекрасну кар'єру концертного піаніста, але його любов до диригування була сильніша, він дуже любив диригувати хором, оркестром», – згадує дочка Єлизавета. На початку 1953 року проф. Б. П'юрко захворів. «Недуга швидко прогресу-

сувала <...> він був пристрасним до музики <...> На превеликий жаль хворобу не переміг...» (Матеріали розмов М. Михаця, 2007, 2008). 23 жовтня 1953 р. Б. П'юрко помер у м. Детройті, де й похований. Богдан Юліан П'юрко відійшов у вічність як «людина, що не змарнувала у своєму житті жодного дня, яка виконала в даних умовах, що можливо було виконати, яка повинна бути світлим прикладом для всіх, хто хоче чесно працювати для Мистецтва і Батьківщини», – так висловився його творчий побратим Роман Савицький.

Висновки. Богдан П'юрко – один із яскравих представників музикантів-професіоналів, вихідців із «Празької школи», яка «розвивала також організованість і систематичність у праці, була для українців продовженням того висміюваного колись австрійського порядку, так проте потрібного слов'янам (Павлишин, 2014: 143). Він плідно працював у Галичині та на еміграції поряд з Левом Туркевичем, Антіном Рудницьким, Миколою Колессою, Ярославом Барничем та іншими митцями, презентуючи країнам європейську класичну музику і ознайомлюючи інші народи з музичною спадщиною України. Його життєвий і творчий шлях, вагомий для історії української культури, упереджено замовчувався на його батьківщині протягом другої половини ХХ століття. Сукупність цих висновків аргументовано засвідчує не тільки про необхідність, але й потребу у застосуванні досвіду мистецької, культурно-освітньої діяльності проф. Б. П'юрка на нинішньому етапі духовного розвитку незалежної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альманах Першого краєвого конкурсу хорів у Галичині. Львів, 1943. 43 с.
2. Бермес І. Еволюція хорового руху на Дрогобищині в контексті розвитку культури Галичини (від «весни народів» до 1942 року). Дрогобич : Коло, 2002. 199 с.
3. Гайдабура В. Театр, захований в архівах. Сценічне мистецтво України періоду німецько-фашистської окупації (1941–1944). Київ, 1998. 484 с.
4. Гушоватий П., Бермес І., Пиц Б., Михаць М. Хор «Боян Дрогобицький»: історія і сучасність : навчальний / Заг. ред. Б. Пиц. Дрогобич : Посвіт, 2008. 192 с.
5. Добош М. Хорове життя Дрогобича. *Дрогобищина – земля Івана Франка*. Т.1. Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1978. С. 627–635.
6. Зубаль Я. Богдан П'юрко – диригент, піаніст, педагог. *Наш театр. Книга діячів українського театру 1915–1975*. Т. II. (Гол. ред. Гр. Лужницький). Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1975. С. 145–148.
7. Матеріали розмов М. Михаця із Г. Созансько-Климків – ученицею Б. П'юрка (1936–1939) Львів, 12.03.2007 р.; Н. Носенко та Л. Колісниченко-Горн – солістами Українського Оперного Ансамблю в Німеч-



чині; С. Рауме-П'юрко – дочкою Б. П'юрка (США, вересень-жовтень 2008 р.).

8. Михаць М. Деякі зауваги щодо хронології життя і творчості та короткий життєпис Богдана Юліана П'юрка. *Гомін Підгір'я. Альманах*. Дрогобич : Посвіт, 2008. Вип.6. С. 111–121.

9. Павлишин С. Львівські музиканти: «празька школа». *Празька школа львівських композиторів / Упоряд. Л. Кияновська*. Львів : Видавець Тетюк Т. В., 2014. С. 140–143.

10. Рудницький А. Українська музика. Історико-критичний огляд / Антін Рудницький. Мюнхен : Дніпрова хвиля, 1963. 406 с.

11. Савицький С. «Богдан П'юрко» – замість некрологу. *Наш театр. Книга діячів українського театрального мистецтва 1915–1975*. Т. I. (Гол. ред. Гр. Лужницький). Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто. С. 145–151.

12. Созанський Ю. Спогади. Матеріали. Дослідження. Львів : Сполом, 2006. 187 с.

13. Цегельський Ю. Підкарпатський театр у Дрогобичі (1941–1944 рр.). *Наш театр. Книга діячів українського театрального мистецтва 1915–1975*. Т. I. (Гол. ред. Гр. Лужницький). Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто. 1975. С. 749–766.

REFERENCES

1. *Almanakh Pershoho kraievoho konkursu khoriv u Halychyni* [Almanac of the First Regional Choir Competition in Galicia]. Lviv, 1943. p. 43.

2. Bermes, I. (2002). *Evolutsiia khorovoho rukhu na Drohobychchyni v konteksti rozvytku kultury Halychyny (vid „vesny narodiv” do 1942 roku)* [The evolution of the choral movement in Drohobych region in the context of the development of Galicia's culture (from the “spring of peoples” to 1942)]. Drohobych: Kolo, 199 p.

3. Haidabura, V. (1998). *Teatr, zakhovanyi v arkhivakh. Stsenichne mystetstvo Ukrainy periodu nimetsko-fashy-stskoi okupatsii (1941–1944)* [Theater hidden in archives. Performing Arts of Ukraine during the Nazi Occupation (1941–1944)]. Kyiv, 484 p. [in Ukrainian].

4. Hushovatyi P., Bermes I., Pyts B., Mykhats M. (2008). *Khor “Boian Droho-bytskyi”: istoriia i suchasnist* [Chorus “Boyan Drogo-Bytskyi”: History and Modernity]. Drohobych : Posvit, 192 p. [in Ukrainian].

5. Dobosh, M. (1978). *Khorove zhyttia Drohobycha* [Choral life of Drohobych]. *Drohobychyna is the land of*

Ivan Franko. Vol. 1. Niu-York – Paryzh – Sydnei – Toronto, pp. 627–635.

6. Zubal, Ya. (1975). *Bohdan Piurko – dyryhent, pianist, pedahoh* [Bogdan Purko is a conductor, pianist and teacher]. *Our theater. The book of figures of Ukrainian theater art 1915–1975. T.II. (Editor-in-Chief, Mrs. Luzhnitsky)*. New York – Paris – Sydney – Toronto. pp. 145–148.

7. *Materialy rozmov M. Mykhatsia iz: H. Sozanskoiu-Klymkiv – uchenytseiu B.Piurka (1936–1939) Lviv, 12.03.2007 r.; N. Nosenko ta L. Kolisnychenko-Horn – solistamy Ukrainskoho Opernoho Ansambliu v Nimechchyni; Ye.Raume-Piurko – dochkoiu B.Piurka (SHA, veresen-zhovten 2008r.)*. [Materials of conversations of M. Mykhats with G. Sozanskaya-Klimkiv - a student of B. Pyurk (1936–1939) Lviv, March 12, 2007; N. Nosenko and L. Kolisnichenko-Horn – soloists of the Ukrainian Opera Ensemble in Germany; E. Raume-Pürk – daughter of B. Pürk (USA, September-October 2008)] [in Ukrainian].

8. Mykhats, M. (2008). *Deiaki zauvahy shchodo khronolohii zhyttia i tvorchosti ta korotkyi zhyttiepys Bohdana Yuliana Piurka* [Some notes on the chronology of life and creativity and a brief biography of Bohdan Julian Pyurko]. *Gomin Podgorye. Almanac Vol 6. Drohobych : Posvit*, pp. 111–121 [in Ukrainian].

9. Pavlyshyn, S. (2014). *Lvivski muzykanty: “prazka shkola”* [Lviv Musicians: “Prague School”] *Prague School of Lviv Composers / Comp. L. Kiyanovska*. Lviv. pp. 140–143 [in Ukrainian].

10. Rudnytskyi, A. (1963). *Ukrainska muzyka. Istoryko-krytychnyi ohliad*. [Ukrainian music. Historical and critical review]. Munich : Dniprova khvyliia, 406 p. [in Ukrainian].

11. Savytskyi S. “Bohdan Piurko” – zamist nekrolohu [Bogdan Pyurko instead of obituary]. *Our theater. The book of figures of Ukrainian theater art 1915–1975. T.I (Chief Editor: Gr. Luzhnitsky)*. New York – Paris – Sydney – Toronto. pp. 145–151 [in Ukrainian].

12. Sozanskyi Yu. (2006). *Spohady. Materialy. Doslidzhennia* [Memoirs. Materials. Research]. Lviv : Spolom, 187 p. [in Ukrainian].

13. Tsehelskyi Yu. *Pidkarpatskyi teatr u Drohobychi (1941–1944 rr.)* [Subcarpathian Theater in Drohobych (1941–1944)]. *Our Theater. The book of figures of Ukrainian theater art 1915–1975. T.I (Chief Editor: Gr. Luzhnitsky)*. New York – Paris – Sydney – Toronto. pp. 749–766 [in Ukrainian].



УДК 37.01(38)+7.032
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-3

ХУДОЖНЯ ОСВІТА У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ

Сай Ірина Василівна,
викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
iryna.v.sai@lpnu.ua
orcid.org/0000-0002-1503-2959

У даній статті йдеться про розвиток найголовніших та найбільш впливових художніх шкіл Давньої Греції у період із кінця V століття по кінець IV століття до нашої ери. У ній описано діяльність та особливості функціонування трьох художніх шкіл, а саме: сікіонської художньої школи, розташованої у північній частині пелопонеського півострова та заснованої художником-живописцем Евпомпом; фіванської художньої школи, також відомої під двома іншими назвами, такими як фівансько-аттїчна школа або молодша аттїчна школа, яка спочатку розташовувалась у Фівах, а згодом перемістилася до Афін та була заснована, відповідно до різних джерел, або Арістідом Молодшим, або, як гадають деякі із дослідників, Нікомахом та, на сам кінець, ефеської школи, яка територіально розміщувалася у місті Ефес та була заснована за одними версіями маляром та живописцем Зевксісом, за іншими – скульптором та маляром Евфранором. Спочатку ці школи стали відомими завдяки їхнім талановитим засновникам, але згодом, із плином часу, деякі із учнів, які отримали в них освіту, стали набагато відомішими за їхніх наставників та вчителів, і зробили не лише величезний та вагомий внесок до світової культурної спадщини, але й до ранньої педагогічної науки, не тільки навчаючи своїх учнів та вихованців, але й пишучи свої власні методологічні праці присвячені навчанню живопису та скульптури. У такий спосіб, дана стаття знайомить нас як із мистецькою, так і з педагогічною спадщиною головних представників вищезгаданих давньогрецьких художніх шкіл, такими як художники Памфіл та Апеллес, скульптор Поліклет та багато інших. У ній викладено результати аналізу, проведеного на основі виявлення певних спільних та відмінних рис їхньої викладацької методики та показано передумови для створення описаних мистецьких та педагогічних традицій.

На жаль, більшість зібраної та проаналізованої інформації стає нам доступною не із оригінальних першоджерел, написаних їхніми авторами, а лише із робіт істориків пізніших періодів. Пліній Секунд (Другий), більш відомий, як Пліній Старший та його робота «Природнича історія» виявилися найкращим джерелом для отримання інформації на дану тематику.

Ключові слова: давньогрецька освіта, антична освіта, художня школа, художня освіта, сікіонська школа, фіванська школа, ефеська школа, методологія мистецтва, мистецтво, малювання, давньогрецьке мистецтво.

ARTISTIC EDUCATION IN ANCIENT GREECE

Say Iryna Vasylyvna,
Lecturer at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
iryna.v.sai@lpnu.ua
orcid.org/0000-0002-1503-2959

The article deals with the development of the main and most influential Art Schools of Ancient Greece in the period of time starting from the end of V century BCE till the end of IV century BCE. It describes the activities and peculiarities of functioning of three artistic schools, namely Sicyonic Art School located in the Northern Part of Peloponnese peninsula and founded by the painter Eupompus, Theban Art School also known as Theban and Attic Art School or Younger Attic Art School firstly located in city Thebes and later moved to more prosperous and safe city of Athens and founded either by Aristides the Younger or by Nicomachus and, finally, Ephesus Art School located in city Ephesus and founded according to different versions either by painter Zeuxis or by sculptor and painter Euphranor. Initially those schools became famous because of their talented and widely respected founders but as a matter of a fact with a course of time some of the pupils educated there became even more famous and influential than their teachers and tutors and made a huge and considerable contribution both to the world cultural heritage and early pedagogical science providing some training courses for their own pupils and trainees and even writing their own methodological works dedicated to teaching drawing, painting and sculpture. Therefore, the article tells us about both artistic and pedagogical legacy of the main representatives of above-mentioned Greek Art Schools such as that of painters Pamphilus and Apelles, sculptor Polykleitos and many other artists. It provides the results of the analysis based on finding



some common and different features of their teaching methodology and shows the prerequisites for creating those-days artistic and pedagogical traditions.

Unfortunately, most of the information gathered and analyzed becomes available for us not from its original sources written by its authors but from the works of some later historians. Prominent scholar Plinius Secundus, also known as Pliny the Elder, and his work "Naturalis Historia" turned out to be the best source for getting information on this particular topic.

Key words: ancient Greek education, education in antiquity, art school, artistic education, Sicyonic School, Theban School, Ephesus School, methodology of drawing, drawing, painting, ancient Greek art.

Постановка проблеми. Як уже неодноразово зазначалося в наших попередніх роботах, у царині української науки загалом та педагогічної науки зокрема практично відсутні дослідження, присвячені тематиці Античності й історії педагогіки того часу. Однак, незважаючи на надзвичайно стрімкий темп розвитку науки та новітніх технологій і більш як двотисячний вік, вищезгадана історична доба дотепер цікавить не лише простих людей, а й науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук та аналіз наукових праць, присвячених історії античної педагогіки, укотре приводить нас до робіт таких авторів, як А. Джуринський (История зарубежной педагогики, 1998), Г. Жураковський (Очерки по истории античной педагогики, 1940) та Н. Ростовцев (История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка, 1981; Очерки по истории методов преподавания рисунка, 1983). Однак, незважаючи на фундаментальність доробку даних науковців, варто зважати і на той факт, що деякі з їхніх праць видані понад півстоліття тому. Серед закордонних публікацій зацікавлення викликають дослідження та міркування Р. Лінга (R. Ling) (Making Classical Art: process & practice, 2000), колективна праця Х. Гарднер (H. Gardner), Ф. Кляйна (F. Kleiner) та К. Мамії (C. Mamiya) (Gardner's art through the ages, 2005), однак дані роботи зосереджуються в основному на самій історії мистецтва та його матеріальних артефактах, а не на методах та засобах навчання.

Метою роботи є визначення, опис та аналіз діяльності художніх шкіл Давньої Греції та їхніх основоположників, а також методів викладання, які в них застосовувалися.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки художнє творчість та освіта є одними з головних компонентів будь-якої культури, а вона, у свою чергу, є невід'ємною складовою частиною історії, то, розглядаючи їх, неможливо не згадати про ті історичні реалії та передумови, у яких вони виникали та формувалися. Насамперед варто зазначити, що впродовж довгого періоду часу освіта в Давній Греції

залишалася привілеєм заможного прошарку громадян, а саме суспільство було поділеним на вільних громадян та рабів. По-друге, більш ґрунтовне та глибоке навчання тривалий час було доступне лише для юнаків та молодих чоловіків, а його основним завданням була підготовка сильного духом та тілом громадянина держави. Варто згадати і той факт, що давньогрецький пантеон богів та інших міфічних істот був антропоморфним, що, у свою чергу, робило людину ключовим елементом будь-якого виду творчості.

Прийнято вважати, що рушійною силою активного старту творчості та методології грецьких художників стали надбання єгипетських митців (Вєрман, 2000). Саме від них вони запозичили ідею навчати малюванню за допомогою загостреної палички та нетвердої гладкої дощечки. На відміну від єгиптян, вони покривали її воском, а не глиною, однак, як і їхні ідейні натхненники, приділяли багато уваги вивченню ключової ролі пропорцій у процесі відтворення людського тіла, тобто зверталися в процесі навчання до математичного підходу. Це, у свою чергу, стало підґрунтям для ще однієї особливості грецького художнього мистецтва, а саме реалізму.

На початок IV ст. до нашої ери в Греції сформувалося кілька основних шкіл-осередків, які навчали своїх учнів мистецтву рисунку та живопису. Найбільше інформації віднаходимо про так звану Сікіонську школу, яка дістала свою назву від міста Сікіон (грец. *ὁ Σικιών*) на півночі Пелопоннесу, засновану художником-живописцем Евпомпом (грец. *ὁ Εὐπόμπος*). Він був першим представником напряму, який дістав назву «хрестографія», а сама школа приділяла значну увагу обчисленню різноманітних пропорцій та співвідношень, пропагувала відтворення якомога точніших та правильних форм. Евпомп закликав своїх учнів вивчати закономірності природи, опираючись на наукові дані, підкріплені математичними обчисленнями, що в подальшому створило цілковито новаторський підхід, який передбачав спостереження й аналіз.

Одним з учнів засновника даної школи став Памфіл (грец. *ὁ Πάμφιλος*), якого вважа-



ють найвідомішим представником даного навчального осередку та сікіонського напрямку загалом (Жураковский, 1940). Цікавим є той факт, що про його педагогічну діяльність нам відомо набагато більше, ніж про його мистецькі творіння. Памфіл не лише усіяко підтримував та пропагував канони даної школи, але й запровадив вивчення малювання в решті тогочасних грецьких шкіл. Його власний викладацький курс тривав аж 12 років і коштував один талант (Вёрман, 2000), що є відповідником 26,196 кг золота, а двері його школи увінчував напис про те, що в неї не допускаються люди, які не знають геометрії.

Окрім того, Памфіл удосконалив техніку енкаустичного воскового живопису, а одним із його учнів був Апеллес (грец. *ὁ Ἀπελλής*), який у подальшому став одним із найвизначніших давньогрецьких художників. Згодом педагогічну діяльність Памфіла продовжив Меланфій (грец. *ὁ Μελάνθιος*).

Серед послідовників цієї школи варто згадати і скульптора Поліклета (грец. *ὁ Πολύκλειτος*), який цікавився проблемами передачі форми. Його авторству належить праця, присвячена пропорційній закономірності частин людського тіла. На його думку, ідеальними варто вважати пропорції, у яких довжина стопи становила 1/6 висоти, висота голови була співмірною з 1/8 довжини тіла, обличчя та кисть руки становили 1/10, а щодо лиця застосовувався принцип поділу на три рівні секції. Дані рекомендації були на практиці втілені в житті автором у двох його роботах – «Доріфори» та «Діадумені».

Іншою проблемою, якою цікавився Поліклет, було завдання передачі (відтворення) руху у стані спокою. Даного ефекту він досягав за допомогою хіазму (від грецького *ὁ χιασμός* – хрестоподібне розміщення) – зображення стоячої людської фігури, маса тіла якої перенесена на одну опорну ногу, а піднятому бедру відповідає опущене плече та навпаки (Популярная художественная энциклопедия, 1986). Вищезгадана статуя «Доріфора» стала своєрідним «посібником» для навчання кількох наступних поколінь художників.

Інша впливова художня школа того часу відома аж під трьома назвами, які теж формувалися від впливом географічного розташування. Найвідомішою із них є назва «Фіванська», на честь міста Фіви (грец. *αἱ Θῆβαι*), у якому вона виникла, іншими двома є «Фівансько-аттічна» (пояснюється тим фактом, що через деякий час після появи школа «мігрувала» в Афіни) та «молодша аттічна». Більшість науковців називає засновником даної школи Арістίδα Молодшого (грец. *ὁ Ἀριστείδης*), хоча деякі з дослідників вважають, що даний осередок бере початок від Нікомаха (грец. *ὁ Νικομαίχος*). Серед інших відомих імен даної течії варто згадати Евфранора (грец. *ὁ Ἐυφράνωρ*), який навчав своїх учнів в Афінах, Філоксена (грец. *ὁ Φιλόξενος*), Нікія (грец. *ὁ Νικίας*) та Афініона (грец. *ὁ Ἀθηνίων*). Представники даної школи використовували у своїх роботах гру світла та тіні, метод ілюзії, а також намагалися створити ефект рельєфності.

Вартою згадки є й ефеська школа, створення якої приписують Зевксису (грец. *ὁ Ζεῦξις*) (або, згідно деяких джерел, Евфранору). Вона базувалася на «чуттєвому сприйнятті природи та на зовнішній красі <...> прагнула ілюзії, але була бездоганною в рисунку» (Ростовцев, 1981). У Зевксиса було чимало учнів та послідовників, тож, прагнучи навчити їх бачити прекрасне, він сам намагався віднайти та встановити ідеал та канон краси, не відштовхуючись від стереотипів та фантазій, а базуючись на вивченні природи (натури). Окрім того, Зевксис увійшов в історію як надзвичайно вимогливий та прискіпливий педагог. Водночас дані риси характеру він виявляв і під час оцінювання своїх власних робіт, отже, його критика була водночас суворою та справедливою.

Іншим представником даної школи був Паррасій (грец. *ὁ Παρράσιος*), який «першим приніс у живопис симетрію, став передавати емоції обличчя, витонченість волосся та красу обличчя» (Ростовцев, 1981). Він розробив канон пропорцій людського тіла, а також написав спеціальний трактат про рисунок, у якому особлива увага приділялася ролі лінії. У процесі навчання учнів він наголошував на тому, що саме вона є основним засобом вираження форми на площині. Паррасій заклав теоретичні основи методики навчання рисунку, яких повинні були дотримуватися вчителі та художники-початківці.

Варто зазначити, що про методику навчання та мистецько-педагогічну діяльність описаного нами періоду ми дізнаємося здебільшого з пізніших теоретичних праць римських істориків. Найціннішим інформаційним джерелом такого типу є праця Плінія Старшого під назвою «Природнича історія» (лат. *Gaius Plinius Secundus, "Naturalis Historia"*) (Естественная история, 2019; *Naturalis Historia*, 2019; *Natural History by Pliny the Elder with English translation*, 1938).

Висновки з проведеного дослідження. Із викладеного вище матеріалу можемо зробити кілька таких висновків. Період IV ст. до н. е. був надзвичайно багатим на тала-



новитих митців, які не лише створювали свої власні роботи, але й активно займалися педагогічною діяльністю. Водночас вони не лише навчали, але й створювали перші методичні рекомендації та посібники (трактати), у яких чітко формулювали та викладали своє бачення певних проблем та настанови для своїх учнів і послідовників. Тогочасні педагоги художніх шкіл дещо різнилися за своїми підходами, але всіх їх об'єднувала спроба віднайти ідеальний «математичний» підхід до зображення людського тіла, бажання навчитися максимально точно відтворювати як людину, так і все, що її оточувало.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вейсман А. Греческо-русский словарь (препринт V-го издания 1899 г.). Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. 1371 с.
2. Вёрман К. Искусство первобытных племен, народов дохристианской эпохи и населения Азии и Африки с древних веков до XIX ст. (История искусства всех времен и народов, Т. 1). Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Полигон», 2000. 944 с.
3. Дворецкий И. Лагинско-русский словарь. Около 50 000 слов. 2 изд., переработ. и доп. Москва: Русский язык, 1976. 1096 с.
4. Джурицкий А. История зарубежной педагогики: учебное пособие. Москва: Издательская группа «Форум» – «Инфра-М», 1998. 269 с.
5. Жураковский Г. Очерки по истории античной педагогики. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 470 с.
6. Плиний Старший. Естественная история. URL: <http://ancientrome.ru/antlitrt.htm?a=1327002000> (дата обращения: 06.01.2019).
7. Популярная художественная энциклопедия / под ред. В. Полевого. Москва: Советская энциклопедия, 1986. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pictures/3536/%D0%A5%D0%B8%D0%B0%D0%B7%D0%BC (дата обращения: 06.01.2019).
8. Ростовцев Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. Москва: Просвещение, 1981. 192 с.
9. Ростовцев Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. Москва: Изобразительное искусство, 1983. 288 с.
10. Суриков И. и др. История и культура Древней Греции: энциклопедический словарь / под общ. ред. И. Сурикова. Москва: Языки славянских культур, 2009. 792 с.
11. Alberti. On Painting. URL: <http://www.noteaccess.com/Texts/Alberti/> (last access: 06.01.2019).
12. Gardner H., Kleiner F., Mamiya C. Gardner's art through the ages. Thomson / Wadsworth, 2005. 1150 p.
13. Lieber F. Encyclopedia Americana: A Popular Dictionary of Arts, Sciences, Literature, History, Politics, and Biography, Brought Down to the Present Time / Volume 1. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=3zMKQAAMAA-J&pg=PA364&lpq=PA364&dq=pheban+school+aris->

[tidis&source=bl&ots=ZfWiaIegik&sig=ACfU3U07Zsd-NY_au5RcGzFJbWRUX80YPQ&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKewiM-JjrqngAhUM1SwKHTQRBI4Q6AEw-C3oEACAcQAQ#v=onepage&q=pheban%20school%20aristidis&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=3zMKQAAMAA-J&pg=PA364&lpq=PA364&dq=pheban+school+aristidis&source=bl&ots=ZfWiaIegik&sig=ACfU3U07Zsd-NY_au5RcGzFJbWRUX80YPQ&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKewiM-JjrqngAhUM1SwKHTQRBI4Q6AEw-C3oEACAcQAQ#v=onepage&q=pheban%20school%20aristidis&f=false) (last access: 07.01.2019).

14. Ling R. Making Classical Art: process & practice. Stroud, UK: Tempus; Charleston, SC: Published in the United States of America by Arcadia Pub., 2000. 240 p.

15. Pliny the Elder. Naturalis Historia. URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.02.0138> (last access: 06.01.2019).

16. Rackham H. Natural History by Pliny the Elder with English translation (in ten volumes). London: W. Heinemann, 1938. URL: <https://archive.org/details/naturalhistory01plinuoft/page/n7> (last access: 06.01.2019).

REFERENCES:

1. Veisman, A.D. (1991). Hrechesko-rusckiy slovar (preprynt V-ho yzdanyia 1899 h.) [Greek-Russian Dictionary (reprint of 5th edition, 1899)]. Moskva: Hrekolatynskiy kabynet Yu.A. Shychalina [in Russian].
2. Verman, K. (2000). Iskustvo pervobytnykh plemen, narodov dokhristyanskoj epokhi i naseleniia Azii i Afriki s drevnykh vekov do XIX st. (Istoriia iskusstva vsekh vremen i narodov, T. 1) [Art of ancient tribes, people of pre-Christ era and population of Asia and Africa since ancient times till 19th century (History of Art of all times and people, volume 1)]. Sankt-Peterburh: OOO «Izdatelstvo «Polihon» [in Russian].
3. Dvoretckii, I.Kh. (1976). Latynsko-russkii slovar [Latin-Russian Dictionary]. Moskva: Russkii yazyk [in Russian].
4. Dzhurinskii, A.N. (1998). Istoriia zarubezhnoi pedahohiki: uchebnoe posobie [History of Foreign Pedagogy: textbook]. Izdatelskaia hruppa «Forum» – «Infra-M» [in Russian].
5. Zhurakovskii, H.E. (1940). Ocherki po istorii antichnoi pedahohiki [Notes on Histoy of Ancient Pedagogy]. Moskva: Hosudarstvennoe uchebno-pedahohicheskoe izdatelstvo Narkomprosa RSFSR [in Russian].
6. Plinii Starshyi. Yestestvennaia istoriia [Natural History]. <http://ancientrome.ru>. Retrieved from <http://ancientrome.ru/antlitrt.htm?a=1327002000> [in Russian].
7. Populiarnaia khudozhestvennaia entsyklopediia (1986) [Popular art encyclopedia]. Moskva: Sovetskaia entsyklopediia. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pictures/3536/%D0%A5%D0%B8%D0%B0%D0%B7%D0%BC [in Russian].
8. Rostovtsev, N.N. (1981). Istoriia metodov obucheniia risovaniiu. Zarubezhnaia shkola risunka [History of methods for teaching drawing. Foreign School of Drawing]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
9. Rostovtsev, N.N. (1983). Ocherki po istorii metodov prepodavaniia risunka [Notes on history of methods for teaching drawing]. Moskva: Izobrazitelnoe iskusstvo [in Russian].
10. Surikov I. et al. (2009). Istoriia i kultura Drevnei Hretyi: entsyklopedicheskii slovar [History and culture of Ancient Greece: encyclopedic dictionary]. Moskva: Yazyki slavianskikh kultur [in Russian].
11. Alberti. On Painting. <http://www.noteaccess.com>. Retrieved from <http://www.noteaccess.com/Texts/Alberti/> [in English].



12. Gardner H., Kleiner F. & Mamiya C. (2005). Gardner's art through the ages. Thomson / Wadsworth [in English].

13. Lieber F. Encyclopedia Americana: A Popular Dictionary of Arts, Sciences, Literature, History, Politics, and Biography, Brought Down to the Present Time/ Volume 1. <https://books.google.com.ua>. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?id=3zMKQAAMAA-J&pg=PA364&lpg=PA364&dq=pheban+school+aristidis&source=bl&ots=ZfWialegik&sig=ACfU3U07Zsd-NY_au5RcGzIFJbwRUX80YPQ&hl=uk&sa=X&ved=2ahUK̄EwiM-JijrqngAhUM1SwKHTQRB14Q6AEw-C3oECACQAQ#v=onepage&q=pheban%20school%20aristidis&f=false [in English].

14. Ling R. (2000) Making Classical Art: process & practice. Stroud, UK : Tempus ; Charleston, SC : Published in the United States of America by Arcadia Pub. [in English].

15. Pliny the Elder. Naturalis Historia. <http://www.perseus.tufts.edu>. Retrieved from <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.02.0138> [in Latin].

16. Rackham H. (1938). Natural History by Pliny the Elder with English translation (in ten volumes). London: W. Heinemann. <https://archive.org>. Retrieved from <https://archive.org/details/naturalhistory01plinuoft/page/n7> [in Latin and English].



УДК 37(09)(477.65)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-4

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСОНАЛІ КІРОВОГРАДЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ

Філоненко Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Oksana.filonenko02@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4453-9887

У статті уточнено уявлення про творчість громадських діячів і педагогів (В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Хмури, А. Резніка, М. Кодака, С. Максютіна), діяльність яких була пов'язана з історією освітніх процесів на Кіровоградщині (Слисаветградщині) і є ще малодослідженою. Розкрито історико-педагогічні дослідження вітчизняних учених щодо регіональних особливостей розвитку освіти, етапів вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського та педагогічних пошуків педагогів-новаторів Кіровоградщини 50–70-х рр. XX ст. І. Ткаченка (концепція трудового виховання), О. Хмури (інноваційна технологія навчання), А. Резніка (педагогіка співробітництва), М. Кодака (дидактично-виховні ідеї), С. Максютіна (ідея всебічного гармонійного виховання дітей у школі продовженого дня).

Встановлено, що наукові пошуки кіровоградських дослідників А. Іванка, Н. Калініченко, В. Корецької, І. Мудрого, Г. Перебийніса, А. Постельняк, Б. Хижняка та інших у галузі дослідження творчої спадщини педагогів-новаторів регіону є вагомими й стратегічно важливими для формування дослідницької парадигми вивчення творчості відомих земляків. Автори публікацій здійснили спробу проаналізувати окремі аспекти творчого доробку педагогів та дати об'єктивну оцінку їхній педагогічній діяльності, досягнути внесок І. Ткаченка, О. Хмури, А. Резніка, М. Кодака, С. Максютіна та інших у вітчизняну педагогічну науку. Водночас проаналізовані у процесі дослідження праці, в яких дана оцінка новаторському досвіду педагогів Кіровоградщини, дають підстави для висновку про те, що їхня педагогічна спадщина, сторінки життя й творчості ще потребують належного осмислення, комплексних узагальнювальних досліджень.

Здійснений у статті цілісний і системний історіографічний аналіз досліджень вітчизняних учених щодо педагогічних пошуків педагогів-новаторів Кіровоградщини 50–70-х років XX століття репрезентує можливість не лише подальшого вивчення означеного соціально-педагогічного явища, а й практичного втілення позитивного історико-педагогічного досвіду у реалії вітчизняної системи освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: історіографія, педагогічна і просвітницька діяльність, новаторство, навчальні заклади.

PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE KIROVOGRAD REGION OF THE SECOND PART OF THE XX CENTURIES IN THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES OF SCIENTISTS

Filonenko Oksana Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the
Department of Pedagogy and Management of Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Oksana.filonenko02@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4453-9887

The article the notion of creativity of public figures and teachers (V. Sukhomlynskoho, I. Tkachenko, O. Khmury, M. Kodaka, S. Maksyutina, A. Rieznica), whose activities were related to the history of the development of educational processes in the Kirovohrad region and are still poorly investigated. The historical-pedagogical reflections of domestic scientists concerning the regional peculiarities of the educational development and pedagogical searches of pedagogues-innovators of the Kirovohrad region in the 50's and 70's of the 20 th century are highlighted: I. Tkachenko (the concept of labor education), O. Khmura (innovative technology of teaching), A. Rieznik (didactic and educational ideas), M. Kodak (pedagogy of cooperation), S. Maksyutina (the idea of comprehensive harmonious education of children in the extended-day school group).

It has been established that the scientific searches of Kirovohrad researchers A. Ivanko, N. Kalinichenko, V. Koretska, I. Mudryi, H. Perebyinis, A. Postelniak, B. Khizhniak et al. in the field of studying the creative



heritage of educators-innovators of the region are significant and strategically important for the formation of a research paradigm for the study of the famous fellow countrymen's work. The authors of the publications have made an attempt to analyze separate aspects of the pedagogues' creative work and give an objective assessment of their pedagogical activity, to realize the contribution of I. Tkachenko, O. Khmury, A. Reznik, M. Kodak, S. Maksutina et al. in the native pedagogical science. At the same time, in the process of research there have been analyzed works, which assess the innovative experience of Kirovograd region pedagogues, give grounds for the conclusion that their pedagogical heritage, pages of life and creativity still require proper comprehension and complex generalizing research.

The integrated and systematic historiographic analysis of the pedagogical searches of pedagogues-innovators of the Kirovograd region in the 50's and 70's of the 20th century represents the possibility not only of further studying of the socio-pedagogical mentioned phenomenon, but also the practical embodiment of positive historical-pedagogical experience in the realities of the domestic educational system at the present stage.

Key words: *historiography, pedagogical and public awareness activity, innovations, educational institutions.*

Постановка проблеми. У підходах до оцінки розвитку української науки виняткове значення має врахування регіонального компоненту, адже кожний регіон України має неповторний автопортрет, історико-культурні традиції, специфічне культурне середовище та культурно-освітній простір. Кіровоградщина відома самобутніми та оригінальними культурними й освітянськими традиціями, плідними педагогічними ідеями, своєрідними новаторськими методами і формами їх практичного здійснення.

Великий вплив на розвиток педагогічної думки регіону справила творча діяльність В. Сухомлинського, який створив оригінальну педагогічну систему світового значення, що спричинила виникнення авторських шкіл І. Ткаченка, О. Хмури, М. Кодака, П. Козуля, С. Максютіна, Ф. Оксанича, А. Резніка та інших. У середині минулого століття вони одними з перших в Україні активно прилучилися до експериментально-дослідницької роботи щодо науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, запровадження нових форм і методів навчання та виховання.

Аналіз останніх досліджень. Найбільш повно в радянській історіографії розкрито освітню діяльність та педагогічні погляди педагогів-новаторів другої половини ХХ ст. У цей час з'явилися перші наукові дослідження педагогічної спадщини В. Сухомлинського (Т. Будняк, О. Дзевєрін, І. Зязюн, В. Караковський, В. Лоскутов, Є. Родчанін та інші), І. Ткаченка (О. Володін, П. Зеленгур, В. Неверов, А. Розенберг, С. Шиповський та ін.), О. Хмури (Б. Раковер, М. Саух, Л. Терлецький, Л. Фока та інші), С. Максютіна (А. Бондар, Б. Кобзар, Г. Перебийніс та інші).

Виокремлено перспективну групу публікацій кіровоградських дослідників А. Бика, Т. Гришиної, А. Іванка, Н. Калініченко, В. Корецької, І. Мудрого, Г. Перебийніса,

А. Постельняк, О. Філоненко, Б. Хижняка та інших у галузі дослідження творчої спадщини педагогів-новаторів регіону.

Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив встановити, що на цей час немає таких наукових досліджень, де було б системно і повною мірою проаналізовано творчу діяльність педагогів-новаторів Кіровоградщини 50–70-х років ХХ століття.

Мета статті – узагальнити праці вітчизняних учених щодо регіональних педагогічних пошуків педагогів-новаторів Кіровоградщини 50–70-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених засвідчують, що проблема вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського широко представлена в науковому дискурсі. Значущість педагогічного доробку видатного педагога та різновекторність напрямів його вивчення викликали у сучасній історико-педагогічній науці потребу виокремлення цілої наукової галузі – «сухомлиністики», яка представлена різними науковими школами.

Виявлено, що вивчення творчого доробку В. Сухомлинського як вченого та педагога в історичній ретроспективі має тривалі хронологічні межі та є якісно-динамічним процесом. Велика кількість історико-педагогічних рефлексій учених з окремих аспектів педагогічної системи видатного педагога привели до групування педагогічної спільноти навколо спадщини В. Сухомлинського, наслідком чого стало виникнення та діяльність наукових шкіл: Уманської наукової школи «В.О. Сухомлинський і школа ХХІ ст.» (керівник В. Кузь); Київської наукової школи при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (керівник Л. Бондар); наукової школи «Українська асоціація Василя Сухомлинського» (керівник О. Савченко); Уральської асоціації «Василь Сухомлинський» (очолює



В. Риндак); наукової школи «Всекитайська Асоціація Василя Сухомлинського» (очолює Ван Ігао); «Міжнародне товариство послідовників В. Сухомлинського» (Німеччина, Марбург).

З'ясовано, що спроби осмислити і розробити підходи до періодизації та освоєння педагогічної спадщини В. Сухомлинського здійснили Ю. Новгородська (Новгородська, 2004), О. Сараєва (Сараєва, 2007), О. Сухомлинська (Сухомлинська, 2012), О. Чернишов (Чернишов, 2016) та інші. Розроблена ними періодизація розвитку сухомлиністики дала можливість окреслити закономірності її розвитку, прослідкувати загальні тенденції, цілі звертання вітчизняних дослідників до спадщини видатного українського педагога. Узагальнення їхніх поглядів уможливило виокремлення трьох основних етапів у розвитку сухомлиністики: перший етап – 1948–1990 рр. – період накопичення досліджень різних аспектів педагогічної системи В. Сухомлинського на засадах радянської методології; другий етап – 1991–2000 рр. – період вивчення та інтерпретації педагогічної системи вченого на ґрунті національної ідеології; третій етап – 2001 – по сьогодні – якісно новий період дослідження педагогічної системи В. Сухомлинського, що характеризується інтерпретацією ідей видатного педагога на основі культурологічних і компаративних підходів та з позицій філософії освіти.

У ході історіографічного дослідження встановлено, що педагогічна концепція В. Сухомлинського сформувалася на основі власного педагогічного досвіду, а також була зумовлена змінами в суспільно-політичному, ідеологічному житті. Педагогічна концепція видатного педагога ґрунтується на антропологічному фундаменті й протиставляє технократичному суспільству гуманістичну орієнтацію, що оголошує Людину найвищою цінністю на Землі. Її предметом виступає людина у всій цілісності вияву свого фізичного і духовного життя.

Встановлено тенденцію нерівномірності вивчення спадщини видатного педагога на різних етапах. Основною метою звернення науковців першого етапу (1948–1990 рр.) до творчого доробку В. Сухомлинського було прагнення знайти практичні рекомендації щодо розв'язання освітніх завдань, поставлених державою. Увага дослідників зосереджувалася на таких проблемах: постать В. Сухомлинського; досвід педагога-практика у розв'язанні навчально-виховних проблем; етико-моральний контекст поглядів педагога; діяльність Павлівської школи. На другому етапі розвитку сухомлиністики (1991–2000 рр.) не лише розши-

рюється джерельна база і тематика досліджень, а й здійснюються наміри оцінити доробок педагога з нових позицій на засадах національної освіти і науки. На сучасному етапі (2001 – по сьогодні) з'явилася велика кількість досліджень з різних аспектів творчої спадщини В. Сухомлинського, зокрема, педагогічна, філософська, етична, а також компаративні дослідження та інше. Ці роботи вирізняються новими методологічними підходами, об'єктивними оцінками. Розгляд творчої діяльності В. Сухомлинського в діях привводить сучасну педагогічну науку до розуміння всієї глибини значення науково-педагогічної спадщини видатного педагога, яка містить теоретичні та прагматично-педагогічні аспекти.

З'ясовано, що педагогічний доробок видатного педагога постійно перебуває в полі зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. Теоретичний аналіз історико-педагогічних рефлексій творчості В. Сухомлинського засвідчує, що В. Сухомлинському вдалося в межах радянської парадигми освіти обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну та демократичну за своєю суттю педагогічну концепцію, яка мала випереджувальний характер щодо суспільного розвитку.

У розвитку досліджень творчої діяльності педагогів-новаторів Кіровоградщини виокремлено два періоди: радянський (1948–1990) та пострадянський (90-ті рр. ХХ ст. – до сьогодні). Джерельну базу першого періоду становлять праці самих педагогів та перші книги і публікації в періодичних виданнях, у яких здійснено аналіз освіти й педагогічної думки в регіоні. З'ясовано, що метою звернення більшості дослідників до вивчення різних аспектів новаторського педагогічного досвіду був пошук раціональних підходів для вирішення поставлених державою завдань. Другий період характеризується актуалізацією творчих ідей педагогів, що свідчить про якісні зрушення у вивченні їх персоналій, збільшенні кількості ґрунтовних досліджень, у яких усебічно висвітлюються різні аспекти їхньої педагогічної діяльності. Аналіз сучасних історико-педагогічних рефлексій дає підстави стверджувати, що освітньо-педагогічна діяльність О. Хмури, А. Резніка, М. Кодака, С. Максютіна та інших комплексно і системно не вивчалась і до цього часу не була предметом окремого дослідження.

Встановлено, що з-поміж усіх постатей цього періоду найбільша кількість історико-педагогічних рефлексій присвячена новаторському педагогічному досвіду І. Ткаченка. Система роботи педагога та діяльність керованої ним Богданівської



школи Знам'янського району викликали велику увагу педагогічної громадськості. У публікаціях радянського часу О. Володіна (Володін, 1973), П. Зеленгура (Зеленгур, 1979), С. Шиповського (Шиповський, 1970) та інших аналізувалися його здобутки, високо оцінювалися досягнення в організації ефективної трудової підготовки в Богданівській середній школі.

Виявлено, що у сучасних працях (монографіях, дисертаціях, навчальних посібниках, статтях) Я. Берегового (Береговий, 2004), А. Іванка (Іванко, 2004), Г. Іванюк (Іванюк, 2014), Н. Калініченко (Калініченко, 2003), А. Кендюхової (Кендюхова, 2004), В. Корецької (Корецька, 2004), Н. Котелянець (Котелянець, 2004), В. Кузя (Кузь), Г. Левченка, В. Мадзігона, Г. Перебийніса (Перебийніс, 2003), Н. Слюсаренко (Слюсаренко, 2014) Б. Хижняка (Хижняк, 2005) та інших проаналізовано становлення І. Ткаченка як педагога і науковця в конкретних історичних умовах, здійснено періодизацію його діяльності. Висвітлено окремі аспекти педагогічної системи І. Ткаченка, органічними складниками якої є організація навчально-виховного процесу, зокрема, трудове навчання і виховання дітей і молоді, розробка ним актуальних проблем функціонування та перспектив розвитку сільської школи (поєднання навчання з продуктивною працею, організаційно-методичне вдосконалення форм трудового навчання і виховання, діяльність учнівських виробничих бригад, табору праці й відпочинку, учнівського наукового товариства тощо); вплив педагогічної спадщини В. Сухомлинського на становлення системи трудового виховання в Богданівській середній школі; досвід управлінської діяльності І. Ткаченка (гуманізація внутрішньошкільного контролю, демократизація управління шляхом активізації діяльності колегіальних органів, створення науково обґрунтованої системи шкільного планування; моделювання чітких організаційних систем; створення оптимальної динаміки системи науково-методичної роботи; керівництво обласною школою з проблем управлінської майстерності тощо).

З'ясовано, що з'являються і поширюються нові підходи до досліджень, насамперед у контексті компаративістики: порівняльний аналіз педагогічних систем В. Сухомлинського та І. Ткаченка (А. Іванко, Н. Калініченко, О. Філоненко та інші), І. Ткаченка та О. Хмури (А. Іванко, В. Корецька). Малодослідженими аспектами педагогічної системи І. Ткаченка залишаються питання морального, естетичного, фізичного виховання учнів.

У ході вивчення історико-педагогічних рефлексій вітчизняних дослідників встановлено, що за життя О. Хмури в періодичних виданнях з'являлися публікації, в яких визначено внесок педагога-новатора в практичне розв'язання проблеми удосконалення процесу навчання, одним із напрямів якого була лекційно-практична система (Л. Терлецький, Б. Раковер, М. Саух, Л. Фока та інші).

Виявлено, що на сучасному етапі у працях А. Іванка (Іванко, 2014), В. Корецької (Корецька, 2014), Б. Хижняка (Хижняк, 2003) та інших аналізується зміст теоретичної та методичної спадщини вченого, його практична діяльність, досліджується новаторський педагогічний досвід О. Хмури. Цінним є те, що вчені, розкриваючи суть розробленої педагогом-новатором лекційно-практичної системи як інноваційної форми організації навчання, окреслили шляхи подальшого розвитку авторської технології О. Хмури в сучасних умовах: створення ефективної системи розумового виховання; активізація пізнавальної діяльності школярів; диференціація навчання; впровадження інноваційних технологій навчання і виховання тощо.

Розгляд різноманітних матеріалів про освітню діяльність директора Гайворонської школи Гайворонського району А. Резніка засвідчив, що ґрунтовне вивчення його життєвого і творчого шляху, оцінка новаторського педагогічного досвіду здійснена на сучасному етапі в роботах К. Дзярчук (Дзярчук, 2004), Н. Калініченко (Калініченко, 2003), І. Мудрого (Мудрий, 2011), В. Поліщук (Поліщук, 2011), Г. Перебийніса (Перебийніс, 2003), А. Постельняк (Постельняк, 2011), О. Чабан (Чабан, 1999) та інші. Основна мета звернення українських дослідників до педагогічної спадщини А. Резніка полягала у системному розгляді творчого доробку педагога; розбудові моделі школи по формуванню творчої особистості; досягненні внеску педагога-новатора у творчу реалізацію педагогічних ідей В. Сухомлинського; вироблення практичних рекомендацій щодо творчого впровадження основних ідей А. Резніка в сучасному освітньому середовищі. Підкреслюючи сучасність ідей педагога щодо формування творчої особистості школяра, дослідники акцентують увагу на виникненні та подальшому розвитку таких практико-орієнтованих напрямів, як особистісно-орієнтоване виховання, виховання активної життєвої позиції громадянина, педагогіка співробітництва (побудова педагогічного процесу на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, на діалозі, співтворчості), організація самоосвітньої роботи вчителів і учнів тощо.



Встановлено, що в історико-педагогічних рефлексіях сучасних вітчизняних учених Н. Калініченко (Калініченко, 2003), Г. Перебийніса (Перебийніс, 2003), В. Перевернихати (Перевернихата, 2014), Б. Хижняка (Хижняк, 2005) та інших висвітлено різні аспекти педагогічної спадщини директора Деріївської школи та Павлиської середньої школи ім. В. Сухомлинського Онufріївського району М. Кодака, як-от: підходи і принципи навчального процесу в сільській школі, напрями створення ефективної системи шкільного навчання в поєднанні з трудовим вихованням дітей, співробітництво школи, сім'ї і громадських організацій, роль керівника в житті колективу, внесок М. Кодака у популяризацію та практичне впровадження ідей В. Сухомлинського. З'ясовано, що українські дослідники зосереджують увагу не тільки на теоретичних положеннях педагогічної спадщини М. Кодака, а їхньому подальшому впровадженню в сучасну освітню практику.

Новаторський внесок директора Созонівської школи Кіровоградського району С. Максютіна у вирішення проблеми організації перших в Україні груп подовженого дня аналізується в працях радянського періоду А. Бондаря (Бондарь, 1985), Б. Кобзаря (Кобзар, 1985), Г. Перебийніса (Перебийніс, 1985) та інших. Сучасний період, особливо середина 90-х рр. XX ст., характеризується появою досліджень різних аспектів творчої спадщини С. Максютіна. Фонд літератури про його педагогічну діяльність склали роботи А. Іванка (Іванко, 1995), Н. Калініченко (Калініченко, 2003), Г. Перебийніса (Перебийніс, 2003), А. Саржевського (Саржевський, 2004) та інших, у яких висвітлено окремі напрями суспільно-педагогічної діяльності педагога: досвід організації навчальної роботи в групах продовженого дня; ефективна система батьківського всеобучу; внесок С. Максютіна у творчу трансформацію педагогічних ідей В. Сухомлинського в практиці роботи Созонівської школи. Дослідники акцентують увагу на оптимальній моделі самопідготовки в школі, диференціації та індивідуалізації домашніх завдань, навчання учнів раціональним прийомом пізнавальної діяльності, стимулювання самоосвітньої роботи школярів, виховання у них інтересу до знань. Високо оцінюють діяльність педагога-новатора як управлінця.

Висновки. Отже, наукові пошуки кіровоградських дослідників А. Іванка, Н. Калініченко, В. Корецької, І. Мудрого, Г. Перебийніса, А. Постельняк, Б. Хижняка та інших у галузі дослідження творчої спадщини

педагогів-новаторів регіону є вагомими й стратегічно важливими для формування дослідницької парадигми вивчення творчості відомих земляків. Автори публікацій здійснили спробу проаналізувати окремі аспекти творчого доробку педагогів та дати об'єктивну оцінку їхній педагогічній діяльності, осягнути внесок І. Ткаченка, О. Хмури, А. Резніка, М. Кодака, С. Максютіна та інших у вітчизняну педагогічну науку. Водночас проаналізовані у процесі дослідження праці, в яких дана оцінка новаторському досвіду педагогів Кіровоградщини, дають підстави для висновку про те, що їхня педагогічна спадщина, сторінки життя й творчості ще потребують належного осмислення, комплексних узагальнювальних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Береговой Я. Иван Гурович. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 2–3. С. 13–20.
2. Бондар А., Кобзар Б. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах продовженого дня : 2-ге вид., доп. Київ : Вища школа, 1985. 119 с.
3. Володин О. Драгоценные зерна опыта. Заметки о Третьих Всесоюзных Педагогических чтениях. *Народное образование*. 1973. № 8. С. 14–17.
4. Дереш В. Взаємодія педагогів Богданівської школи, сім'ї і громадськості як основа формування особистості дитини (50–70-ті роки XX ст.). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 131. С. 75–78.
5. Дзярчук К. Життя чесне, скромне і самовіддане. *Освітнянське слово*. 2004. № 5.
6. Зеленгур П.Д. Школа Івана Гуровича. *Радянська освіта*. 1979. 14 лютого.
7. І день, і рік, і все життя... *Збірник, присвячений 90-річчю від дня народження С. Г. Максютіна / упоряд. А. Саржевський*. Кіровоград : Кіровоградська районна друкарня, 2004. 150 с.
8. Іванко А.Б. Освітня діяльність і педагогічна спадщина І.Г. Ткаченка. Кіровоград : ПП Поліграф-Терція, 2004. 188 с.
9. Іванко А.Б. Співпраця І.Г. Ткаченка з О.О. Хмурою в процесі розробки лекційно-практичної системи навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 131. С. 104–106.
10. Іванко А.Б., Медведенко О.О. Етюди про школу. Кіровоград, 1995. 54 с.
11. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (друга половина 50-х–90-ті рр. XX століття) : автореф. дис. ... доктор. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 40 с.
12. Калініченко Н.А., Перебийніс Г.М. Сучасники В.О. Сухомлинського. Кіровоград : Кіровоградський обласний інститут удосконалення вчителів, 2003. 308 с.
13. Кендюхова А.А. Інтеграційні процеси та їх реалізація в практиці роботи Богданівської школи. *Імідж сучасного педагога*. Полтава : ТОВ «АСМІ», (2004). № 2–3. С. 43–47.



14. Корецька В.О. Лекційно-практична система навчання: історія і сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, (2004). Вип. 54. С. 77–81.
15. Котелянець Н.В. Система трудового виховання в педагогічній спадщині І.Г. Ткаченка. *Імідж сучасного педагога*. Полтава : ТОВ «АСМІ», (2004). № 2–3. С. 104–107.
16. Мудрий І.Л., Поліщук В.П., Постельняк А.І. А.Б. Резнік вчений, талановитий педагог-новатор / за ред. І. Мудрого. Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2011. 266 с.
17. Нам пощастило працювати з ним. Спогади про М.І. Кодака / упор. Н.Ф. Горобець. Кіровоград : ОППО імені Василя Сухомлинського, 2007. 104 с.
18. Новгородська Ю.Г. Розвиток ідей В. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії та практиці сучасної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 217 с.
19. Перебийніс Г.М. Супутники великого педагога. *Будівник комунізму*. 1985. № 95. С. 3.
20. Перевернихата В.З. Деріївська школа у документах, спогадах і фотографіях. Кіровоград : Видавець В.Ф. Лисенко, 2014. 177 с.
21. Сараєва О.В. Педагогічна система В.О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Херсон, 2007. 250 с.
22. Слюсаренко Н.В. Вітчизняні педагоги другої половини ХХ століття про трудову підготовку підростаючого покоління : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 195 с.
23. Сухомлинська О.В. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років. *В.О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів* : монографія / упоряд. : О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. С. 74–96.
24. Хижняк Б.П. О.О. Хмура – фундатор лекційно-практичної системи навчання (до 80-річчя від дня народження Олександра Олексійовича Хмури). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. Вип. 51 (Ч. 2). С. 217–224.
25. Хижняк Б.П. Перспектива, ідеї, пошук – credo директора школи (до 90-річчя від дня народження С.Г. Максютіна). *Освітнянське слово*. 2004. № 10. С. 4.
26. Хижняк Б.П. Система трудового виховання в педагогічній спадщині І.Г. Ткаченка. *Освітнянське слово*. 2000. лютий.
27. Хижняк Б. П. Спадщина чистих джерел відкритої душі (Пам'яті М. І. Кодака). *Освітнянське слово*. (2005). № 7–8. С. 12–13.
28. Чабан О. Він був справжнім генератором педагогічних ідей. *Освітнянське слово*. 1999. № 7–8. С. 12.
29. Чернишов О. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/3637>.
30. Шиповский С. Лаборатория Ивана Гурьевича. *Народное образование*. (1970). № 5. С. 91–93.
2. Bondar, A., Kobzar, B. (1985). *Navchalno-vykhovna robota v shkolakh-internatakh i hrupakh prodovzhenoiu dnia: 2-he vyd., dop. [Educational work in boarding schools and extended day groups: 2nd ed., Suppl.]*. Kiev : Vyscha shkola, 119 p. [in Ukrainian].
3. Volodyn, O. (1973) Drahotsennye zerna opyta. Zametky o Tretykh Vsesoiuznykh Pedagogicheskikh chtenyakh. [Precious grains of experience. Notes on the Third All-Union Pedagogical readings]. *Narodnoe obrazovanye – Public education*. № 8. P. 14–17 [in Ukrainian].
4. Deresh, V. (2014). Vzaiemodiia pedahohiv Bohdanivskoi shkoly, simi i hromadskosti yak osnova formuvannia osobystosti dytyny (50–70-ti roky KhKh st.) [Interaction of teachers of the Bogdanovsk school, family and the public as a basis for the formation of a child's personality (50-70s of the XX century)]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky [Proceedings. Series: Pedagogical Sciences]*. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, Vyp. 131. P. 75–78 [in Ukrainian].
5. Dziarchuk, K. (2004). Zhyttia chesne, skromne i samoviddane [Life is honest, humble and selfless]. *Osvitianske slovo – Educational word*. № 5 [in Ukrainian].
6. Zelenhur, P.D. (1979). Shkola Ivana Hurovycha [Ivan Gurovich's School]. *Radianska osvita – Soviet education*. 14 liutoho [in Ukrainian].
7. Sarzhevskiy, A. (2004). *I den, i rik, i vse zhyttia... [And the day, the year, and all life...]* Proceeding dedicated to the 90th anniversary of SG Maksyutin – Zbirnyk. 90-richchia vid dnia narodzhennia S.H. Maksytina prysviachuetsia. Kirovohrad : Kirovohradska raionna drukarnia, 150 p. [in Ukrainian].
8. Ivanko, A.B. (2004). *Osvitnia diialnist i pedahohichna spadshchyna I.H. Tkachenka [Educational activity and pedagogical heritage of I.G. Tkachenko]*. Kirovohrad : PP Polihraf-Tertsia, 188 p. [in Ukrainian].
9. Ivanko, A.B. (2014). Spivpratsia I.H. Tkachenka O.O. Khmuroiu v protsesi rozrobky lektsiino-praktychnoi systemy navchannia [Collaboration I.G. Tkachenko with O.O. Gloomy in the process of developing a lecture-practical training system]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, Vol. 131. P. 104–106 [in Ukrainian].
10. Ivanko, A.B., Medvedenko, O.O. (1995). *Etiudy pro shkolu [Sketches of the school]*. Kirovohrad, 54 p. [in Ukrainian].
11. Ivaniuk, H.I. (2014). Sotsialno-pedahohichni zasady rozvytku silskoi shkoly v Ukraini (druga polovyna 50-kh–90-ti rr. KhKh stolittia) [Socio-pedagogical principles of rural school development in Ukraine (second half of 50s-90s of XX century)] : *Extended abstract of candidate's thesis* : 13.00.01. Kyiv, 40 p. [in Ukrainian].
12. Kalinichenko, N.A., Perebyinis, H.M. (2003). *Suchasnyky V.O. Sukhomlynskoho [Contemporaries of V.A. Sukhomlinsky]*. Kirovohrad : Kirovograd Regional Institute for Teacher Improvement, 308 p. [in Ukrainian].
13. Kendiukhova, A.A. (2004). Intehratsiini protsesy ta yikh realizatsiia v praktytsi roboty Bohdanivskoi shkoly [Integration processes and their implementation in the practice of the Bogdan School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of the modern teacher*. Poltava : TOV “ASMI”, № 2–3. P. 43–47 [in Ukrainian].
14. Koretska, V.O. (2004). Lektsiino-praktychna sistema navchannia: istoriia i sohodennia [Lecture-practical

REFERENCES:

1. Berehovoі, Ya. (2004). Yvan Hurovych. [Ivan Gurovich]. *Imidzh suchasnoho pedahoha. [The image of the modern teacher]*. № 2–3. P. 13–20. [in Russian].



system of teaching: history and present]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, Vyp. 54. P. 77–81 [in Ukrainian].

15. Kotelianets, N.V. (2004). Systema trudovoho vykhovannia v pedahohichnii spadshchyni I.H. Tkachenka. The system of labor education in pedagogical heritage Tkachenko. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of the modern teacher*. Poltava : TOV “ASMI”, № 2–3. P. 104–107 [in Ukrainian].

16. Mudryi, I.L., Polishchuk, V.P., Postelniak, A.I. (2011). *A.B. Rieznik vchenyi, talanovytyi pedahoh-innovator [A.B. Resnik is a scientist, talented teacher-innovator]*. I. Mudry. (Ed.). Kirovohrad : Tsentralno-Ukrainske vydavnytstvo, 266 p. [in Ukrainian].

17. Horobets, N.F. (2007). *Nam poshchastylo pratsiuvaty z nym. Spohady pro M.I. Kodaka [We were lucky to work with him. Memories of M.I. Kodak]*. Kirovohrad : OIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho, 104 p. [in Ukrainian].

18. Novhorodska, Yu. (2004). H. Rozvytok idei V. Sukhomlynskoho z formuvannia tvorchoi osobystosti shkoliara v pedahohichnii teorii ta praktytsi suchasnoi shkoly [Development of V. Sukhomlinsky's ideas on the formation of the creative personality of the student in the pedagogical theory and practice of the modern school]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 217 p. [in Ukrainian].

19. Perebyinis, H.M. (1985). *Suputnyky velykoho pedahoha. [Companions of the great teacher]. Budivnyk komunizmu – The Builder of Communism*. № 95. P. 3. [in Ukrainian].

20. Perevernykhata, V.Z. (2014). *Deriivska shkola u dokumentakh, spohadakh i fotohrafiiakh [School of Deriyiv in documents, memoirs and photographs]*. Kirovohrad : Vydavets V.F. Lysenko, 177 p. [in Ukrainian].

21. Saraieva, O.V. (2007). Pedahohichna systema V.O. Sukhomlynskoho v naukovomu dorobku vitchyznianskykh uchenykh [The pedagogical system of V.O. Sukhomlinsky in the scientific work of domestic scientists]. *Candidate's thesis*. Kherson, 250 p. [in Ukrainian].

22. Sliusarenko, N.V. (2014). *Vitchyzniani pedahohy druhoi polovyny KhKh stolittia pro trudovu pidhotovku pidrostaiuchoho pokolinnia [Domestic educators of the second half of the twentieth century on the labor training of the younger generation] : a monograph*. Kherson : KVNZ “Khersonska akademiia neperervnoi osvity”, 195 p. [in Ukrainian].

23. Sukhomlynska, O.V. (2012). *Deiaki aspekty evoliutsii spryiniattia tvorchosti V. Sukhomlynskoho: doroha dovzhynoiu v 40 rokiv [Some aspects of the evolution of perception of creativity V. Sukhomlinsky: a road in 40 years]*. V.O. Sukhomlynskyi u rozдумakh suchasnykh ukrainskykh pedahohiv. V.O. Sukhomlinsky in *Reflections of Contemporary Ukrainian Educators : a monograph*. Luhansk : Vyd-vo DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka”, P. 74–96 [in Ukrainian].

24. Khyzhniak, B.P. (2003). O.O. Khmura – fundator leksiino-praktychnoi systemy navchannia (do 80-richchia vid dnia narodzhennia Oleksandra Oleksiiovycha Khmury) [O.O. Khmura is the sponsor of the lecture-practical system of education (to the 80th anniversary of the birth of Alexander Khmura)]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovohrad : KDPU im. V. Vynnychenka, Vyp. 51 (Ch. 2). P. 217–224 [in Ukrainian].

25. Khyzhniak, B.P. (2004). *Perspektyva, idei, poshuk – kredo dyrektora shkoly (do 90-richchia vid dnia narodzhennia S.H. Maksyutina) [Perspective, ideas, search – credo of the headmaster (to the 90th anniversary of SG Maksyutin's birthday)]*. *Osvitianske slovo – Educational word*. № 10. P. 4 [in Ukrainian].

26. Khyzhniak, B.P. (2000). *Systema trudovoho vykhovannia v pedahohichnii spadshchyni I.H. Tkachenka [The system of labor education in pedagogical heritage Tkachenko]*. *Osvitianske slovo – Educational word*. liutyi [in Ukrainian].

27. Khyzhniak, B.P. (2005). *Spadshchyna chystykh dzherel vidkrytoi dushi (Pamiati M. I. Kodaka) [The Legacy of Pure Sources of the Open Soul (In Memory of MI Kodak)]*. *Osvitianske slovo – Educational word*. № 7–8. P. 12–13 [in Ukrainian].

28. Chaban, O. (1999). *Vin buv spravzhnim heneratorom pedahohichnykh idei [He was a true generator of pedagogical ideas]*. *Osvitianske slovo – Educational word*. № 7–8. P. 12 [in Ukrainian].

29. Chernyshov, O. (2016). *Pedahohichna spadshchyna V.O. Sukhomlynskoho [The pedagogical heritage of V.O. Sukhomlinsky]*. Retrieved from <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/3637> [in Ukrainian].

30. Shypovskiy S. (1970). *Laboratorya Yvana Hurevycha [Laboratory of Ivan Guryevich]*. *Narodnoe obrazovanye – Public education*. № 5. P. 91–93 [in Russian].



УДК 378.14:004
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-5

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЛЬЩІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД (1918–1939 РОКИ)

Шевченко Володимир Миколайович,
докторант

*Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України*

shevchenko_volodumur@ukr.net
orcid.org/ 0000-0003-0119-3206

У статті в хронологічному порядку висвітлено розвиток спеціальної освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі у міжвоєнний період. Протягом міжвоєнного часу в Польщі, який тривав понад 20 років, відбувалася еволюція поглядів, форм підтримки та послуг, призначених для людей із порушеннями інтелекту. Така еволюція мала різний ступінь реалізації залежно від політичних, економічних чи соціокультурних факторів країни в цей історичний період.

Автор аналізує соціальний статус, спосіб життя, форми догляду, навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку у міжвоєнний період, який отримав назву II Речі Посполитої. Автор зазначає, що незалежність Польщі 1918 року створила надію на побудову сучасної польської системи освіти, включаючи спеціальну освіту. Витоки системи спеціальної освіти в Польщі відносяться до 1918 року. У цей час Міністерство освіти створило відділ спеціальних шкіл під керівництвом Марії Гжегожевської.

Тоді вирішення питань навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку впливало з наукового та педагогічного руху осіб, котрі мали відповідну освіту, знання та бажання допомагати таким дітям. Вони ініціювали в країні процес змін не лише з погляду життєвих форм і підтримки, а й сприйняття суті таких осіб, підкреслюючи їх соціальну структуру, сприймаючи можливості розвитку та взаємодії.

У статті стисло охарактеризовано розвиток спеціальної освіти в цей період, діяльність вчених і педагогів у галузі олігофренопедагогіки, Марії Гжегожевської та заснованого й очолюваного нею Національного інституту спеціальної освіти, вплив педагогічних конгресів.

Національний інститут спеціальної освіти відігравав провідну роль у розвитку спеціальної педагогіки в Польщі, в т.ч. і для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Головним завданням Інституту було підготовка викладачів та педагогів до роботи в спеціальних школах. У той же час інститут проводив дослідження в галузі спеціальної педагогіки.

Автор також описує зміни, що відбулися в цьому напрямку в Польщі через зміни соціально-політичної ситуації в країні.

Ключові слова: спеціальна освіта, діти з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі, освітня політика, Марія Гжегожевська, Національний інститут спеціальної освіти.

DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH VIOLATION OF MENTAL DEVELOPMENT IN POLAND IN BETWEEN THE TWO WARS (1918–1939)

Shevchenko Volodymyr Mykolaiovych,
Doctoral Student of the

*Institute of Special Pedagogics and Psychology named after Nikolai Yarmachenko
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

shevchenko_volodumur@ukr.net
orcid.org/ 0000-0003-0119-3206

The article chronicles the development of special education for children with intellectual disabilities in Poland in the interwar period. During the interwar period in Poland, which lasted more than 20 years, there was an evolution of views, forms of support and services for people with intellectual disabilities. Such evolution has had a different degree of implementation depending on the political, economic or socio-cultural factors of the country during this historical period.

The author analyzes the social status, lifestyle, form of care, education and upbringing of children with intellectual disabilities in the interwar period, which was named II Rzeczpospolita. The author notes that the



independence of Poland in 1918 created hope for the construction of a modern Polish system of education, including special education. At this time, the Ministry of Education created a department of special schools led by Maria Gzhezhezhevskaya. Then the decision of the issues of training and education of children with intellectual disabilities resulted from the scientific and pedagogical movement of persons who had the appropriate education, knowledge and desire to help such children.

The article briefly describes the development of special education in this period, the activities of scientists and educators in the field of oligophrenopedagogics, the activities of Maria Grzegorzewska, the activities of the National Institute of Special Education, the impact of pedagogical congresses.

The National Institute for Special Education played a leading role in the development of special pedagogy in Poland. The main task of the Institute was to train teachers and educators to work in special schools. At the same time, the institution conducted research in the field of special pedagogy.

The author also describes the changes that took place in this direction in Poland due to changes in the socio-political situation in the country.

Key words: *special education, children with intellectual disabilities in Poland, educational policy, Maria Grzegorzewska, National Institute of Special Education.*

Постановка проблеми. Соціальний статус людини з порушеннями інтелекту в Польщі змінювався протягом тривалого часу неодноразово – від пацієнта через статус клієнта до ролі громадянина. Це відбувалося завдяки змінам способів розуміння самої інвалідності та надання їй певного значення в індивідуальній і соціальній перспективі. Така зміна призводила до переходу від ізоляції та сегрегації до інтегрування, від недооцінки потенціалу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, участі у суспільному житті до функціонування у відкритому та стандартизованому середовищі, створення можливостей для їх розвитку та самовизначення (Kulbaka, 2009: 5).

Протягом міжвоєнного часу в Польщі, який тривав понад 20 років, відбувалася еволюція поглядів, форм підтримки та послуг, призначених для людей із порушеннями інтелекту. Така еволюція мала різний ступінь реалізації залежно від політичних, економічних чи соціокультурних факторів країни в цей історичний період. Це була епоха деінституціоналізації, перші прояви якої почалися в Польщі близько ста років тому. Тоді вирішення питань навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку впливало з наукового та педагогічного руху осіб, котрі мали відповідну освіту, знання та бажання допомагати таким дітям. Вони ініціювали в країні процес змін не лише з погляду життєвих форм і підтримки, а й сприйняття суті таких осіб, підкреслюючи їх соціальну структуру, сприймаючи можливості розвитку та взаємодії. Прийняті рішення, характерні для того часу, принесли певну користь у межах всієї країни, також вони сприяли створенню нових структур і ресурсів, новому розумінню проблеми, які застосовуються і в сучасну епоху (Kulbaka, 2009: 5-6).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження спеціальної освіти в напрямі

дітей із порушеннями інтелектуального розвитку першої половини ХХ ст. цікавили багатьох польських вчених, таких як А. Antonik, М. Balcerek, В. Bartoń, Н. Borzyszkowska, S. Caputa, S. Dzedzic, М. Grzegorzewska, J. Hellman, К. Kirejczyk, J. Kulbaka, E. Kulesza, М. Parchomiuk, Z. Sękowska, М. Stefanowska, J. Wyczesany та ін.

Метою статті є висвітлення розвитку спеціальної освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі у міжвоєнний період (1918–1939 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення польської спеціальної освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку відбувалося за дуже складних соціально-політичних та економічних умов. Описаний період має назву II Речі Посполитої (II Rzeczpospolita).

Незалежність Польщі 1918 р. створила надію на побудову сучасної польської системи освіти і виховання, включаючи спеціальну освіту (Bartoń В., 2003: 28). Витоки системи спеціальної освіти сягають 1918 р., коли у Міністерстві освіти було створено відділ спеціальних шкіл під керівництвом Марії Гжегожевської (Marii Grzegorzewskiej) (1888–1967) (Kulesza, 2007: 30).

Згідно з наказом керівника держави Юзефа Пілсудського (Jyzef Piłsudski) «Про обов'язкову освіту» 07 лютого 1919 р. на території Польщі було введено 7-річну шкільну освіту. Це також стосувалося дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (Bartoń, 2003: 28). У ст. 32 Наказу зазначалося, що «діти, які фізично хворіють (особливо відкритою формою туберкульозу) або психічно хворі, та діти, які є недорозвиненими, можуть бути звільнені від обов'язків у школі, якщо їхня інвалідність заважає їм отримувати освіту в початковій школі. Якщо в певному місці існує навчальний заклад для хворих, калік, сліпих, глухих і слаборозвинених людей, то на цих дітей



поширюється обов'язок відвідувати школу» (Kulbaka, 2009: 47).

Питання спеціальної освіти було предметом обговорення під час Першої національної освітньої зустрічі, що проходила у Варшаві з 14 по 17 квітня 1919 р. (Kulbaka, 2009: 47). На ній багато уваги приділялося питанням догляду за особами з інвалідністю, хворими та дітьми-інвалідами. З доповідями на цю тему виступили Станіслав Копчинський (Stanisław Korczyński), відомий лікар-гігієніст і громадський активіст, Тадеуш Ярошинський (Tadeusz Jaroszyński) та Владислав Ярецький (Władysław Jarecki). Вони зазначили, що серед усіх школярів є близько 6% дітей із фізичними або розумовими порушеннями, котрі потребують спеціального догляду та спеціальних форм навчання. Обов'язки в цій сфері повинні, насамперед, покладатися на державу (Bartoń, 2003: 28). Реалізація обов'язкової освіти вимагала створення державою широкої мережі шкіл і спеціальних закладів. Резолюція заходу зазначала, що «діти, які є психічно або фізично ненормальними або інвалідами (недієздатними, глухими, сліпими, з порушеннями мови, дефектами характеру), повинні навчатися окремо під керівництвом спеціально навчених педагогів» (Kulbaka, 2009: 47). Було запропоновано запровадити обов'язкове навчання та створити широку мережу спеціальних закладів для дітей із порушеннями інтелекту різного ступеня (Bartoń, 2003: 28).

У цей період завдяки комплексному обстеженню та допоміжним наукам вчені намагалися встановити етіологію, патогенез і розробити класифікацію порушень інтелектуального розвитку. Проте це буде згодом, а тоді використовувалися різні визначення розумової відсталості та пов'язаний із нею термінологічний апарат. Так, окрім терміна «розумова відсталість», широко вживалися також терміни «розумовий недорозвиток», «ослаблення психічної діяльності», «затримка розумового розвитку» та ін. (Bartoń, 2003: 40).

Конституція Польщі від 17 березня 1921 р. містила перші положення в галузі опіки над дітьми. Основні права дитини на догляд і захист були сформульовані в ст. 102, 103, 118, 119, 120, які також стосувалися дітей з інвалідністю (Bartoń, 2003: 28). Відповідно до ст. 103 Конституції дітям з інвалідністю було надано формальне право на безкоштовну освіту в державних школах. Проте це законодавче право так і не було повною мірою реалізоване (Kulbaka, 2009: 47).

Таке становище не могло влаштувати науковців і педагогів. Відомими педа-

гогами – Марією Гжегожевською, Юзефом Йотейко, Міхаліною Стефановською та Яном Хеллманном – у перші роки незалежності були зроблені кроки до побудови спеціальної освіти в Польщі, в т. ч. для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (Bartoń, 2003: 29).

Найбільший внесок у розвиток польської спеціальної освіти й одним із її фундаторів і розробників була Марія Гжегожевська. Розробки видатного педагога стосуються переважно тифлопедагогіки і сурдопедагогіки, але це не означає, що олігофренопедагогіка була для неї неважливою (Caputa, 2017: 52). Першим навчальним закладом, у якому працювала Гжегожевська після закінчення університету у Сорбоні, була школа для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Нагальною тогочасною проблемою Марія Гжегожевська вважала підготовку вчителів для спеціальних шкіл. Для вирішення цієї проблеми були організовані короткі курси для вчителів, а у 1919–1920 рр. Міністерство охорони здоров'я розпочало однорічний семінар для майбутніх учителів дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (Bartoń, 2003: 29).

Проте цих кроків було недостатньо. За ініціативи та зусиллями Марії Гжегожевської у 1922 р. тодішнє Міністерство релігійних конфесій і громадської освіти вирішило об'єднати Державний заклад спеціальної освіти (Państwowy Seminarium Pedagogiki Specjalnej) і Фонетичний інститут Яна Сістринського (Instytut Fonetyczny im. Jana Siostrzyńskiego), заснувавши Національний інститут спеціальної освіти (Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej – PIPS). Його директором стала Марія Гжегожевська, котра виконувала цю функцію до своєї смерті в 1967 р. (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/>).

Головним завданням Інституту була підготовка викладачів і педагогів для роботи в спеціальних школах для глухих, сліпих, розумово відсталих і «морально занедбаних» дітей. Водночас заклад повинен був займатися дослідженнями в галузі спеціальної педагогіки (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/>).

Національний інститут спеціальної освіти відіграв провідну роль у розвитку спеціальної педагогіки в Польщі. Під керівництвом Гжегожевської Інститут удосконалював методи розпізнавання та діагностування потреб дітей із порушеннями інтелекту, специфічних форм і методів навчання та виховання таких дітей (наприклад, «метод осе-



редків праці»), ефективні форми і методи співпраці з їхніми батьками. Основні досягнення закладу нерозривно пов'язані з М. Гжегожевською та її науковою роботою, адже саме вона створювала і розвивала теоретичні основи спеціальної освіти. Її практична діяльність була надзвичайно широкою і слугувала, насамперед, розвитку спеціальної освіти та наукових досліджень щодо осіб з інвалідністю. М. Гжегожевська брала участь у всіх заходах із розвитку спеціальної педагогіки в Польщі та за її межами. Вона збирила навколо себе багато видатних практиків і теоретиків, таких як М. Stefanowska, J. Joteyko, J. Hellmann, J. Korczak, W. Łuniewski, T. Mayzner, M. Wawrzynowski, H. Ryll, N. Han-Ilgiewicz, J. Doroszevska та ін. Під головуванням Марії Гжегожевської 01 червня 1924 р. було створено секцію спеціальної освіти Союзу польських вчителів загальноосвітніх шкіл. У грудні 1924 р. з'явився перший номер щоквартальника «Спеціальна школа», присвяченого питанням освіти та виховання дітей з особливими потребами. Головним редактором журналу була М. Гжегожевська. Крім того, відбувалося видання нових важливих публікацій, книг зі спеціальної освіти, в т. ч. і щодо дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. За ініціативи секції у грудні 1925 р. відбувся Перший з'їзд Спеціального вчительського союзу, метою якого було обговорення питань розвитку спеціальної освіти та методів викладання і виховання дітей з особливими потребами. Резолюція містила вимоги щодо розробки закону про систему спеціальної освіти та підготовки програми розвитку шкільної мережі, в т. ч. і спеціальних закладів (Bartoń, 2003: 29-30).

Незважаючи на консервативні погляди деяких кіл і всю політичну й економічну складність ситуації Польщі в міжвоєнні роки, люди, зібрані навколо Марії Гжегожевської, заклали основи для розвитку спеціальної освіти в Польщі (Bartoń, 2003: 32).

Важливою тоді була праця Яна Хеллмана (Jana Hellmanna) «Школи та заклади для ненормальних дітей як соціальна проблема та проект мережі спеціальних шкіл на території Речі Посполитої у зв'язку зі статистичними матеріалами» (*Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenie Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*), опублікована 1921 р. Вона мала велике значення для повернення суспільного інтересу до спеціальної освіти та визначення завдань і шляхів розвитку цієї освіти. Автор описав розвиток спеціальної освіти в Бельгії на основі системи

О. Декролі (O. Decroly), а також визначив потреби й окреслив прогнози для спеціальної освіти в Польщі. Робота Хеллмана була програмного характеру і після незначних доповнень у наступні роки стала керівним принципом освітньої та виховної діяльності в Польщі у сфері догляду за дитиною з інвалідністю (Bartoń, 2003: 29).

Оскільки після закінчення Першої світової війни в багатьох країнах склалася нагальна потреба у догляді за дітьми, результатом вирішення цього питання стала Женевська Декларація, прийнята 23 лютого 1923 р. Генеральною радою Міжнародного союзу допомоги дітям у Женеві. Декларація, прийнята кількома десятками країн, включаючи Польщу, визнавала, що «людство повинно дати дитині все, що має найкраще», і зазначає обов'язки дорослих у забезпеченні нормального фізичного та духовного розвитку (Bartoń, 2003: 28).

Не дивлячись на підписану Декларацію, наступний польський Закон «Про соціальну допомогу» від 16 серпня 1923 р. був дуже загальним документом, у переліку якого навіть не були враховані діти з порушеннями інтелектуального розвитку. До кінця 1920-х рр. було зроблено ще кілька спроб врегулювати освіту, виховання та догляд за дітьми з інвалідністю, але вони не мали результату (Kulbaka, 2009: 47-48).

Загалом, у першому десятилітті незалежної Польщі трохи більше 2% дітей із порушеннями інтелектуального розвитку були охоплені шкільною освітою. На це впливала відсутність фінансової підтримки та структурних дій вищих органів влади. Незначна кількість спеціальних шкіл працювала в дуже складних житлових умовах, що додатково ускладнювалося високими витратами на їх утримання, законодавчими недоліками і низькою соціальною відповідальністю щодо дітей з інвалідністю з боку держави (Kulbaka, 2009: 48).

У наступні міжвоєнні роки спостерігалось скорочення темпів здійснення обов'язкової освіти дітьми, в т. ч. й з особливими потребами. В умовах світової економічної кризи 11 березня 1932 р. польський Сейм прийняв перший загальнонаціональний закон про систему освіти під назвою «закон Єджейовічовський» (*ustawa Jędrzejowiczowska*) (Bartoń, 2003: 30-31). Цей закон, незважаючи на значну кількість прогресивних положень у ньому, наприклад, у сфері професійної освіти, в умовах складного економічного становища країни не гарантував дітям з обмеженими можливостями реального права на обов'язкове навчання. Відповідно до ст. 8 Закону продовження обов'язкового навчання дітей



з інтелектуальною недостатністю визнається Міністерством освіти, але діти можуть бути звільнені від цього зобов'язання, якщо для них не було організовано спеціальних шкіл. У ст. 13 Закону було зазначено, що «навчання і виховання дітей, які мають порушення, відбувається в установах і спеціальних загальноосвітніх школах або в спеціальних відділах» (Kulbaka, 2009: 48). Тобто закон регламентував організацію діяльності шкіл, але не гарантував впровадження обов'язкової освіти для дітей з інвалідністю (Bartoń, 2003: 30-31).

1934 р. відбувся Другий Національний конгрес вчителів спеціальних шкіл. На ньому був підданий критиці закон про шкільну систему 1932 р. (закон Єджейовіча). Учасники конгресу (близько 600 осіб) висловили занепокоєння щодо подальшого розвитку спеціальної освіти в Польщі через відсутність інтересу влади до навчання та виховання дітей з інвалідністю. Резолюція з'їзду, окрім численних вимог щодо вдосконалення організації, методів і форм роботи спеціальних шкіл, вимагала видачі окремого акта про систему спеціальної освіти. Поки він перебуватиме в процесі підготовки, було запропоновано доповнити «Єджейовічовський» Закон спеціальною поправкою, в якій чітко визначити: а) місце та завдання спеціальних шкіл у системі освіти; б) організацію і права спеціальних шкіл; в) зобов'язання держави та інших установ і організацій у розвитку мережі спеціальних шкіл; г) обов'язки та права вчителів спеціальної школи; д) продовження обов'язкової освіти для дітей з обмеженими можливостями до 16 років; е) обмеження кількості дітей із розумовою відсталістю на заняттях до 20, а виключно на період тимчасових економічних труднощів країни – до 24 (Bartoń, 2003: 31).

1936 р. в Національному інституті спеціальної освіти були зроблені перші експериментальні спроби навчати дітей із глибокими порушеннями розумового розвитку. Ці діти, зазвичай, перебували у спеціальних відділеннях психіатричних лікарень або у закритих приміщеннях (Kulbaka, 2009: 49).

03 серпня 1936 р. керівництвом шкіл була видана директива щодо відбору дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та направлення їх до спеціальних закладів. Відбір мав на меті «відділити дітей дошкільного від дітей шкільного віку та тих, хто через розумову відсталість не може отримати освіти в державних школах і потребує спеціальних закладів, шкіл або спеціальних відділів». Відбір дітей здійснювався психотерапевтичним відділом Національ-

ного інституту спеціальної освіти, а також керівниками та вчителями спеціальних шкіл для дітей із розумовою відсталістю, котрі раніше навчалися в Інституті (Bartoń, 2003: 48-49).

На цьому етапі головним завданням спеціальної освіти для дітей із порушеннями інтелекту було їх навчання та виховання, але лише в тих межах, які для них можливі (Caputa, 2017: 52).

Тогочасні спеціальні школи недостатньо задовольняли соціальні потреби у догляді, вихованні та навчанні таких дітей. Статистика свідчить, що наприкінці міжвоєнного періоду спеціальні школи охоплювали близько 12% усіх дітей із порушеннями інтелектуального розвитку шкільного віку. Діти дошкільного віку перебували вдома (Bartoń, 2003: 31).

З метою мобілізації суспільства на боротьбу за права дитини, прискорення законодавчої роботи та побудови сучасної освітньої системи було організовано прес-кампанію з метою активізації різних громад і громадських організацій. Для цього відбувся Національний дитячий конгрес, організований у Варшаві з 02 по 04 жовтня 1938 р. На ньому були присутні близько 1 500 представників світу науки, культури, освіти, громадських активістів, місцевого самоврядування, члени близько 60 організацій і соціальних установ. На Конгресі Марія Гжегожевська озвучила програму реорганізації окремих видів спеціальної освіти. Вона вважала, що державні органи повинні розпочати інтенсивне розширення шкіл і спеціальних закладів. Зазначимо, що тоді обов'язковою освітою було охоплено близько 10–15% дітей із порушеннями інтелекту. Водночас 1938/1939 навчального року професійною підготовкою вчителів було охоплено 20 спеціальних шкіл (Kulbaka, 2009: 49).

Проте до кінця міжвоєнного періоду проблема навчання, виховання та догляду за дітьми з інвалідністю не була вирішена. Про це йшлося на Педагогічному конгресі у Вільнюсі 1939 р., на якому була зроблена повна оцінка спеціальної освіти в Польщі й окреслені основні напрями її розвитку (Bartoń, 2003: 32).

Зазначимо, що в останні роки міжвоєнного періоду спеціальна освіта налічувала чотири типи початкових шкіл глухих, сліпих, морально занедбаних і розумово відсталих дітей (згідно з тогочасною термінологією). У 104 спеціальних початкових школах навчалися 12 076 учнів (із них 64 – школи для дітей із порушеннями розумового розвитку, у яких навчалися 8 265 учнів). Мережа спеціальних шкіл у країні була нерівномір-



ною. Більшість із них були створені у великих містах. Половина шкіл для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку була зосереджена в Сілезькій, Варшавській і Лодзинській областях, тоді як у Львівській, Поліській і Волинській областях діяла лише одна така школа. Із 356 вчителів у спеціальних школах 46 не мали необхідної професійної кваліфікації для роботи з дітьми з інвалідністю (Kulbaka, 2009: 49).

За весь міжвоєнний період, з 1922 по 1939 рр., Національний інститут спеціальної освіти закінчили (на денній і заочній формах навчання) 688 осіб. Заняття для студентів проводили, окрім Марії Гжегожевської, такі видатні особистості польської педагогіки, як Юзеф Йотейко (Jyzef Joteyko), Януш Корчак (Janusz Korczak), Яніна Дорошевська (Janina Doroszevska), Галина Янковська (Halina Jankowska) та Наталія Хан-Ілгевіч (Natalia Han-Ilgiewicz). У закладі також створювалися теоретичні основи спеціальної освіти (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/>).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, можемо констатувати, що протягом досліджуваного періоду в Польщі відбувалися зміни в розумінні сутності порушень інтелектуального розвитку, у ставленні до таких осіб, у сприйнятті їхнього потенціалу розвитку та можливостей через організацію догляду, навчання та виховання дітей із порушеннями інтелекту. Значний внесок у розвиток відповідної інфраструктури, підготовки кадрів, методів для навчання таких дітей зробила Марія Гжегожевська, ініціатор створення та керівник Національного інституту спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej jest najstarszą uczelnią o profilu pedagogicznym w Polsce. Uczelnia. URL: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/> (дата звернення: 18.01.2019).
2. Bartoń B. Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów

dotyczących upośledzenia umysłowego. S. 1, 9–10, 27–29, 40–41. URL: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc (дата звернення: 18.01.2019).

3. Caputa S. Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej / Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. Kraków, 2017. № 10. S. 52–53, 54–56.

4. Kulesza E. Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look. *Rehabilitation and Education of Person with Intellectual Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2007. S. 25.

5. Kulbaka J. Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Warszawa : Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2009. № 1 (9). S. 37–38, 40–41, 44–46.

REFERENCES:

1. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej jest najstarszą uczelnią o profilu pedagogicznym w Polsce. Uczelnia. [Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Maria Grzegorzewska is the oldest university with a pedagogical profile in Poland. College]. URL: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/> [in Poland].

2. Bartoń, B. (2003). Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego [Historical outline of the development of special education in Poland and in the world against the background of the evolution of views on mental retardation]. URL: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc [in Poland].

3. Caputa, S. (2017). Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej [Revalidation pedagogy for people with intellectual disabilities from the perspective of Maria Grzegorzewska]. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie [in Poland].

4. Kulesza, E. (2007). Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look. *Rehabilitation and Education of Person with Intellectual Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej [in Poland].

5. Kulbaka, J. (2009). Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo [From the history of care and education of the mentally handicapped]. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej [in Poland].



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.12.4+571.15
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-6

**ПРО ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМУВАННЯ
ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ
І ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Бредньова Віра Петрівна,
кандидат технічних наук, доцент,
професор кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
*Архітектурно-художній інститут
Одеська державна академія будівництва та архітектури*
vero2009@mail.ru, vera2008@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3005-2384

Смичковська Ольга Михайлівна,
викладач кафедри образотворчого мистецтва
*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського*
0-72olichka@i.ua
orcid.org/0000-0002-1823-5137

Прохорец Ірина Миколаївна,
старший викладач кафедри рисунку, живопису та архітектурної графіки
*Архітектурно-художній інститут
Одеська державна академія будівництва та архітектури*
irinaprohorez@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5232-6294

У статті визначено актуальність досліджень питань оптимізації навчального процесу в системі вищої освіти, в тому числі з точки зору вдосконалення сучасних принципів викладання графічних дисциплін, створення яких сприяє формуванню професійної компетентності студентів архітектурних і художніх спеціальностей. Поступовий процес удосконалення освітньої діяльності висуває нові вимоги до навчання, особливо до його якісного складника, у зв'язку з чим виникає необхідність розроблення механізмів постійного моніторингу успішності.

Модель освітнього процесу на найближче майбуття є одним з напрямів удосконалення всієї системи освіти і включає в себе такий тип навчання, який характеризується значним об'ємом самостійної роботи та активним притяганням студентів творчих спеціальностей до реальних проектів, починаючи вже з першого курсу, що було б неможливо без стійких навиків індивідуальної графічної компетентності.

Протягом останніх років помітно поширилось коло задач, які можна розв'язувати графічними методами, тому відповідно підвищена роль і значущість графічних дисциплін, що закладають основи просторового уявлення. Зрозуміло, що для позитивного рішення задачі про успішну графічну підготовку вже на початковій стадії навчання потрібна чітка організація індивідуальної та самостійної роботи студентів, яка буде спрямована на розвиток функцій окоміру, навиків спостережень і сприйняття, професійної моторики тощо. Основні підходи до удосконалення формування графічної компетентності розглянуті авторами на прикладі багаторічних досліджень у процесі викладання студентам першого-другого курсів графічних дисциплін в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва і архітектури та в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського, а також на етапі довузівської графічної підготовки абітурієнтів.

Професійні знання – це об'єктивно необхідні знання та вміння, яких вимагає майбутня практична діяльність.

Ключові слова: графічна підготовка, професійні компетентності, моніторинг якості навчання, студенти архітектурних і художніх спеціальностей.



ABOUT WAYS OF IMPROVEMENT OF FORMING OF GRAPHIC COMPETENCE OF STUDENTS OF ARCHITECTURAL AND ARTISTIC SPECIALITIES

Brednova Vira Petrivna,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of a descriptive geometry and engineering graphic
Architecturally artistic institute
Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture
vero2009@mail.ru, vera2008@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3005-2384

Smychkovska Olha Mykhailivna,
Teacher at the Department of Fine Art
South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky
0-72olichka@i.ua
orcid.org/0000-0002-1823-5137

Prokhorets Iryna Mykolaivna,
Senior Lecturer in the Department of Drawing,
Painting and Architectural Graphics
Architecturally artistic institute
Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture
irinaprohorez@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5232-6294

In the article, actuality of research of questions of reformation is certain in the system of higher education, including from the point of view of improvement of modern principles of teaching of graphic disciplines creation of that assists forming of professional graphic competence students of architectural and artistic specialties. The forward process of improvement of educational activity produces new requirements to educating, in particular to his quality constituent, in this connection there is a necessity of development of mechanisms of the permanent monitoring of progress.

The model of education on the nearest future plugs in itself one of directions beginning such type of educating, that is characterized the considerable volume of independent work and active bringing in of students of creative specialties to the real projects, already from the first course, that it is impossible without steady skills individual graphic competence.

In the last few years the circle of tasks that can be decided by graphic methods broadened, from meaningfulness of graphic disciplines that mortgage bases of the spatial thinking is accordingly enhance able therefore. Formation at higher school of creative atmosphere assists satisfaction of intentions of students in independence, active cognition new and desire to apply the obtained knowledge in practice. Clear that for the positive decision of task about successful graphic preparation already on the initial stage of studies clear organization of individual and independent work of students, that will be sent to development of functions of measurement with naked eye, skills of supervisions and perception, professional movement and others like that, is needed. The basic going near the improvement of forming of graphic competence is considered authors on the example of long-term researches in the process of teaching the students of the first-second courses of graphic disciplines in Architecturally artistic institute of the Odesa state academy of building and architecture and in the Pivdennoukrainskomu national pedagogical university of the name of K.D. Ushinskogo, and also on the stage of dovuzivskoy graphic preparation of university entrants.

Professional knowledge is objective necessary knowledge and abilities that is highly sought by future practical activity.

Key words: *graphic training, professional to the competences, monitoring of the quality of training, students of architectural and artistic specialties.*

Постановка проблеми. Однією з важливіших задач вищої школи на сучасному етапі в умовах збільшення об'ємів інформації з одночасним зменшенням годин аудиторної роботи студентів є оптимізація навчального процесу. Модель освіти на най-

ближче майбутнє включає до себе одним із напрямків такий тип навчання, який характеризується значним об'ємом самостійної роботи й активним приєднанням студентів творчих спеціальностей до реальних проєктів, починаючи вже з першого курсу, що



неможливо без стійких навиків індивідуальної графічної компетентності. За останні роки помітно поширилось коло задач, що розв'язуються графічними методами, тому, відповідно, підвищена значущість графічних дисциплін, які закладають основи наочного уявлення та просторового мислення. У Законі України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2017) зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства». Звідси є зрозумілою актуальність та пріоритетність якісної графічної підготовки майбутніх фахівців.

Постановка завдання. Основна мета дослідження визначається у пошуку різних шляхів удосконалення формування графічної компетентності студентів архітектурних і художніх спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підвищення якості графічної підготовки у вищій школі розглядалися багатьма дослідниками (Овчарук, 2014; Bredniova, 2016: 38–42; Бредньова, Смичковська, Прохорец, 2018: 131–134; Молнар, 2017: 21–22). Доцільно підкреслити, що компетентісно орієнтована освіта – це така її форма, що спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким особа успішно знаходить себе в різних галузях своєї життєдіяльності (Бредньова, Бредньов, 2016: 27–28; Бредньова, 2017: 27–29; Бредньова, Смичковська, 2017: 49–50; Бредньова, Кошарская, 2017: 188–193; Бредньова, Смичковська, Прохорец, 2018: 17–21; Молнар, 2017: 21–22). Як відомо, компетентності – це сукупність знань, які проявляються в діях, мають практично-орієнтовний характер і включають у себе також мотиваційні компоненти. Графічна компетентність випускників творчих спеціальностей підкреслює необхідність становлення творчої особистості в умовах підготовки в сучасних закладах вищої освіти, тобто переніс акцента на вміння, а не лише знання і теоретичні підходи у навчанні. Такий компетентнісний підхід дозволить поєднати інтелектуальний і навиковий складники освіти, перевести навчання в процес практичної дії розв'язування будь-яких задач.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання графічним дисциплінам є найбільш ефективним засобом оволодіння та розвитку образного просторового мислення – вивчення форм простих геометричних фігур (призма, піраміда, конус, циліндр

тощо) сприяє накопленню в пам'яті студентів графічних примітивів, що дозволяють створювати надалі графічні моделі. Складовою частиною просторового мислення є, по-перше, візуальне відтворення, що відображає видимий образ предмета, тобто це зорова діяльність, яка оперує предметними і концептуальними значеннями. Вміння проводити аналіз і синтез, порівняння, узагальнення і систематизацію – усе це розвиває структуру діяльності, яка характерна для креативної творчості.

Графічні зображення також є одним із важливіших засобів пізнання оточуючого середовища та творчого до нього відношення. Графічна підготовка в тому числі вчить оперувати термінологією і поняттями, що пов'язані з візуалізацією інформації. Робота з графікою найбільш ефективно розвиває наочно-образне мислення, що є дуже важливим у будь-якому творчому процесі, тому що нове рішення спочатку уявляється у вигляді картини, схеми чи моделі, тобто уявляється в створенні просторових образів реальності (в процесі конструювання, перетворення, удосконалення якого-небудь об'єкту чи явища).

Основні підходи до удосконалення формування графічної компетентності розглянуті авторами на прикладі багаторічних досліджень у процесі викладання студентам першого-другого курсів графічних дисциплін в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва і архітектури (ОДАБА) та в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (ПНПУ), а також на етапі довузівської графічної підготовки абітурієнтів. Так, наприклад, перед абітурієнтами, що вчаться на підготовчих курсах, за звичаєм ставиться задача розвинути свої індивідуальні просторові уявлення, оволодіти художньо-графічними навиками у застосуванні засобів художньої виразності в різних видах образотворчого мистецтва (рисунок, композиція, натюрморт тощо) та здобути стійкі вміння базової графічної компетентності. У процесі вивчення дисциплін «Рисунок і живопис», «Мистецтво шрифту», «Композиція», а пізніше «Колористика» студенти навчаються способам побудови зображень просторових об'єктів на площині, відпрацьовують графічні навички роботи з креслярськими інструментами, фарбами, пензликами та іншими засобами, вчаться правилам реконструювання форми предмету за допомогою логічного аналізу та алгоритмам графічних дій у розв'язанні будь-яких практичних задач. Все це створює основу для розвитку стійкої графічної грамотності та творчих креативних можли-



востей у виконанні завдань інших дисциплін, а також у майбутніх фахових спеціальностях.

Необхідно підкреслити, що, як правило, у студентів-першокурсників архітектурних і художніх спеціальностей, в яких була відсутня довузівська графічна підготовка, відразу ж проявляється недостатній рівень певних графічних умінь та навиків у передачі просторової форми з натури та пропорційних особливостей у конструктивній побудові, тому що приблизно за останнє десятиріччя в багатьох середніх школах відсутній предмет «Креслення».

З нашого викладацького досвіду зрозуміло, що для позитивного рішення задачі про успішну графічну підготовку вже на початковій стадії навчання потрібна чітка організація індивідуальної та самостійної роботи студентів, яка буде спрямована на розвиток функцій окоміру, навиків спостережень і сприйняття, професійної моторики тощо. Також, на наш погляд, в процесі виконання графічних завдань з рисунку необхідним є постійний характер їхнього тематичного оновлення, що позитивно впливає на формування і розвиток умінь і графічних навиків у вмотивованих студентів, і з точки зору дидактики такий підхід буде сприяти скорішому досягненню у засвоєнні необхідного рівня якості.

Відмітимо наступне: дослідження просторового мислення та уявлення за допомогою засобів наочності з точки зору розвитку професійної графічної компетентності є досить цікавою темою. На наш погляд, наочність є суттєвим фактором стійкого засвоєння навчального матеріалу, тому що об'єкт моделювання можна обирати диференційно в залежності від рівня розвитку просторового уявлення в кожній людині.

Методика проведення наших експериментальних досліджень з розвитку просторових уявлень полягала в такому. Весь

період спостережень складався з трьох етапів: перший і третій включав по місяцю, а другий етап – два місяці.

На першому етапі була поставлена задача встановити початковий рівень графічної компетентності кожного індивідууму (рівень графічної підготовки, поняття пропорційних відношень, компоновка елементарних просторових зображень), надалі був формуючий етап засвоєння закономірностей формоутворення, констатація рівня індивідуальних умінь з аналізом помилок і наданням рекомендацій. Третій етап дозволив провести контрольні заходи, на основі яких були узагальнені результати досліджень з певними висновками. Вибіркова кількість абітурієнтів становила 68, студентів першого-другого курсів – 110 чоловік. Результати тестування на першому етапі кожної групи виявили значний рівневий розбіг індивідуальних умінь, тому за допомогою самостійної роботи або додаткових занять-консультацій викладачі намагалися допомогти досягти якогось середнього рівня графічної компетентності.

Загалом, авторами були визначені три рівня в досягненні просторового мислення: низький, середній і високий, і за допомогою узагальнення особистих висновків викладачів, усного опитування абітурієнтів і студентів були здобуті результати, які наведені у **таблиці**.

Підсумковий аналіз результатів проведених досліджень та моніторинг якості успішності графічної підготовки студентів наочно показав, що якісне вивчення графічних дисциплін можливе на основі комплексного підходу до навчального процесу.

Висновки з проведеного дослідження. У висновках необхідно підкреслити, що графічна професійна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка поєднує наявність знань, умінь та навиків із графічних дисциплін, що забезпе-

Таблиця

Результати експериментальних досліджень закономірностей з розвитку просторових уявлень студентів

Група	I-й етап (1 міс.)	II-й етап (2 міс.)	III-й етап (1 міс.)	Примітки
Учні з підготовчих курсів (дovuзівська підготовка)	Низький – 65% Середній – 30% Високий – 5%	Низький – 25% Середній – 60% Високий – 15%	Низький – 10% Середній – 45% Високий – 55%	Всього – 68 учнів
Студенти архітектурних спеціальностей	Низький – 35% Середній – 30% Високий – 10%	Низький – 15% Середній – 60% Високий – 25%	Низький – 10% Середній – 35% Високий – 55%	Всього – 84 учнів
Студенти художніх спеціальностей	Низький – 55% Середній – 40% Високий – 5%	Низький – 35% Середній – 50% Високий – 15%	Низький – 10% Середній – 60% Високий – 30%	Всього – 26 учнів

Примітка. Низький рівень на третьому етапі показали індивідууми, які мали високий процент відсутності на заняттях і консультаціях.



чують ефективне виконання професійної діяльності.

Шляхи формування графічної компетентності починаються ще з довузівської професійної підготовки (художня школа, художні гуртки, підготовчі курси тощо), а надалі вони можуть забезпечуватися міждисциплінарними зв'язками споріднених кафедр і використанням в освітньому процесі системи професійно орієнтованих завдань. Весь цей комплекс геометро-графічної підготовки дає можливість бути успішними в майбутньому.

Перспективами подальшого дослідження є, на наш погляд, пошук різних шляхів удосконалення графічної компетентності студентів та запровадження їх у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під ред. О.В. Овчарук. Київ : 2004. 112 с.
2. Bredniova V. On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. *Ariel University*. 2016. Issue № 7. P. 38–42. ISSN 2218-8584
3. Закон України «Про вищу освіту» (2017) URL: www.mon.gov.ua.
4. Бредньова В.П., Бредньов А.М. Про компетентнісний підхід до методології викладання графічних дисциплін для студентів-першокурсників будівельних спеціальностей. *Матер. XXI-ої Міжнар. наук.-метод. конф. «Управління якістю підготовки фахівців»*. Одеса, 2016. Т. 2. С. 27–28.
5. Бредньова В.П. Про компетентнісний підхід до методології викладання графічних дисциплін у вищих навчальних закладах. *Матер. Міжнар. наук.-метод. конф. «Теорія та практика управління педагогічним процесом»*. Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2017. С. 27–29.
6. Бредньова В.П., Смичковська О.М. Моніторинг якості професійного навчання студентів архітектурно-художнього профілю. *Zbiór artykułów naukowych*. ISBN: 978-83-65608-78-9. Warszawa, 2017. Stor. 49–50.
7. Бреднёва В.П., Кошарская Л.В. О формировании профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе изучения графических дисциплин в вузе. *Вісник Одеського національного морського університету*. Одеса, 2017. № 2 (51). С. 188–193.
8. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. Про підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Збірник наук. праць Херсонського державного університету «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXI. Том 1. С. 131–134.
9. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеці-

альностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія «Педагогічні науки»*. Одеса, 2018. № 1 (120). С. 17–21.

10. Молнар Т.І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. *Zbiór artykułów naukowych*. ISBN: 978-83-65608-78-9. Warszawa : 2017. Stor. 21–22.

REFERENCES:

1. Ovcharuk, O.V. (Eds.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]. Kyiv: Biblioteka z osvitoi polityky [in Ukrainian].
2. Bredniova V. (2016). On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: *The Way to Integration*. Ariel University. 2016. Issue № 7, pp. 38–42. ISSN 2218-8584 [in English].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher education»]. 2017. № 2984-III. <http://zakon3.rada.gov.ua>. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> [in Ukrainian].
4. Brednyova, V.P., & Brednyov, A.M. (2016). Pro kompetentnisnyi pidkhid do metodologii vykladannia hrafichnykh dystsyplin dlia studentiv-pershokursnykiv budivelnnykh spetsialnostei [On competent approach to the methodology of teaching graphic disciplines for first-year students in construction specialties]. Proceedings of the Conference '16: *XXI Mizhnarodna Naukovo-metodychna Konferentsia «Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv» – The Twenty First International Scientific and Practical Conference «Quality management in training of specialists»*. (Vol. 2), (pp. 27-28). Odesa: Odeska derzhavna akademiia budivnytstva ta arkhitektury [in Ukrainian].
5. Brednyova, V.P. (2017). Pro kompetentnisnyi pidkhid do metodologii vykladannia hrafichnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Materialy [On competence approach to the methodology of teaching graphic disciplines in higher educational institutions]. Proceedings of the Conference '17: *Mizhnarodna Naukovo-metodychna Konferentsia «Teoriia ta praktyka upravlinnia pedahohichnym protsesom» – International Scientific and Practical Conference «Theory and practice of pedagogical process management»*. (pp. 27–29). Odesa: *Pivdenoukraiïnskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho* [in Ukrainian].
6. Brednyova, V.P., & Smychkovska, O.M. (2017). Monitorynh yakosti profesiinoho navchannia studentiv arkhitekturno-khudozhnoho profilu [Monitoring of the quality of professional training of students of architectural and artistic profile]. *Zbiór artykułów naukowych – Zbiór artykułów naukowych*, 49-50 [in Ukrainian].
7. Brednyova, V.P., & Kosharskaia, L.V. (2017). O formirovanii professionalnykh kompetentsii budushchikh inzhenerov v protsesse izucheniia graficheskikh distsiplin v vuze [On the formation of professional competencies of future engineers in the process of studying graphic disciplines in university]. *Visnik Odeskogo Natsionalnogo*



Morskogo Universitetu – Bulletin of the Odessa National Maritime University, 2 (51), 188–193 [in Russian].

8. Brednyova, V.P., Smychkovska, O.M., Prohorets, I.M. (2018). Pro pidvischennya efektyvnosti profesiinoi hrafichnoi pidgotovki studentiv arkhitekturnih i khudozhnih spetsialnostey [About increase of efficiency of professional graphic preparation of students of architectural and artistic specialities]. *Zbirnik naukovih prats Hersonskogo Derzavnogo Universitetu – Pedagogichni Nauki, vip. LXXXI, t. 1. P. 131–134 [in Russian].*

9. Brednyova, V.P., Smychkovska, O.M., Prohorets, I.M. (2018). Do problemi formuvannya hrafichnykh kom-

petentsii studentiv arkhitekturnih i khudozhnih spetsialnostey [To the problem of forming of graphic competenses of students of architectural and artistic specialities]. *Naukovi Visnik Pivdennoukrainskogo natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Seriya Pedagogichni Nauki, №1 (120). P. 17–21 [in Ukrainian].*

10. Molnar, T.I. (2017). Teoretychni osnovy kompetentnisnogo pidkhodu yak osvithoi innovatsii [Theoretical foundations of competence approach as educational innovation]. *Zbior artykulow naukowych. – Zbior artykulow naukowych, 21–22 [in Ukrainian].*



УДК 502.2(07):37
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-7

УРОКИ СЕРЕД ПРИРОДИ В РАМКАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Колток Леся Богданівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
lesia.koltok@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7560-4296

Стахів Лілія Григорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
liliastahiv@ukr.net

У статті проведено аналіз і теоретичне узагальнення педагогічної спадщини В. Сухомлинського, з'ясовано актуальність природничої освіти для розвитку і виховання дитини, визначено, що уроки серед природи є ефективним способом для формування природознавчих компетентностей молодших школярів.

Доведено, що на сучасному етапі становлення Нової української школи природознавча освіта є на часі. Вона займає провідну позицію в освітньому процесі початкової школи, є основою формування екологічного світогляду школярів. З цією метою вивчення природознавства має бути цікавим, захоплюючим, максимально наближеним до життя, з безпосередніми контактами з природними матеріалами та самою природою.

Аналіз педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що вплив природи на організм дитини має і оздоровчий ефект, оскільки природне оточення заспокоює, знімає дратівливість та стреси, стимулює приплив сил, покращує як емоційний, так і фізичний стан дитини.

Милування природою є досить складним процесом. Це не просто спостереження за її об'єктами і явищами, фіксація змін у навколишньому середовищі та пояснення причинно-наслідкових зв'язків. Захоплення красою означає зробити її предметом особливої уваги, духовно з'єднатися з нею. Захоплення обов'язково передбачає момент вдячності. Але найважливішим є те, що в цій оцінці домінують естетичні параметри.

Технологія проведення уроків серед природи відрізняється від звичайного уроку або екскурсії і вимагає від вчителя високої педагогічної культури, тому, що на цьому уроці діти отримують не стільки навчальну, скільки емоційно-чуттєву та художньо-образну інформацію про природу, що забезпечує належний рівень розуміння естетичної значущості середовища.

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить цінні теоретичні та практичні положення, які повинні використовуватися в процесі навчання та виховання молодших школярів. У контексті реформування сучасної освіти необхідно виконувати ідеї видатного педагога. Сьогодні, перед українською школою стоїть завдання перетворення освіти на цікавий, захоплюючий процес пізнання дитини навколишнього світу.

Ключові слова: природознавство, уроки серед природи, милування природою, спостереження за природою, молодший шкільний вік.



LESSONS OF THE VISION OF MIDDLE NATURE AT THE PEDAGOGIC SCHEDULE V. O. SUKHOMLYNSKY

Koltok Lesia Bogdanovna,
Ph.D. in Education,

Associate Professor of pedagogy and methods of primary education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

lesia_koltok@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7560-4296

Staihiv Lilia Grigorevna,
Ph.D. in Education,

Associate Professor of pedagogy and methods of primary education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

liliastahiv@ukr.net

In the article the analysis and theoretical generalization of the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky are carried out, the actuality of natural science education for the development and upbringing of the child is elucidated, it is determined that the lessons in nature are an effective way for the formation of natural qualities in junior pupils.

Today is the time to find more accurate psychological effects on the spiritual world of the child, namely the knowledge of the world through direct communication between the child and nature. The admiration of nature is rather complicated process. It is not just observing its objects and the phenomenon or fixing changes in the environment and their explanation in terms of causal relationships. The admiration of beauty means to make her as a subject of special attention, spiritually connect with it. The admiration necessarily provides for a moment of appreciation. But the most important is that aesthetic parameters are dominated in this assessment.

The technology of conducting lessons of admiration of nature is more different from the regular school lesson or excursion and requires from teacher the high pedagogical culture, because during this lesson children receive not so much nominative as emotionally-sensual and artistically-shaped information about nature, which provides proper level of comprehension of aesthetic significance of environment.

The analysis of pedagogical sources suggests that the influence of nature on the child's body also has a health effect, since the natural environment is calming, removes irritability and stress, stimulates the influx of forces, improves both the emotional and physical condition of the child. As evidence of scientific and pedagogical and psychological and methodical literature, children of junior school age, who are often in the natural environment, are less ill, they are energetic and cheerful, they have more developed aesthetic sensations and tastes.

Pedagogical heritage V. Sukhomlynsky contains valuable theoretical and practical provisions that should be used in the process of education and upbringing of junior pupils. In the context of reforming modern education, it is imperative to serve the ideas of an outstanding teacher. Today, in front of the Ukrainian school and teacher, an important issue is the transformation of education into an interesting, fascinating process of knowing the child of the world around us.

Key words: *natural science education, lessons of thinking, lessons in nature, admiration of nature, observation of nature, junior school age, techniques of thinking organization.*

Природа здатна створити стан духовної готовності дитини до сприймання того, що потрібно вкласти в її розум, зробити здобутком її думки
В. СУХОМЛИНСЬКИЙ

Постановка проблеми. Сучасна українська школа перебуває у стані реформ та оновлення. Основними завданнями Нової української школи є підвищення якості навчання учнів, підготовка їх до практичної роботи, розвиток компетентнісного підходу до вивчення навчальних дисциплін. Упровадження нового Державного стандарту для початкової освіти сприяє підвищенню теоретичного рівня знань учнів, розвитку

їхніх інтелектуальних навичок та підготовці дослідницьких умінь.

Однак, як показують результати наукових досліджень, якість знань учнів ще невисока. Зокрема, дітям важко пояснити процеси й явища, що відбуваються в природі, виявити взаємозв'язки між ними. На жаль, не всі учні можуть застосувати свої знання та навички на практиці, це можна зробити на уроках природознавства.



На сучасному етапі становлення Нової української школи природознавча освіта є на часі. Вона посідає провідне місце в освітньому процесі початкової школи, є основою формування екологічного світогляду школярів та природознавчих компетентностей.

Вивчення природознавства має бути цікавим, захоплюючим, максимально наближеним до життя, з безпосереднім зв'язком із природними матеріалами і природою. Тому перед учителем стоїть завдання: постійно працювати над удосконаленням методології проведення уроків природознавства й урізноманітнювати шляхи організації навчання.

Сьогодні настав час пошуку більш точних психологічних впливів на духовний світ дитини, а саме пізнання світу через безпосереднє спілкування дитини із природою.

Вплив природи на організм дитини також позначається здоров'ї. Природне середовище заспокоює, усуває роздратування і стрес, покращує емоційний і фізичний стан дитини. Діти, які часто перебувають у природній обстановці, менше хворіють, енергійні та веселі. У таких дітей більше розвинені естетичні почуття та смаки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Неоціненний внесок у розвиток природничої освіти, зокрема щодо навчання в природному оточенні, зробив відомий український педагог В. Сухомлинський. Питання підвищення якості природознавчої освіти в початковій школі висвітлено в наукових роботах вітчизняних та закордонних учених, зокрема: Т. Байбари, Л. Бондар, О. Лінник, І. Малишевської, Л. Нарочної, Л. Стахів, Г. Сухорукової.

Проте нині науковці ще мало приділяють уваги позитивному впливові природи на розвиток особистості учня і ролі в цьому процесі екологічної освіти. Необхідно переосмислити зміст освітньої роботи школи, упроваджувати нові технології навчання, які передбачають позитивний вплив природи загалом та її окремих об'єктів на психофізіологічний стан молодших школярів, сприяти розвитку життєдіяльності дітей (Малишевська, 2011: 7)

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови та технологію проведення «уроків серед природи» під час вивчення природознавства в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним завданням науки на сучасному етапі є формування розвиненої, активної особистості, здатної навчатися протягом усього життя, застосовувати знання в певних життєвих ситуаціях. Учень сучасної школи повинен мати певні якості, зокрема:

- самостійно набувати необхідних знань, застосовувати їх на практиці;
- правильно обробляти інформацію;
- бути комунікабельним;
- працювати самостійно, розвиваючи власний інтелект, свій культурний і моральний рівень.

Водночас сучасне суспільство, досягнувши високого технологічного рівня розвитку, нехтує законами природи, змінюючи акценти і визначаючи напрями взаємодії із природою, що досить часто призводить до негативних невідворотних наслідків. Екологічна криза є наслідком недбалого ставлення людини до природи, її переконаності у власній могутності (Грошовенко, 2007: 183).

Провідною метою екологічної освіти нині є не лише усвідомлення новітніх науково-екологічних розробок і досягнень, а необхідність формування нового екологічного мислення, яке зможе здійснити синтез наукових знань та естетичного ставлення до навколишнього середовища, необхідність «навчити жити» сучасну громадськість у реаліях сьогодення.

Ми погоджуємося з думкою І. Малишевської стосовно того, що жива природа здавна визнавалася в педагогіці одним із важливих чинників освіти й виховання молодших школярів. Спілкуючись із нею, вивчаючи її об'єкти і явища, діти молодшого шкільного віку поступово усвідомлюють світ, де живуть: відкривають чудову розмаїтість рослинного і тваринного світу, усвідомлюють роль природи в житті людини, цінність її пізнання, відчувають морально-естетичні почуття й переживання. Саме цей період у житті дітей сприятливий для усвідомлення себе невід'ємною складовою частиною природи, своєї ролі в її збереженні й цілісності. Тому велике значення в освітньому процесі початкової школи має екологічна освіта, засобами якої можна формувати позитивне ставлення учнів до природи, корегувати психічне і фізичне здоров'я школярів (Малишевська, 2011: 7).

Сьогодні багато шкіл в Україні творчо використовують досвід великого педагога В. Сухомлинського, його ідеї естетичних комплексів, які полягають в інтеграції виховних впливів природи, мистецтва, художньо-творчої діяльності на розвиток дітей. З одного боку, це означає, що безпосереднє спостереження дітьми явищ природи допомагає глибше відчутти й зрозуміти красу творів мистецтва: поезії, художньої прози, музики, живопису, графіки, а із другого – сприймання творів мистецтва допомагає дітям краще побачити красу живої природи, поглибити естетичні



почуття й переживання від милування нею. Діти складають цікаві казки, оповідання, розповіді, вірші, пісні, музику, драматизують літературні твори, малюють, фантазують, творять, а значить – розвиваються інтелектуально, морально, фізично, естетично, духовно.

В. Сухомлинський підкреслював, що «природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки».

Могутнім засобом екологічного виховання є краса довкілля, яку учні сприймають безпосередньо. Для поглиблення естетичного сприймання природи впроваджується детальне вивчення особливостей кожної пори року. Через безпосереднє усвідомлення колористичної гами певного сезону (весна, літо, осінь, зима) з'ясовується неповторність і циклічність природних явищ, одночасно встановлюється функціональний зв'язок між ними.

Сьогодні серед науковців, учителів-дидактів поширюється зацікавленість практичними знахідками спадщини В. Сухомлинського, щоби перечитувати твори видатного педагога, «приміряти» його ідеї до сучасності, творчо розробляти їх.

Тому використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського, його спостережень за впливом краси природи на всебічний розвиток школярів має велике значення в освітньому процесі.

Уроки природознавства – це вивчення природи, а природа, за В. Сухомлинським, – це колиска дитячої думки, джерело знання. Природознавство – шкільний предмет, який охоплює своїм змістом усі настанови В. Сухомлинського.

Ми погоджуємося з думкою науковців про те, що ця скарбниця, залишена нам видатним педагогом, письменником, просто прекрасною людиною (за спогадами сучасників), має повною мірою використовуватися вчителями початкових класів. Уроки позакласного читання, рідної мови, природознавства, виховні заходи дають можливість учителю торкнутися літературної спадщини В. Сухомлинського з метою виховання естетичних почуттів, а через них – і розвитку екологічної свідомості учнів. Це спонукатиме вихованців до практичних дій зі збереження рідної природи.

Діти в природному оточенні не тільки виховуються естетично і розвивають загальні навички. Природа знімає стрес, викликає сплеск сили, підйом настрою. Діти, які часто перебувають у природному оточенні, відрізняються від тих, хто позбавлений живого спілкування із природою:

вони менше хворіють, не залишаються байдужими до живопису, до описів у літературі. Ігри в природі і різні ситуації вибору стимулюють розумову діяльність дітей, активізують розвиток.

Багато шкіл в Україні творчо використовують досвід великого педагога В. Сухомлинського, його ідеї естетичних комплексів, які полягають в інтеграції виховних впливів природи, мистецтва, художньої творчості на розвиток дітей. Естетичні комплекси допомагають наочно продемонструвати дітям особливості процесу художньої творчості, показати, які глибокі естетичні почуття й переживання, викликані сприйманням краси світу, пробуджують творчу струну в душі митців і виливаються в музику, поезію, малярство тощо. Подальшого дослідження потребує питання виокремлення дидактичних умов організації та проведення «уроку серед природи» на засадах ідей В. Сухомлинського (Стахів, 2006:6).

Варто зауважити, що під час підготовки до «уроку серед природи» вчитель детально розглядає його основні етапи: формулює тему, визначає освітню, виховну та розвиваючу мету, відображає зміст уроку, послідовність застосування методів та методичних прийомів, форми і зміст самостійної роботи учнів, способів управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів, підсумку заняття, домашнє завдання. Під час підготовки і проведення уроку є ланцюжок взаємозв'язків: тема → мета → зміст → форма → методи → прийоми → результат уроку.

Як стверджують сучасні науковці, «уроки серед природи» бажано проводити не більше одного разу на місяць. Тривалість таких уроків повинна враховувати вікові можливості дитячого сприймання (1–2 класи – 15–20 хв.; 3–4 класи – 25–30 хв.). Ми однак стайні в тому, що не можна перетворювати милування на обов'язкову повинність. Із цією метою потрібно організувати цей процес якомога тонше – непомітно пов'язати, наприклад, зі своєрідним станом природи: листопад, перший сніг, ожеледиця, відлига, іній, льодохід, перші струмочки, повінь, райдуга й ін.

Нестандартність таких уроків потребує від учителя ретельної підготовки. Першочерговим завданням повинно стати попереднє осмислення педагогом естетичного потенціалу природи, споглядання якої планується. Потрібно своєчасно знайти відповіді на такі запитання:

- Що саме в природі певного сезону є носієм естетичної інформації?
- Що зумовлює естетичну виразність і своєрідність конкретної пори року?



– Який комплекс чуттєвих ознак можна вважати «естетичним змістом», наприклад, осені чи весни?

До організації та проведення «уроків серед природи» сучасні науковці висувають низку таких *вимог*:

1. Головним напрямом такого уроку має стати постійне звертання не тільки до інтелектуальної, але й до емоційно-сенсорної сфери дитини.

2. Процес захоплення, його якість і інтенсивність значною мірою залежать від культури чуттєвого сприйняття. Необхідно піклуватися про своєчасну активацію сенсорних аналізаторів школярів, забезпечуючи адекватну гостроту зору, слуху, тонкої диференціації запахів, сприйняття кольорів.

3. Естетичне сприйняття природи не обмежується її сенсорним пізнанням. Рекомендується піднімати сприйняття дитини до відповідного рівня емоційного образу й організовувати оцінну діяльність учнів. Цьому сприятиме виразність слів вчителя, виразність реакцій пантоміми, а також успішний відбір і належне використання творчих активізаторів (пейзажна лірика, загадки, казки, пісні тощо).

4. У процесі встановлення безпосереднього контакту із природою необхідно мати на увазі, що молодші школярі, через свої вікові особливості, ще не можуть споглядати її в повному розумінні цього слова. Психологи стверджують, що дитина 6–10 років насамперед відчуває природу в русі, у конкретних діях.

Отже, потрібно забезпечити необхідний діапазон видів діяльності та достатній рівень рухливості школярів у природі, пропонуючи їм різноманітні завдання оцінного та творчого характеру (музичні та пластичні імпровізації, словотворчість, робота із природним матеріалом), а також цікаві форми емоційно-естетичного пізнання навколишнього світу (ігри, змагання, конкурси тощо).

Сучасні науковці пропонують *етапи підготовки вчителя* до «уроку серед природи» на прикладі декількох варіантів моделювання естетичного сприймання осінньої природи.

По-перше, на їхню думку, необхідно осмислити «естетичний зміст» цієї своєрідної пори року, адже осінь відзначається неабиякою красою і виразністю. Провідною естетичною ознакою осінньої пори можна вважати її пишнотбарвність. Відбувається справжній карнавал кольорів у природі. Осінь гордо виблискує різноманітністю барв, що надає їй урочистого звучання.

Природа святкує зрілість, і це свято вражає розкішшю та пишністю. Осінь наче

всміхається на прощання й охоче дарує свою красу, своє багатство. Дещо сумно звучить музика листопаду. Осінь сповнена неквапливих граціозних рухів, журливих звуків. Усе готується до сну. Природа поринає у спокій, наче серпанок. Задумлива, замріяна осінь іде по землі, уособлюючи стиглість, родючість, щедрість у найбільш повнокровних їх проявах.

По-друге, на основі попереднього аналізу потрібно розробити якомога детальніший «ланцюжок» питань оцінного характеру, творчих завдань, а також дібрати допоміжний художній матеріал (Бондар, 2005: 12–15).

Висновки із проведеного дослідження. Основна мета уроків серед природи – навчити дітей думати. «Тоді школа буде покликана бути Школою радості для дітей, Школою творчості для вчителів та Школою спокою для батьків, родин і суспільства» (Сухмлинський, 1977). Мета природничо-наукової освіти в сучасній школі полягає у формуванні в учнів засобами навчальних предметів системи природничих знань та спроможності використовувати ці знання в соціалізації та творчій самореалізації особистості, створення уявлення про природничо-наукову картину світу, формування екологічного мислення й поведінки учня, виховання громадянина демократичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антоненко М. Гуманізм педагогічних нововведень В.О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 35–38.
2. Бондар Л. Уроки мислення серед природи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 12–15.
3. Грошовенко О. Формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи у позаурочній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця, 2007. 246 с.
4. Замашкіна О. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2001. № 10. С. 74–78.
5. Малишевська І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 254 с.
6. Стахів Л. «Уроки серед природи» у світлі ідей педагога гуманіста В.О. Сухомлинського. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_41_19 (дата звернення: 20.01.2019).
7. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: у 5 т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 282 с.
8. Сухомлинський В. Сто порад учителю. *Вибрані твори*: у 5 т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 530 с.



9. Сухорукова Г. Уроки мислення серед природи (естетичні комплекси за В.О. Сухомлинським). *Дошкільне виховання*. 2003. № 9. С. 7–9.

REFERENCES:

1. Antonecz M. (1997). Gumanizm pedagogichnykh novovveden V.O. Suxomlynskogo [Humanism of pedagogical innovations V. Sukhomlynsky]. *Pochatkova shkola* [in Ukrainian].

2. Bondar L. (2005). Uroky myslennya sered pryrody u pedagogichnij spadshhyni V.O. Suxomlynskogo [The lessons of thinking among nature in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky]. *Pochatkova shkola* [in Ukrainian].

3. Groshovenko O. (2007.) Formuvannya u molodshyx shkolyariv dbajlyvogo stavlennya do pryrody u pozaurochnij vohovnij roboti : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. [Formation of a careful attitude toward nature by younger students in extra-curricular educational work]. Vinnytsya. [in Ukrainian].

4. Zamashkina O. (2001). Ideyi rozvyvalnogo navchannya molodshyx shkolyariv u pedagogichnij spadshhyni V.O. Suxomlynskogo [Ideas of the developmental education of junior pupils in the pedagogical heritage V. Sukhomlynsky]. *Pochatkova shkola* [in Ukrainian].

5. Malyshevska I. (2011). Pidgotovka majbutnogo vchytelya pochatkovykh klasiv do vykorystannya pryrodoterapiyi u roboti z uchnyamy pochatkovoyi shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Preparation of a future primary school teacher to use nature therapy in work with elementary school students]. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Staxiv L. (2014). «Uroky sered pryrody» u svitliday pedagogoga gumanista V.O. Suxomlynskogo ["Lessons in nature" in the light of the teacher of humanist V.O. Sukhomlynsky]. *Psychologo-pedagogichni problemy silskoyi shkoly*. [in Ukrainian].

7. Suxomlynskyj V. (1977). Serce viddyay dityam. Vybrani tvory [I give my heart to the children] [One hundred advice to the teacher.]. Kyiv: Radyanska shkola. [in Ukrainian].

8. Suxomlynskyj V. (1976). Sto porad uchytelvi. Vybrani tvory: u 5 t. / V. Suxomlynskyj [One hundred advice to the teacher]. Kyiv : Radyanska shkola. [in Ukrainian].

9. Suxorukova G. (2003). Uroky myslennya sered pryrody (estetychni komplekxy za V.O. Suxomlynskym) [Lessons of thinking among nature (aesthetic complexes by V.O. Sukhomlynsky)]. *Doshkilne vyhovannya*. [in Ukrainian].



УДК 37.0

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-8

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАДМІРНОЇ АБСТРАКЦІЙНОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ І ЇХ ВІДІРВАННОСТІ ВІД СПИЙНЯТТЯ РЕАЛЬНОГО СВІТУ ШЛЯХОМ МЕТОДИКИ ПРИВ'ЯЗКИ ПРОГРАМНИХ ЗНАТЬ ДО ПРИРОДНИХ ЯВИЩ

Корнієнко Євгенія Геннадіївна,
кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

e.kornienko@kpi.ua
orcid.org/0000-0003-3051-120X

Гордєєва Олена Вікторівна,
викладач-методист

Київська дитяча художня школа № 7

o_o_o@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1029-0975

Корнієнко Валентина Іванівна,
викладач-методист

Київська дитяча художня школа № 7

kornienko.valya@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2342-0510

У статті розглянуто проблему відірваності здобувачів знань від сприйняття реального середовища. Проаналізовано вплив на формування особистості, зумовлений баченням дітьми і молоддю довколишнього світу через об'єкти фотоапарата та з інформації із соціальних мереж. У більшості бачення, обмежене екраном, є фрагментарним, у поле зору користувачів не потрапляє безліч важливих деталей, на яких базуються закони природи, зокрема закони фізики, закони композиції й інші. Оскільки всебічний розвиток особистості має велике значення для держави, а надмірна абстрагованість знань і їхня відірваність від реального оточення цьому не сприяють, автори пропонують методику формування наукової картини світу у світогляді молодих громадян у сучасних реаліях.

Важливу роль у цьому відіграє творче мислення, яке є необхідним у різних сферах людської діяльності. Важливо, що воно дає можливість самореалізації, можливість бути в гармонії з самим собою. Адже людина в першу чергу є дитиною природи, і лише в другому – продуктом цивілізації. Ігнорування людської природи може мати погані наслідки.

Комп'ютерна техніка, багато комп'ютерної графіки у фільмах, рекламі тощо сприяють відриванню людини від реального світу. Фізичні та природні явища сприймаються спотвореними через призму комп'ютерних ігор та нестачу спостережень у реальному житті. Багато речей здатні відокремити учнів від сприйняття реальності і одна з них – це музика. Відволікання від звуків оточуючого середовища і заміна їх лише музичним фоном впливає на обмежену здатність чути світ навколо себе. Це не означає, що необхідна заборона технологій і досягнень сучасного світу. Однак необхідно враховувати науковий прогрес і його вплив на студентів.

Запропонована методика передбачає використання прив'язки програмних знань до природних явищ, реальне застосування засвоєного матеріалу в повсякденному житті, усвідомлення, що в природі немає абстрактних об'єктів, а є тільки конкретні.

Ключові слова: *формування особистості, методика навчання, сучасне навчання, методика прив'язки програмних знань до природних явищ, реальне застосування засвоєного матеріалу, сприйняття реального середовища, усвідомлення конкретного.*



**THE WAY OF SOLVING OF THE EXCESSIVE ABSTRACTIVENESS
OF THE CHILD AND YOUTH'S THINKING AND THEIR SEPARATION
FROM SENSATION OF THE WORLD REALITY PROBLEM BY MEANS OF CUPLING
THE EDUCATIONAL KNOWLEDGE WITH NATURAL PHENOMENONA**

Korniienko Ievgeniia Gennadiyivna,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph. D.)
Senior Lecturer

*National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

e.kornienko@kpi.ua
orcid.org/0000-0003-3051-120X

Gordieieva Olena Viktorivna,
teacher-methodist

Kyiv child's artistic school №7
o_0_o@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1029-0975

Korniienko Valentyna Ivanivna,
teacher-methodist

Kyiv child's artistic school №7
kornienko.valya@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2342-0510

The article deals with the problem of detachment of knowledge seekers from the perception of the real environment. The influence on the personality formation by the vision of children and young people of the world through the camera lens and the information from social networks is analyzed. In the majority the view limited by screen is fragmentary, in the user's field of view, there are absent a lot of important details on which the laws of nature are based, and in particular the laws of physics, the laws of composition, and others. Since the comprehensive development of the personality is important for the country, and the excessive abstraction of knowledge and their detachment from the real environment does not support this, the authors propose a methodology for the scientific picture of the world formation in the worldview of young citizens in the modern realities.

An important role in this is belong to the creative thinking that is necessary in the various fields of human activity. Significant that it gives the possibility of self-realization, an opportunity to be in harmony with oneself. After all, the person firstly is the child of nature, and only in the second – the product of civilization. Ignoring of the human nature may have bad consequences.

The computer equipment and a lot of the computer graphics in the films, advertising, etc., helps to detach a person from the real world. The physical and natural phenomena are perceived distorted through the prism of computer games and insufficient quantity of epy real life observations. Many things are able to separate students from the perception of the reality and one of them is music. Distraction from the sounds of the surroundings and replacing them with a only musical background affects the limited ability to hear the world around itself. This does not mean that the prohibition of the technology and achievements of the modern world are needed. However, it is necessary to take into account scientific progress and its impact on students.

The proposed method pay attention to the individuality, to the fact that everyone has the right to be himself, involves the use of the binding of educational knowledge to natural phenomena, the real use of the learned material in the everyday life, the awareness that there are no abstract objects in nature, but there are only concrete ones.

Key words: *personality formation, teaching methodology, modern teaching, method of binding program knowledge to natural phenomena, real use of acquired material, perception of real environment, awareness of concrete.*

Проблема відірваності здобувачів знань від сприйняття реального середовища не нова, на неї звертав увагу Л. Пітер, про небезпеку такої відірваності попереджав З. Фрейд. Сучасні автори, як-от Д. Пугачев, Ж. Денисюк, Т. Бондар та інші, також бачать необхідність вивчення та вирішення

цього питання, особливо з урахуванням комп'ютеризації та впливу інтернету на формування особистості. Але конкретно проблема надмірної абстрактності мислення ще не розглядалася.

У навчальному процесі не враховується те, що в довколишньому світі не існує



просто дерево, просто тварина чи просто людина, а росте конкретне дерево, яке має свою назву, свою специфічну крону, бігає конкретний кіт, який має свій характер, і людина може бути тільки конкретна, із прізвиськом, ім'ям та власною історією прожитих років. Нічого абстрактного в природі немає, а є тільки властивість людини узагальнювати, абстрагувати.

Необхідно знайти методи, які б дали можливість узгодити, гармонічно поєднати здатність людини абстрактно мислити з її цікавістю до реального оточення та дослідження природи і соціального життя. Потрібно повернути людям здатність бачити конкретне, формувати наукову картину світу у світогляді молодих громадян у сучасних реаліях. Запропонована методика передбачає використання прив'язки програмних знань до природних явищ, реальне застосування засвоєного матеріалу в повсякденному житті.

У Законі України «Про освіту» визначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави, а метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян для забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Закон України про освіту, 2018).

Отже, усебічний розвиток особистості має велике значення для держави, а надмірна абстрагованість знань, їхня відірваність від реального оточення цьому не сприяють. Розглянемо детально, що відбувається. Люди живуть у фізичному світі, успішно на практиці засвоюють безліч фізичних законів і явищ щодня. Ці явища потрібно враховувати, щоби рухатися, щоби приготувати їжу, щоби не замерзнути, не перегрітися, щоби скористатися телефоном та іншою технікою, різними пристроями. У повсякденному житті необхідно відчувати фізичні явища, на рівні рефлексів враховувати закони фізики. Проте якщо запитати когось, чи знає він навчальний предмет «Фізику», то більшість людей дадуть відповідь, що не знають, бо немає

здібностей до точних наук, цей предмет занадто складний для вивчення, страшно братися за дуже складну науку.

Інша ситуація складається із предметом неточних наук – образотворчим мистецтвом. Тут більшість опитуваних стверджуватимуть, що знають предмет і їм точно відомо, якою має бути образотворчий твір, вони можуть критикувати любого професійного художника, бо всім відомо, що красиво, а що некрасиво. Однак застосувати на практиці свої знання і відтворити своє «красиво» у матеріалі не зможуть.

Обидва приклади показують спільну проблему – надмірну абстрактність мислення сучасного покоління, відірваність від сприйняття реального світу, відсутність зв'язку між здобутими на заняттях знаннями та повсякденністю.

Л. Пітер писав, що на його майбутнє суттєво вплинуло те, як в дитинстві переконували: там, угорі, знають, що творять, і чим більше він буде знати, тим кращу матиме кар'єру. Потім на початку своєї кар'єри його хвилювало питання: «Які дії викладачів спонукають дітей вчитися?» (Пітер, 1990: 25).

Питання не втратило своєї актуальності сьогодні. Мало дати знання, потрібно навчити ними користуватися. Багато здобувачів знань просто напам'ять заучують поданий матеріал, не намагаються його осмислити, а практично застосувати і поготів.

Є люди-виконавці. Л. Пітер називає їх «ляльками-в-строю» (мабуть, тому, що їм потрібні ляльководи, ті, які ними керують). Такі не можуть ставати до боротьби із системою, яка дає їм сили. У таких людей немає права на самостійну думку, варто тільки якийсь думці прокльонутися в їхній голові, як у них виникає почуття провини і сорому. Уважають всяке вільнодумство зрадою, пригнічують власну індивідуальність. Вони втрачають рівновагу, коли стикаються із критикою наявних порядків.

Щоби діяти, людині необхідна мужність, тому що її самостійно напрацьовані цінності можуть часом розходитися із цінностями панвних ієрархій (Пітер, 1990: 298).

Не кожен може бути мужнім. Часто слухачів важко переконати в тому, що узагальнене, спрощене сприйняття доволішнього світу – це тільки властивість людини, у природі існує тільки конкретне. Наприклад, є конкретне яблуко, конкретного сорту, з конкретного дерева. І конкретне яблуко не дорівнює іншому яблуку, якщо воно не із цього самого дерева і не такої самої ваги та сплості.

Л. Пітер вважає, що проблема, яку цивілізація звалила на кожну людину, – це криза особистості. Кожен запитує: хто я? Деякою мірою це питання всім нам нав'язує вплив ієрархій. Відповідь на нього складається з ваших уявлень про самого себе,



з вашого сприйняття довколишнього світу, з вашого розуміння, який для вас ідеальний спосіб життя. Чітко усвідомивши своє особисте «Я», ви станете більше захищені від сумнівів, які руйнують вашу цілісність, і створите фундамент для самоповаги (Пітер, 1990: 300).

Жодні теоретичні знання не замінять практичного досвіду. Так, діти від народження власною попою вчаться враховувати силу земного тяжіння, і жодні теоретичні повчальні розповіді не дадуть кращого ефекту, ніж практичний досвід.

Якщо запитати в людини, якого кольору небо, вона впевнено відповість, що синього. Звідки таке переконання? Так привчили з дитинства, що небо синє, трава і листя зелені, а стовбури коричневі. Насправді небо буває різного кольору, і тільки в певні години доби, за певних погодних умов люди бачать його синім. Ранкове і вечірнє проміння розмальовує небо в різні кольори. Уночі люди бачать усе ахроматичним, небо також, така властивість людського зору. Небо виглядає сірим, коли в повітрі багато різних домішок, наприклад, смог або туман. Отже, була б правильною відповідь, що за певних погодних умов, у певну пору доби, небо буває синім. Так було б більше прив'язано до дійсності, це змушувало б співбесідника подивитися, якого кольору небо в цей момент.

Трава і листя в наших широтах також не завжди зелені, а тільки певної пори року, за певного освітлення, навіть хвойні, а коричневі стовбури мають тільки деякі породи дерев, і також усе залежить від освітлення. Це тільки кілька прикладів стереотипних, завчених відповідей. Їх не можна назвати мисленням, бо це вбиті у свідомість кліше. Абстрагованість, відірваність від реального споглядання, вивчення природи світу сьогодні домінує.

Вирішення проблеми Л. Пітер бачить у творчому способі життя. Воно випускає на волю нашу уяву, необхідну, щоби вирішити проблеми й узгодити ваш спосіб життя з вашими бажаннями. Тоді ви будете прислухатися до свого істинного «Я», зважати на власну думку, без сумнівів і внутрішніх конфліктів із самим собою (Пітер, 1990: 301).

Творче мислення необхідне в різних сферах, але головне те, що воно дає можливість самореалізації, можливість бути в гармонії із самим собою. Адже людина передусім – дитя природи, тільки потім – продукт цивілізації. Ігнорування своєї природної суті може мати погані наслідки.

3. Фрейд звернув увагу на спосіб захисту організму, який, прагнучи захистити нижчу психічну інстанцію, паралізується іншими, вищими. Можна звести до цієї тенденції

захисту такі явища, як випадки забування. Ми бачимо, що багато забувається через причини, які лежать в ньому самому, тенденція захисту пересуває свою ціль і прибирає з нашої пам'яті хоч би й щось інше, не настільки важливе, але яке перебуває в асоціативному зв'язку з тим, що і спричинило опір.

Так само, як у разі забуванні імен, можуть виникати помилкові спогади і в разі забування вражень; і тоді, коли вони сприймаються на віру, вони мають назву обману пам'яті (Фрейд, 1990: 255).

Отже, нічого дивного в тому, що більшість не пам'ятає математичних формул і законів фізики, асоціація зі страхом отримати погану оцінку, зі страхом бути висміяним включає механізм захисту і стирає з пам'яті цю інформацію. Зазвичай викладачі точних наук до своїх предметів ставляться дуже серйозно і бувають надзвичайно вимогливими. На протигагу точним наукам до занять образотворчих ставляться менш прискіпливо (не всім же бути художниками), і слухачі зберігають у пам'яті весь викладений на заняттях матеріал. На жаль, він абсолютно абстрагований, відірваний від довколишньої реальності, у результаті виростає покоління з вірою, що трава зелена, небо синє, земля чорна і так далі. Немає потреби дивитися довкола себе, вони й так знають, як є.

Д. Пугачев дослідив проблему залежності дітей від інтернету. Він стверджує, що, без сумніву, віртуальний світ має багато привабливих аспектів, але він, як будь-яка залежність, несе із собою психологічний збій, наслідком якого стає самотність, соціальна ізоляція і низка інших проблем (Пугачев, 2017: 81).

Комп'ютерна техніка і безліч комп'ютерної графіки у фільмах, рекламі, тощо, сприяють відірваності особи від реального світу. Фізичні і природні явища сприймаються викривлено, крізь призму комп'ютерних ігор і недостатню кількість реальних життєвих спостережень. Якоюсь мірою побачене, створене комп'ютерною графікою у фільмах та іграх підмінює реальні спостереження і веде до хибного сприйняття реальності, переоцінювання власних можливостей, або, навпаки, до комплексів неповноцінності через невідповідність реального людського тіла комп'ютерній моделі.

Через занадто велику абстрактність подачі знань, їхню відірваність від реального світу слухачі бояться фізики, хоча всі живуть у фізичному світі і кожного дня на практиці використовують безліч фізичних законів, навіть коли використовують комп'ютерну техніку чи електричну, чи механічну, коли, наприклад, просто відчи-



няють двері. Щодня вони бачать автомобілі і не замислюються над тим, що водій може не знати формули перетворення теплової енергії на кінетичну, але це не заважає йому використовувати фізичне явище і користуватися результатом. Водій може не знати законів Ньютона, але мусить оцінювати гальмівний шлях свого автомобіля на різних дорогах і за різних погодних умов.

Ж. Денисюк зазначає, що визначальна роль комунікації в цивілізаційно-культурному поступі суспільства проявляється в тому, що на кожному етапі історичного розвитку панівний тип інформування та комунікування визначав його світоглядні, ціннісні й соціальні настанови.

Сучасне суспільство характеризується потужним збільшенням впливу інформаційного складника на соціальне й культурне буття (Денисюк, 2017: 132).

Відривають учнів від сприйняття реальності багато речей. Серед них музика. Нас не дивує молодь у навушниках, яка постійно і завжди слухає музику. Здається, у цьому немає нічого поганого. Але учні позбавляють себе можливості чути звуки, якими оточені. Звуки, які нас оточують, роблять світ цікавішим. Чути весну, зиму, осінь, літо. Кожній порі року притаманні певні особливі звуки. Це як звукова палітра. Осінь шарудить опалим листям, краплинами дощу. Весна здвонить співом пташок. Світ до безкінечності сповнений звуками.

Відірваність від звуків оточення і заміна їх на музичний фон впливають на обмеженість чути світ навколо себе. Так, на уроках образотворчого мистецтва на групових заняттях, коли викладач пояснює одному учню, то автоматично мала б слухати вся група його зауваження. Але виявляється, що більшість – у навушниках, вони слухали музику. Тоді замість того, щоб група працювала колективно, доводиться кожному повторювати теж саме.

Нічого поганого в музиці немає. Музика – це прекрасно, але потрібно чути, що відбувається навколо. Така ситуація є небезпечною, бо іноді, у критичній ситуації, людина не чує небезпеки навколо себе або попередження про небезпеку. Надмірна абстрагованість створює у людини хибне відчуття спостерігача, а не учасника подій.

Так само у створенні художніх образів. Легше взяти готовий образ і використовувати у своїй роботі, ніж придумати свій. Останнім часом учням складно проілюструвати казку. Плутають книжкових героїв із героями мультяшків, комп'ютерних ігор. Над ілюстрацією потрібно попрацювати самому, створити власні образи. Це така своєрідна творча інертність. Навіщо щось придумувати, коли є вже готові матеріали.

І учням здається, якщо вони використали кимось зроблені образи, це залишиться непоміченим. Ми їх на уроках розчаруємо, коли пояснюємо про плагіат, нав'язані стереотипи й етику в роботі. Те, що в сучасному світі найдрожча річ – це ідея. А креативне мислення потрібно розвивати, водночас природа, оточення, звуки – це є те, що надихає нас до креативних ідей, дає можливість відійти від стандартних кліше й образів. Тоді учень чує і бачить не тільки складність і красу світу, де черпає творчі ідеї. Учень починає мислити, бачити глибину і послідовність процесів у суспільстві і світі. Припиняє бути інструментом маніпуляцій. Такі люди – майбутнє нашого світу, це не «потребітелі» чужої інтелектуальної власності. Це – аналітики і творці в усіх сферах.

Т. Бондар пише, що соціальні страхи виникають під час соціалізації, виховання і навчання, вони можуть з'явитися в будь-якому віці, у різних ситуаціях, часто не залежать від різновиду небезпеки, ступеня небезпеки для особистості. Причиною появи соціальних страхів вважаються зміни в житті суспільства, втрата довіри, чутки, дефіцит інформації, власний вік (Бондар, 2017: 44).

Отже, з огляду на вищезазначене, вимальовується необхідність у зменшенні абстрактності програмних предметів і прив'язки їх до реального оточення. Наприклад, у сфері образотворчого питання про колір неба чи чогось іншого повинно не узагальнюватися, а конкретизувати, що воно стосується цього часу і місця, конкретної сторони світу. Це спонукає слухачів подивитися довкола себе.

Під час вивчення точних наук, наприклад, фізики, можна йти від природи людини, її інтуїтивного практичного застосування фізичних явищ, тільки потім переходити до фізичних законів і формул, пояснюючи, чому це так. Що стосується інтернету, комп'ютерних ігор і нових комп'ютерних приладів, то вони – лише інструменти, якими необхідно навчитися користуватися. Як від всякого приладу, від них може бути і користь, і травма. Втеча від некомфортної реальності відбувається не тільки за допомогою комп'ютера, природа має багато різних засобів втечі в ілюзію, і їх не можна заборонити чи відібрати. Кращий метод поєднання абстрактного з конкретною реальністю – зробити оточення приємним, забезпечити природний розвиток особистості без фобій, не залякувати низькими оцінками, не критикувати недосконалість виконаного завдання, хвалити будь-які спроби виконати завдання (навіть невдалі), ураховувати тільки бажання навчитися і прикладені до цього зусилля.



Гарний результат у прив'язці програмних знань до природних явищ дають роботи з природою та заняття на пленері. На таких уроках потрібно пояснити властивість людського ока сприймати кольори, характер конкретного освітлення, природу денного світла, інші фізичні та природні явища, які в цей час потрапляють у поле зору, а також фізичні основи роботи ока, як працює наш зір. Okремо варто зупинитися на властивості людини абстрактно мислити, показати, в яких сферах ця властивість необхідна, а де вона недоцільна. Навчити свідомо використовувати дану нам природою властивість, не відриваючись від реального довколишнього світу. Звернути увагу на індивідуальність, на те, що кожен має право буди самим собою. Точні науки, наприклад, фізику, варто викладати без залякування, а в легкому стилі, перш ніж переходити до формул і складної математики, варто явища пояснювати просто і з гумором, як це, наприклад, робиться в книзі одного з найвідоміших науковців сьогодення Стівена Гокінга і Леонарда Млодінова «Найкоротша історія часу». Ще на початку слухачі мають повірити, що їм до снаги освоїти ці знання, що ще дуже багато простору для вивчення довколишнього світу. С. Гокінг і Л. Млодінов пишуть, що місце, яке посідають у цьому безмежному космосі люди, може здатися мізерним. Проте ми намагаємося зрозуміти, як увесь цей світ влаштований, яке наше місце в ньому (Гокінг, 2018: 5).

Тільки розумінням свого місця в довколишньому середовищі можна забезпечити всебічний розвиток особистості.

У перспективі варто розглянути можливість більш продуманого використання комп'ютерних ігор для інтелектуального розвитку особи. Продумати створення таких ігор, які б не відривали гравця від реальності, а розвивали потрібні в майбутньому навички, швидкість думки й ухвалення рішень, просторовий аналіз ситуації, виділення головного. Зробити так, щоб ігри виконували свою споконвічну роль – готували нове покоління до дорослого життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017, № 38–39. Ст. 380 (зі змінами, внесеними згідно із законами № 2657-VIII від 18 грудня 2018 р., № 2661-VIII від 20 грудня 2018 р. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.01.2019).
2. Питер Л. Принцеп Питера, или почему дела идут вкривь и вкось / под ред. А. Панкова. Пер. с англ. Л. Степанова. М. : Прогресс, 1990. 320 с.

3. Фрейд З. Психология бессознательного : сборник произведений / сост., научн. ред., авт. вступ. ст. М. Ярошевский. М. : Просвещение, 1990. 448 с.

4. Пугачев Д. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста, имеющих бесконтрольный доступ к современным гаджетам. Украинський психолого-педагогічний науковий збірник : науковий журнал. 2017. № 12. С. 81–85.

5. Денисюк Ж. Інтернет як середовище трансляції етнокультурних цінностей. Тези доповідей Міжнародної науково-теоретичної конференції «Гуманітарні студії НАКККиМ» (23 листопада 2017 р.) К. : НАКККиМ, 2017. С. 132–133.

6. Бондар Т. Феномен фобій та особливості їх впливу на поведінку людини (на прикладі соціальних страхів). Матеріали II-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Потенціал сучасної науки (ч. II)» (17–18 листопада 2017 р.) К. : МЦНД, 2017. С. 44–45.

7. Гокінг С. Найкоротша історія часу / С. Гокінг, Л. Млодінов, за ред. О. Старова. Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 159 с.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On the education"]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Peter L. Pryntsyp Pitera, ili pochemu dela idut vkriv i vkos [Peter Principle: Why Things Always Go Wrong] A. Pankova (Eds.), Translated from English L. Stepanova. M.: Progress, 1990. 320 p. [in Russian].
3. Freud S. Psykholohiia bessoznatielnogo: sbornik proizvedenii [Psychology of the unconscious: a collection of works] M. Yaroshevskii (Eds.), M. : Prosviieshcheniie, 1990. 448 p. [in Russian].
4. Puhachev D. Osobienisti psikhologichieskogo razvitiia dietei doskolnoho vozrasta, imieiushchich bieskontrolnyi dostup k gadzhetam [Features of the psychological development of preschool children who have unchecked access to modern gadgets] Ukrainiisryi psikhologo-pedahohichnyi naukovyi zbirnyk : naukovyi zhyrnal – Ukrainian psychological and pedagogical scientific digest : scientific journal. 2017. № 12. P. 81–85. [in Russian].
5. Denisiuk Zh. (2017) Internet yak seredovyshechne translyatsii etnokulturnykh tsinnosteii [Internet as a medium for broadcasting ethno-cultural values] Proceedings of Mizhnarodna naukovy-teoretychna konferentsiia "Humanitarni studii NAKKKiM" – The International Scientific and Theoretical Conference "Humanitarian Studies of NAKKKiM" (pp. 132–133). Kyiv: "NAKKKiM" [in Ukrainian].
6. Bondar T. (2017) Fenomen fobii ta osoblyvosti yich vplyvu na povedinku liudyny (na prykladi sotsialnykh strakhiv) [The phenomenon of phobias and the peculiarities of their influence on human behavior (on the example of social fears)] Proceedings of Mizhnarodna naukovy-praktychna konferentsiia "Potentsial suchasnoi nauky (part II)" – Materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Potential of Modern Science (Part II)" (pp. 44–45) Kyiv: "MTND" [in Ukrainian].
7. Hawking S. & Mlodinow L. Naikоротsha istoriia chasu [A Briefer History of Time] O. Starova (Eds.) Translated from English I. Andrusgchenko – Kharkiv : Klub simeinoho dozvilliz, 2018. 159 p. [in Ukrainian].



УДК 37.016:80:81'25:378.147.091.33-047.64(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-9

СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Король Тетяна Григорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій
Київський національний лінгвістичний університет
koroltatyanalq@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7240-6056

У статті представлено результати комплексного аналізу сучасних наукових вітчизняних та зарубіжних джерел у галузі лінгвістики й перекладознавства, психології й психолінгвістики, дидактики й методики навчання іноземних мов і перекладу, пов'язаних із проблемою контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності. Автор статті розглядає теоретичні аспекти реалізації контролю загалом і тестування зокрема в методиці навчання іноземних мов з точки зору їх можливої адаптації до потреб здійснення контролю сформованості у студентів перекладацької компетентності. Представлений аналіз відповідних лінгвістичних і перекладознавчих джерел довів необхідність в уточненні змісту та функцій перекладознавчого аналізу тексту для розробки системи контролю перекладацької компетентності. Адаже глибше вивчення й розуміння лексико-граматичних, стилістичних та структурних особливостей текстів різних галузей знань є корисними з точки зору оцінки їхнього рівня складності, а також подальшої деталізації структури перекладацької компетентності. Чинні підходи та моделі оцінки якості перекладу також підлягають ретельному розгляду з метою створення на їх основі мотивувальних та практичних засобів контролю, які можуть ефективно використовуватися в навчальному процесі.

Спираючись на відповідні психологічні й психолінгвістичні джерела, автор пропонує контролювати й оцінювати не лише продукт, а й процес перекладу з метою отримання надійної й валідної інформації щодо рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності, у тому числі й за рахунок розробки системи так званого перехресного контролю або оцінювання з різних позицій та під різним кутом зору. У цьому контексті органічне поєднання контролю з боку викладача, само- й взаємоконтролю є не лише запорукою створення ефективної системи контролю сформованості у студентів перекладацької компетентності, а й передумовою формування й вдосконалення у них належних навичок, умінь і стратегій само- й взаємоконтролю, необхідних для здійснення професійної перекладацької діяльності. Розробка таких засобів контролю також вимагає урахування особливостей пам'яті, мислення, творчих здібностей майбутніх філологів, що дозволяє реалізувати індивідуалізований та диференційований підходи до контролю сформованості перекладацької компетентності загалом. Як наслідок, визначено теоретичні передумови ефективної організації такої системи контролю в умовах вітчизняних закладів вищої освіти та виокремлено перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: перекладацька компетентність, контроль у навчанні перекладу, майбутні філологи, види контролю, засоби контролю, оцінювання якості перекладу.

CONTEMPORARY RESEARCH STATE OF THE PROBLEM OF TRANSLATION COMPETENCE ASSESSMENT

Korol Tetiana Hryhorivna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Postdoctoral Student at the Department of Foreign Languages Methodology
Teaching and Information and Communication Technologies
Kyiv National Linguistic University
koroltatyanalq@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7240-6056

The given article deals with the analysis of modern scientific studies conducted both abroad and in Ukraine on the problem of prospective philologists' translation competence assessment. The author considers theoretical issues of assessment in general and testing in particular applied in foreign language training that can be easily adjusted and transformed to meet the needs of translation competence assessment.

The carried out overview of relevant linguistic and theoretical translation sources resulted in the necessity to specify the content and function of translation-oriented text analysis for the translation competence assess-



ment system. Deeper linguistic insights into lexical, grammatical, stylistic and structural features of the texts representing particular subject areas or spheres are deemed to be essential for their difficulty evaluation as well as for the further translation competence structure elaboration. Available translation quality assessment (TQA) models and approaches should be thoroughly investigated and used for the development of both motivating and practical assessment procedures to be applied in class.

Psychological and psycholinguistic studies prove the need in the assessment of both translation product and process to ensure valid and reliable evaluation of the students' translation competence level due to the development of so called cross-assessment from different perspectives. The combination of hetero-, self- and peer-assessment procedures appears to be crucial for the elaboration of the efficient assessment system and development of students' self- and peer-assessment skills and strategies. Prospective philologists' cognitive, creative and mnemonic peculiarities should be also taken into account while constructing and developing assessment tools reflecting individualized and differentiating approach to the assessment of translation competence level.

Finally, the available technologies for training different translation aspects and types are analysed from the point of view of their correlation, assessment tools and criteria involved. They should be consolidated and arranged into unique system of translation competence assessment applied in modern higher educational establishments.

Key words: *translation competence, assessment in translation training, prospective philologists, types of assessment, assessment tools and instruments, translation quality assessment (TQA).*

Постановка проблеми. Невпинний розвиток сучасного глобалізованого суспільства генерує все нові й нові вимоги до професійної підготовки майбутніх філологів, покликаних надавати якісні перекладацькі послуги в умовах загостреної конкуренції. Це, у свою чергу, змушує методистів шукати перспективні шляхи вдосконалення фахової підготовки студентів, які навчаються у вітчизняних закладах вищої освіти (далі – ЗВО) за спеціальністю 035 «Філологія» (спеціалізація «Германські мови та літератури (переклад включно)»). Один з альтернативних напрямів вирішення цієї проблеми вбачаємо в розробленні й імплементації ефективної відкритої системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності, здатної не лише консолідувати навчальний процес та об'єктивно оцінювати його результати, а й гнучко реагувати на динамічні зміни зовнішнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значні напрацювання в галузі контролю в навчанні іноземних мов можуть бути цілком успішно екстрапольовані й адаптовані з метою належної організації контролю в навчанні перекладу майбутніх філологів в умовах сучасних вітчизняних ЗВО. Так, нині узагальнено цілі, завдання й функції основних видів контролю, що реалізуються на відповідних етапах у різних умовах навчання іноземних мов (К. Гром (1999 р.), А. Конишева (2004 р.), С. Копилова (2012 р.), Н. Коваленко, А. Смирнова (2013 р.), А. Миролюбов (2001 р.), D. Tsagari, J. Vanerjee (2016 р.) та ін.). У працях Н. Гутаревої (2005 р.), О. Петрашук (2000 р.), Дж. Бойл (2007 р.) описано процедуру визначення та безпосередньо укладено ієрархію об'єктів контролю рівня

сформованості в різних суб'єктів навчального процесу іншомовної комунікативної компетентності загалом. Дослідження О. Заруцької (2010 р.), О. Молокович (2001 р.), Б. О'Саллівана (2008 р.), О. Пальмової (2013 р.), О. Української (2009 р.), Р. Х'юза (2002 р.) присвячені розробленню методик контролю сформованості компетентності в говорінні; О. Кміть (2000 р.), Я. Крапчатової (2014 р.) – в аудіюванні; А. Буран (2005 р.), О. Гришиної (2014 р.), Дж. Олдерсона (2000 р.), Дж. Колдвелла (2008 р.), Т. Король (2012 р.), Т. Кушнар'євої (2006 р.), Г. Циммерман (2007 р.) – у читанні тощо. Окреме місце серед праць такого характеру належить дослідженню різноманітних аспектів тестового контролю в навчанні іноземних мов (О. Квасова (2009 р.), М. Челишкова (2002 р.), L. Bachman, A. Palmer (1996 р.), V. Janesick (2001 р.), F. Davidson (2002 р.), G. Fulcher (2009 р.), R. Kopriva (2008 р.), M. Milanovic (2002 р.), T. McNamara (2006 р.) та ін.), яке, на наш погляд, хоча й із певними застереженнями та трансформаціями, усе ж має знайти своє гідне місце в розробленні засобів контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності.

Потужною теоретичною базою цього дослідження також мають стати праці, присвячені вивченню основ контролю й оцінювання перекладу взагалі (С. Angelelli (2009 р.), F. Arango-Keeth (2003 р.), A. Darwish (2001 р.), J. House (2001 р.), A. Hurtado Albir (2002 р.), E. Huertas-Barros, S. Vandepitte, E. Iglesias-Fernández (2018 р.), S. Lauscher (2000 р.)) та окремих його видів (М. Ігольникова, Л. Черноватий (2009 р.)); особливостей контролю сформованості перекладацької компетентності (J. Eukmans (2013 р.), J. Eukmans, Ph. Anckaert (2017 р.),



J. Eskelinen, M. Pakkala-Weckstr'm (2016 p.), M. Orozco (2002 p.), PACTE group (2014 p.), C. Stansfield (1992 p.), C. Waddington (2001 p.), M. Williams (2013 p.); аналізу структури та змісту національних сертифікаційних перекладацьких іспитів (G. Floros (2013 p.), M. Liu (2013 p.), F. Wu (2013 p.)); моделей та критеріїв оцінки якості перекладу загалом (J. House (2001 p.), Al-Qinai (2000 p.), M. Williams (2004 p.)) та певних видів усного перекладу зокрема (О. Алікіна (2011 p.), Л. Кушніна (2010 p.), Л. Циган (2011 p.), Н. Вйлер (1986 p.), F. P'schaker (2001 p.)); класифікації перекладацьких помилок (Д. Бузаджи (2009 p.), А. Шевнін (2005 p.), М. Kim (2009 p.), С. Sйguinot (1989 p.), С. Waddington (2003 p.)); використання альтернативних засобів оцінювання результату й процесу виконання перекладу, а саме перекладацьких щоденників (О. Fox (2000 p.)), перекладацьких звітів та коментарів студентів (Chris C.-C. Shei (2005 p.), M. Orlando (2012 p.)), таблиць оцінки якості виконаного перекладу на професійному рівні (I. Mйar, A. Nadjar (2009 p.)) та ін.

У цьому контексті варто також згадати низку праць, присвячених створенню окремих методик навчання того чи того виду або аспекту перекладу, що цілком логічно завершуються розробленням певних форм і засобів контролю, здебільшого покликаних оцінити якісні зміни у сформованості компонентів перекладацької компетентності студентів. На наш погляд, усі вони мають неабиякий потенціал, оскільки інтегровані до конкретної методики навчання, що пройшла емпіричну перевірку в умовах реального навчального процесу, ураховують специфіку навчання окремого виду перекладу, що реалізується в певній галузі, тому однозначно позбавлені зайвої абстрактності та надмірної теоретизованості. Попри це, такі форми і засоби контролю зазвичай мають дещо дискретний та фрагментарний характер, далеко не завжди відображають особливості загальної системи навчання майбутніх філологів у вітчизняних ЗВО та специфіку системи контролю, призначеної для підвищення її ефективності. Тому виникає цілком обґрунтована потреба в певному узагальненні й узгодженні розроблених у такий спосіб положень організації й реалізації контролю шляхом їх безпосереднього втілення в ефективній функціональній системі контролю сформованості в студентів перекладацької компетентності.

Мета статті полягає в аналізі вітчизняних і закордонних наукових джерел, релевантних проблемі контролю сформованості перекладацької компетентності, та виокремленні тих її аспектів, що потре-

бують уточнення й поглибленого вивчення з урахуванням специфіки сучасної фахової підготовки вітчизняних філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне звернутися до відповідних праць у галузі лінгвістики й перекладознавства, психології та психолінгвістики, дидактики загалом й методики навчання іноземних мов і перекладу зокрема.

Перша група досліджень становить неабиякий інтерес, адже перекладознавчі студії нерідко супроводжуються певними методичними коментарями й складають потужну теоретичну базу для подальших методичних пошуків. Аналіз таких фундаментальних перекладознавчих праць, як публікації Р. Міньяр-Белоручева (1969 p.), А. Швейцера (1988 p.), Я. Рецкера (1988 p.), І. Корунця (2000 p.), В. Коптілова (2002 p.), В. Карабана (2004 p.), М. Гарбовського (2007 p.), І. Алексеевої (2008 p.), З. Львовської (2008 p.) та ін., дозволяє укласти категоріальний апарат дослідження, а саме: уточнити зміст поняття «переклад» як об'єкта навчання й контролю; конкретизувати й дібрати функціональну класифікацію видів письмового й усного перекладу, затребуваних на сучасному ринку перекладацьких послуг та доцільних з погляду програмних вимог до підготовки здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти; визначити основні теоретичні вимоги до якості тексту перекладу з позицій його еквівалентності, адекватності й гармонійності.

Безпосереднє практичне втілення цих вимог знаходимо в сучасних європейських стандартах якості надання перекладацьких послуг (European Quality Standard BS EN 15038:2006, 2006 p.; Standard Guide for Language Interpretation Services – SG LIS, 2007 p.; Translation Services – Requirements for Translation Services ISO 17100:2015; National Occupational Standards in Interpreting (2006 p.); National Occupational Standards in Translation (2006 p.) тощо), які обов'язково мають враховуватися під час укладення вимог до якості професійної підготовки майбутніх філологів із подальшим їх відображенням у змісті контролю сформованості в студентів перекладацької компетентності.

Праці перекладознавчого спрямування також репрезентують чинні моделі реалізації перекладацького аналізу тексту, створені на основі лінгвостилістичного (М. Брандес, В. Провоторов (2001 p.)), функціонального (І. Алексеева (2004 p.), В. Комісаров (2011 p.), С. Nord (2005 p.)), когнітивного й дискурсивного (Н. Кравченко (2012 p.), С. Максимов (2017 p.), Т. Серова, А. Науголь-



них (2008, 2018 рр.) та синергетичного (М. Дорофєєва (2016 р.)) підходів. Водночас вони мають бути адаптовані до емпіричного застосування в методичних цілях (Лазарева, 2015), зокрема шляхом визначення й узгодження функцій перекладацького аналізу тексту та його змісту, як в безпосередній реалізації перекладацької діяльності, так і в оптимізації контролю формування в студентів перекладацької компетентності, що дозволить уточнити в цьому контексті її компонентно-елементний склад, визначити критерії відбору текстів як основних засобів контролю й ранжувати їх за рівнем складності, урізноманітнити допоміжні способи і засоби реалізації відповідних видів і форм контролю, провести ревізію моделей та критеріїв оцінки якості отриманого тексту перекладу (Княжева, 2012).

Адже варто зазначити, що попри те, що оцінка якості перекладу (Translation Quality Assessment) як окремий напрям дослідження в сучасній теорії і практиці переживає своє бурхливе становлення і розвиток, зокрема завдяки активному застосуванню автоматизованих систем перекладу (CAT software), однастайності серед дослідників щодо алгоритмів і критеріїв її здійснення так досі й не досягнуто. Здебільшого праці цього спрямування диференціюють оцінювання: 1) виконавця перекладу, а саме його рівня фахової компетентності (шляхом сертифікації професійними спілками / асоціаціями, урядовими установами та навчальними закладами) (Stejskal, 2006); 2) процесу перекладу (такі процедури закріплено у вищезгаданих професійних стандартах надання перекладацьких послуг). У нашому випадку контроль виконання перекладу дозволяє не лише підвищити об'єктивність і достовірність отриманих даних щодо рівня сформованості в студентів як окремих її компонентів, так і перекладацької компетентності загалом, а й визначити потенційні труднощі та попередити чи навіть виправити помилки виконання перекладу на окремому етапі навчального процесу, забезпечуючи в такий спосіб функцію зворотного зв'язку та створюючи умови до так званого перехресного контролю, коли той самий об'єкт оцінюється за допомогою різних форм, способів і засобів із різних перспектив, зокрема й в опосередкованому режимі; 3) продукту перекладу, який пропонують вивчати з позицій якісних характеристик (з використанням холістичних шкал, основною вадою яких вважають певну частку суб'єктивності) або кількісних показників (шляхом підрахунку й урахування характеру / критичності допущених помилок) (Colina, 2009: 237; Williams, 2004).

Варто зауважити, що в умовах реального виконання перекладів фахівцями з метою оцінки якості отриманого продукту застосовують саме схеми кількісного аналізу якості із системою нарахування штрафних балів як-от SICAL, LISA, SAE J2450, QAT, TAUS (Martinez, 2014). Тоді як у сучасній методиці навчання перекладу спостерігається протилежна тенденція: попри неабияку популярність цього методу оцінювання якості перекладу, зумовлену передусім його практичністю (Черноватий, 2014), усе більше викладачів-практиків відмовляються від нього через його негативний характер та деструктивний вплив на позитивну мотивацію студентів до виконання перекладацької діяльності (Циган, 2010). На наш погляд, необхідно віднайти раціональний баланс різних підходів до оцінювання якості текстів перекладу, зокрема й з використанням можливостей відповідного програмного забезпечення, що дозволить підвищити практичність та економічність здійснення контролю в умовах сучасних ЗВО, отже, зменшити навантаження на викладача.

Лінгвістичні джерела, у свою чергу, забезпечують необхідну теоретичну базу для укладення різноманітних перекладознавчих типологій, з'ясування характерних жанрово-стилістичних особливостей текстів окремої галузі, визначення їхніх потенційних лексичних, граматичних і стилістичних проблем перекладу й окреслення продуктивних перекладацьких стратегій для їх вирішення. Комплексне врахування вищезазначених чинників дозволить не лише раціонально систематизувати типи текстів з нарощуванням рівня їхньої складності й насиченості перекладацькими проблемами, а й конкретизувати зміст перекладацької компетентності як здатності виконувати різні види перекладу текстів окремої галузі.

Дослідження психологічних і психолінгвістичних основ перекладацької діяльності дозволяють: 1) визначити її структуру та зіставити окремі етапи з відповідними відрізками навчального процесу й релевантними перекладацькими навичками, вміннями і здатностями, що підлягають спершу формуванню й удосконаленню, а згодом контролю в заданий момент часу (Н. Гавриленко (2006 р.)); 2) з'ясувати місце і роль, характер і зміст механізмів само- й взаємоконтролю в цьому процесі (Я. Крапчатова (2014 р.), Р. Усов (2003 р.), F.S.M. Al-Emara (2016 р.), М. Beiranvand, G. Gollandouz (2017 р.), Е. Deysel (2018 р.), Y. Fowler (2007 р.), М. Hidayat (2013 р.), S. Insai (2017 р.), М. Milcu (2012 р.), В. Robinson



(2009 p.), G. Parvizi (2016 p.), E. Pinazo (2009 p.), Z. Lee (2015 p.), X. Li (2018 p.), K. Wang (2013 p.); 3) описати специфіку когнітивних (E. Angelone (2010 p.), J. Danks (1997 p.), M. Ehrensberger-Dow (2015 p.), Z. Lin (2011 p.), S. Teimooriyan (2017 p.)), креативних (C. Ruschensky (2015 p.), Q. Wang (2010 p.)) і мнемічних (A. Kriston (2012 p.), A. Mizuno (2005 p.), T. Signorelli (2011 p.), Timařová (2008 p.)) процесів, що розгортаються під час виконання відповідних видів перекладу; 4) виокремити психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів (O. Кочубей (2016 p.), A. Akbari (2017 p.), A. Karimnia, M. Mahjubi (2013 p.), R. Shaki (2017 p.)). На цій підставі мусимо визначити пріоритетними для дієвої системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності розроблення й залучення на регулярній основі засобів не лише контролю з боку викладача, а й само- та взаємоконтролю. Крім того, доречно застосовувати різноманітні засоби контролю, які б дозволяли максимально диференціювати й індивідуалізувати його реалізацію в навчальному процесі, ураховуючи не лише індивідуальний рівень сформованості відповідних перекладацьких навичок і вмінь, а й індивідуально-психологічні особливості когнітивних, креативних та мнемічних процесів студентів, що забезпечує максимальний розвивальний та формувальний вплив, дещо нівелюючи водночас оцінювальну функцію контролю (Гончарова, 2015: 8).

Серед дидактичних і методичних праць пропонуємо розглянути методики формування в майбутніх філологів тих чи тих компонентів білінгвальної комунікативної компетентності з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності та власне праці з методики навчання перекладу та його окремих видів / аспектів, що логічно завершуються розробленням певних засобів контролю.

Варто зауважити, що перший напрям представлений найменшою кількістю досліджень. Так, С. Амеліна (2014 p.), Т. Василенко (2015 p.), Е. Горбач (2013 p.), І. Данилова (2004 p.), А. Ольховська (2012 p.) вивчали проблеми формування лексичної та граматичної компетентностей майбутніх філологів; І. Халеева (1989 p.) – навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності загалом; Ю. Бірюкова, О. Марченко (2016 p.) – навчання читання зокрема; Т. Горєва, О. Кавардакова (2017 p.), О. Мартиненко (2018 p.), М. Коваленко (2017 p.), Л. Кривошликова (2012 p.), А. Пушкіна, М. Рєпіна (2009 p.), К. Руцька (2013 p.) –

формування компетентності в аудіюванні, Я. Крапчатова (2014 p.) – методику самої взаємоконтролю рівня її сформованості в студентів-філологів; Т. Шрайдман (2010 p.) – навчання монологічного говоріння усних перекладачів; Я. Ємельянова (2010 p.), Д. Шумаков (2013) – формування їхніх лінгвокраїнознавчої та соціокультурної компетенцій відповідно; Л. Демчук (2005 p.) – формування лінгвокомунікативної компетентності загалом. Усі виокремлені в такий спосіб об'єкти навчання так чи інакше увійдуть до переліку опосередкованих об'єктів контролю сформованості перекладацької компетентності, адже завжди впливають на перебіг процесу й отриманого результату в перекладі. Зазвичай у таких дослідженнях залишають поза увагою проблему сформованості в студентів відповідних компонентів комунікативної компетентності в мові перекладу (відповідно до європейських стандартів – рідної), яка особливо гостро постає в умовах галузевого перекладу, корелюючи водночас з опануванням відповідних фонових / експертних знань.

Насамкінець, серед безпосередньо методичних досліджень проблеми навчання перекладу виокремлюємо праці В. Комісарова (1997 p.), О. Лавриненка (2011 p.), Л. Нелюбіна (2009 p.), Л. Черноватого (2013 p.), А. Штанова (2011 p.), S. Colina (2003 p.), присвячені загалом проблемам методики навчання перекладу як спеціальності. Крім того, О. Аліпічев (2007 p.), В. Мітягіна (2012 p.), Л. Латишев, В. Провоторов (2001 p.), О. Оберемко (2003 p.), С. Панов (2017 p.), J. Kearns (2008 p.), D. Gile (2009 p.) дещо детальніше розробляли структуру і зміст підготовки перекладача у ЗВО; В. Сдобніков (2015) визначив принципи навчання перекладу.

Різнманітні структури перекладацької компетентності та моделі її формування представлені в працях М. Вербицької (2010 p.), F. Alves (2007 p.), S. Campbell (1991 p.), S. Cheng (2017 p.), EMT expert group (2009, 2017 pp.), O. Eser (2015 p.), J. Fraser (2000 p.), S. Göpferich (2011 p.), D. Kelly (2005 p.), D. Kiraly (2012 p.), A. Neubert (2000 p.), PACTE group (2000, 2003, 2017 pp.), P. Pietrzak, M. Deckert (2016 p.), A. Рум (2003 p.), J. Vienne (1998 p.) та ін. Дослідження цілої низки авторів присвячено розробленню методик формування окремих компонентів перекладацької компетентності, а саме: особистісних якостей перекладача (М. Прозорова (2004 p.)); пізнавальної самостійності перекладача (Е. Бабаскіна (2011 p.), В. Голишев (2016 p.), Л. Тархова (2006 p.)); його готовності до



творчої діяльності (О. Шупта (2005 р.)); текстотвірної компетентності в письмовому перекладі в різних парах мов (Т. Кавицька (2015 р.), С. Королькова (2006 р.)); інформаційно-технологічної компетентності (Ю. Колос (2010 р.)); операційної компетенції (О. Федотова (2014 р.)) тощо.

Основи навчання майбутніх філологів письмового перекладу закладено в працях Н. Казанцевої (2010 р.), О. Кузяєвої (2014 р.), Л. Максименко (2015 р.), А. Христюбова (2013 р.) та ін. Більш детально цю проблему розглядали: Ю. Іванова (2005 р.) – навчання художнього перекладу; Т. Пасічник (2011 р.) – навчання письмового двостороннього перекладу ділових листів; К. Шевелько (2016 р.) – навчання анотаційного й реферативного перекладу учнів старших класів шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови; В. Ігнатенко (2017 р.) – навчання анотаційного й реферативного перекладу франкомовних науково-технічних текстів; Я. Фабрична (2015 р.) – навчання письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля. Варто зазначити, що саме остання праця становить певний інтерес для нашого подальшого дослідження.

Вивчення проблеми навчання усного перекладу сконцентровано навколо: 1) особливостей формування компетентностей в усному послідовному перекладі взагалі (Є. Тихонова (2014 р.), А. Пушкіна (2015 р.), Є. Червінко (2014 р.)) та в окремих його галузях, а саме: у галузі прав людини (Т. Ганічева (2008 р.)), у галузі науки і техніки (А. Володько (2018 р.)), у фінансово-банківській галузі (О. Світлична (2015 р.)) та в зовнішньоекономічній сфері (Н. Зінукова (2018 р.)); 2) окремих аспектів формування компетентності в перекладі з аркуша (І. Сімкова (2018 р.), Е. Ersozlu (2005 р.), А. Martin (1993 р.)); 3) окремих питань формування компетентності в синхронному перекладі (Ю. Гоман (2002 р.), А. Ольховська (2014 р.), Г. Чернов (1987 р.), А. Ширяєв (1979 р.)).

Попри появу серії посібників із навчання галузевого перекладу, зокрема громадсько-політичної, економічної, психологічної, технічної та юридичної літератури, проблема комплексного формування перекладацької компетентності в окремій галузі з урахуванням специфічних для неї видів перекладу та їхньої питомої ваги в структурі цієї діяльності залишається маловивченою. Тоді як потреба в таких дослідженнях дик-

тується вимогами часу. Неабиякий потенціал у вирішенні цього завдання вбачаємо в розробленні системи контролю як своєрідного інтегровального компонента, здатного впорядкувати й узгодити розпорошені надбання всіх безпосередньо причетних та дотичних галузей знань, створивши в такий спосіб своєрідну матрицю, кожний окремих елемент якої перебуває у тісному взаємозв'язку з рештою.

Висновки з проведеного дослідження. На основі проведеного аналізу відповідних науково-методичних джерел маємо можливість визначити особливості ефективної реалізації системи контролю сформованості перекладацької компетентності в умовах вітчизняних ЗВО, як-от: потреба в залученні й розробленні різноманітних засобів для логічної організації контролю з боку викладача, само- й взаємоконтролю, які, з одного боку, сприяють підвищенню ефективності навчального процесу та його індивідуалізованості, а з другого – забезпечують формування в студентів важливих для майбутньої професійної діяльності навичок, умінь, стратегій та здатностей само- й взаємоконтролю; необхідність оцінювати не лише продукт перекладацької діяльності (текст перекладу), а й процес її реалізації, що пояснюється амбівалентністю природи перекладу та її складністю. Такий підхід до контролю сформованості перекладацької компетентності дозволить не лише зафіксувати / оцінити здатність виконати конкретний вид перекладу певного тексту у визначений момент часу, а й відстежити функціонування тих навичок і вмінь, які опосередковано позначаються на якості отриманого тексту перекладу. Це дозволить окреслити потенційні проблеми, що стоять на заваді належного виконання такого перекладацького завдання, чи навіть частково вирішити їх, залучивши необхідні допоміжні засоби. Вимога обов'язкового контролю виконання студентами будь-якого з видів перекладу й оцінки його якості, у край гостро постаючи в умовах викладання перекладу у вітчизняних ЗВО, дозволяє дійти логічного висновку про нерозривність навчання й контролю перекладу з позицій діяльнісного підходу та спонукає до пошуку шляхів його оптимізації.

Отже, наступні кроки реалізації цього дослідження вбачаємо у визначенні й практичному розробленні різноманітних способів і засобів контролю, здатних втілити всі вищевикорестлені особливості.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончарова Є. Диференціація навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2015. 20 с.

2. Княжева Е. Переводческий анализ текста и качество перевода. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2012. № 1. С. 170–174.

3. Лазарева О. Переводческий анализ – основа качественного перевода (из опыта обучения в неязыковом вузе). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. № 3 (45). С. 103–106.

4. Циган Л. Експериментальна перевірка ефективності методики контролю рівня сформованості усної перекладацької компетенції у майбутніх філологів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». 2010. Вип. 18. С. 130–139.

5. Черноватий Л. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова книга, 2014. 376 с.

6. Colina S. Further Evidence for a Functionalist Approach to Translation Quality Evaluation. *Target*. 2009. № 21. P. 235–264.

7. Martinez Mateo R. A Deeper look into metrics for translation quality assessment (TQA) : A case study. *Miscelánea : a Journal of English and American Studies*. 2014. № 49. P. 73–94.

8. Stejskal J. Quality Assessment in Translation. *Multilingual*. 2006. № 80 (17). P. 41–44.

9. Williams M. Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centred Approach. 2004. Ottawa, Canada : University of Ottawa Press. 188 p.

REFERENCES:

1. Goncharova, E. (2015). *Diferenciacija navchannja fahovyh dyscyplin majbutnih uchyteliv inozemnoi' movy u vyshhyh pedagogichnyh zakladah* [Differentiation of Future Foreign Language Teachers' Training in Disciplines on Speciality at Higher Pedagogical Establishments]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil: Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University [in Ukrainian].

2. Knjazheva, E.A. (2012). *Perevodcheskyj analiz teksta y kachestvo perevoda* [Translation Text Analysis and Translation Quality] *Vestnyk Voronezhskogo gosudarstvennogo unyversyteta. Seriya: Lyngvystyka y mezhkul'turnaja kommunikacyja, 1*, 170-174 [in Russian].

3. Lazareva O.P. (2015). *Perevodcheskyj analiz – osnova kachestvennogo perevoda (yz opyta obuchenyja v nejazykovom vuze)* [Translation Analysis as the Basis of Proficient Translation (Based on the Experience of Training in Non-linguistic Higher Educational Establishment)] *Fylologycheskye nauky. Voprosy teoryu y praktyky, 3(45)*, 103-106 [in Russian].

4. Tsygan, L.V. (2010). *Eksperymental'na perevirka efektyvnosti metodyky kontrolju rivnja sformovanosti usnoi' perekladac'koi' kompetencii' u majbutnih filologiv* [The Methodology of Assessing Interpreting Competence of Future Philologists: Methodological Experiment] *Visnyk Kyi'vs'kogo nacional'nogo lingvistychnogo unyversytetu. Seriya Pedagogika ta psykologija, 18*, 130-139.

5. Chernovaty, L.M. (2014). *Metodyka vykladannja perekladu jak special'nosti: pidruchnyk dlja stud. vyshhyh zaklad. osvity za special'nistju «Pereklad»* [Methodology of Teaching Translation as Specialty to Students of Higher Educational Establishments Majoring in Translation]. Vinnycja: Nova Knyga [in Ukrainian].

6. Colina, S. (2009). Further Evidence for a Functionalist Approach to Translation Quality Evaluation. *Target, 21*, 235-264.

7. Martinez Mateo, R. (2014). A Deeper look into metrics for translation quality assessment (TQA): A case study. *Miscelánea: a Journal of English and American Studies, 49*, 73-94.

8. Stejskal, J. (2006). Quality Assessment in Translation. *Multilingual, 80(17)*, 41-44.

9. Williams, M. (2004). *Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centred Approach*. Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.



УДК 373.5.016:004:37

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-10

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РЕДАКТОРА ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Юрченко Артем Олександрович,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри інформатики
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua
orcid.org/0000-0002-6770-186X

У статті розглянуто проблему формування інформаційно-цифрової компетентності учнів під час навчання на уроках інформатики. Показано, що формування інформаційно-цифрової компетентності учнів середніх шкіл є однією з важливих компетентностей для сучасної особистості, що дозволить їй реалізуватися в сучасному суспільстві як професійно, так і соціально. Відзначається, що на сьогодні формування інформаційно-цифрової компетентності школярів є актуальним у багатьох країнах, у тому числі в Україні, як зазначається в концепції Нової української школи (НУШ). Розкрито зміст поняття «презентація» та «комп'ютерна презентація». У сучасній науці традиційно існують дві інтерпретації поняття «презентація». З одного боку, презентація розглядається як публічна презентація для широкої аудиторії, що включає в себе здатність переконувати і впливати на аудиторію, або як повідомлення, що містить нову ідею, її пояснення, свіжу інформацію, демонструє матеріал для подальшого обговорення та усвідомлення. З іншого боку, презентація являє собою набір мультимедійних слайдів, призначених для демонстрації за допомогою комп'ютера. Пояснюються етапи представлення теоретичного та практичного матеріалу під час вивчення комп'ютерних презентацій у середніх школах та роль вчителя під час засвоєння учнями матеріалу. Розглянуто процес формування інформаційно-цифрової компетентності учнів на уроці інформатики. Відзначено, що ефективним методом поточної перевірки знань з предмету є тестування, що підтверджено експериментально. Експериментальну роботу з перевірки ефективності та доцільності застосування розроблених авторських тестів під час вивчення теми «Редактор презентацій» було проведено серед учнів 9-х класів різних шкіл Сумщини. Загалом у експерименті взяли участь 49 учнів. В результаті експериментального дослідження доцільності та ефективності використання тестів для перевірки знань встановлено, що: у поточному комп'ютерному тестуванні з використанням розроблених тестів можна оперативніше реагувати на прогалини у формуванні відповідних знань та навичок; підсумкове тестування дає можливість об'єктивно оцінити навчальні досягнення учнів.

Ключові слова: комп'ютерна презентація, інформаційно-цифрова компетентність, процес навчання, редактор презентацій, середня школа.

FEATURES OF FORMING OF INFORMATIVE-DIGITAL COMPETENCE OF PUPILS OF MIDDLE SCHOOLS ARE AT STUDY OF EDITOR OF PRESENTATIONS

Yurchenko Artem Oleksandrovych
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Computer Science
Makarenko Sumy State Pedagogical University
a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua
orcid.org/0000-0002-6770-186X

The article shows that the formation of informative-digital competence of secondary school students is one of the important competencies for a modern person, which will allow to be realized in modern society both professionally and socially. It is noted that at present, the formation of informative-digital competence of schoolchildren is relevant in many countries, including in Ukraine as stated in the concept of the New Ukrainian School. The content of the concept "presentation" and "computer presentation" are revealed. In modern science, traditionally there are two interpretations of the concept of "presentation". On the one hand, the presentation is viewed as a public presentation to a wide audience that involves the ability to persuade and influence the audience, or as a message containing a new idea, its explanation, fresh information, demonstrates the material for further discussion and awareness. On the other hand, the presentation is a set of multimedia slides, designed for a demonstration using a computer. The stages of presentation of theoretical and practical material during the study of computer presentations in the middle schools and the role of the teacher during



mastering the material by the pupils are explained. The process of formation of informative-digital competence of pupils during the informatics lesson is considered. It is noted that the effective method of the current verification of knowledge on the subject is testing, which is confirmed experimentally. As a result of the pilot study of expediency and efficiency of using tests for testing knowledge, it has been established that: in the current computer testing with the use of developed tests, it is possible to respond promptly to gaps in the formation of relevant knowledge and skills; the final testing gives an opportunity to objectively evaluate the educational achievements of students.

Key words: computer presentation, informative-digital competence, learning process, presentation editor, middle schools.

Постановка проблеми. Одним із важливих факторів сучасної шкільної освіти є рівень готовності сучасних школярів до сучасних методик опрацювання інформації. Уміння знаходити, аналізувати та представляти інформацію безпосередньо впливає на вивчення всього комплексу гуманітарних, природничих і технологічних предметів. Це зумовлює проблему вдосконалення методики навчання способів опрацювання інформації сучасними цифровими технологіями, якими користуються в усьому світі. Отже, сучасна школа має підготувати учня, котрий має сформовані інформаційно-цифрові компетентності (далі – ІЦК), що дасть йому змогу успішно реалізувати себе у подальшому житті.

Формування ІЦК школярів є однією з важливих компетентностей для сучасної людини, яка дозволить реалізуватися в сучасному суспільстві і професійно, і соціально. ІЦК передбачає впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпека, розуміння етики роботи з інформацією (авторського права, інтелектуальної власності тощо) (Концепція Нової української школи, 2018) – цьому сприяє вивчення предмету «Інформатика» в закладах загальної середньої освіти. Суттєвий внесок у формування ІЦК робить вивчення програм із офісного пакету, серед яких виділимо редактор презентацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова та ін.). Окремі аспекти використання інформаційних технологій досліджувалися в працях О. Суховірського, В. Шакотько, О. Шиман та ін. Науковці відзначають потенціал презентаційних засобів для освітнього процесу. На їх думку, комп'ютерна презентація дозволяє демонструвати на екрані текст, зображення,

відео, тим самим значно збільшуючи обсяг інформації, що засвоюється.

Аналіз праць науковців, таких як (Батуніна, 2010), (Губіна, 2012), (Морзе, 2004), (Полікарпова, 2012), котрі займаються проблемами методики навчання інформатики, дає розуміння того, що редактор презентацій розглядається як засіб розробки продукту, який дозволяє наочно та інформативно, а отже, й ефективно представити, візуалізувати ідеї, матеріали, послуги та ін.

Мета статті полягає у розкритті змісту викладення навчального матеріалу під час вивчення комп'ютерних презентацій у середній школі, а також експериментальної перевірки дієвості контрольного тестування з теми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значну роль у формуванні ІЦК учнів основної школи відіграє вивчення принципів роботи з офісними програмами. Чинні навчальні програми не обмежують учителя у виборі офісного пакета. Це можуть бути як програми пакету MicrosoftOffice (Word, PowerPoint, Excel, Publisher, Access), так і програми з вільно поширювальних пакетів OpenOffice та LibreOffice (Writer, Calc, Impress, Base).

Метою вивчення офісних програм є формування в учнів компетентностей, необхідних для застосування цих програмних продуктів у процесі навчання для підготовки до навчальних занять і позакласної роботи та в повсякденному житті.

У сучасній науці традиційно склалися два трактування поняття «презентація». Перше представлено дослідженнями зарубіжних вчених (Елизаветина, 2003). За ним презентація розглядається, з одного боку, як публічний виступ перед широкою аудиторією і передбачає вміння переконувати та впливати на аудиторію, а з іншого – як повідомлення, що містить нову ідею, її пояснення, свіжу інформацію, демонструє матеріал для подальшого обговорення й усвідомлення (Тарнопольський, 2007).

Друге розуміння презентації представлено дослідженнями вітчизняних вчених. За ним презентація – це набір мультимедійних слайдів, призначений для демонстрації за



допомогою комп'ютера (Юрченко, 2017). Але такий підхід уже не є раціональним, оскільки сьогодні презентації можна створювати не лише з динамічними ефектами, а й зі статично поданою інформацією. В останньому випадку презентація є простим представленням нової інформації.

Комп'ютерна презентація відрізняється від інших продуктів, створених за допомогою пакету офісних програм, комплексним мультимедійним змістом і особливими можливостями керування нею. Відтворення може бути автоматичним або інтерактивним, у т. ч. і дистанційним.

Необхідно зазначити, що перед вивченням пропонованої теми учні вже ознайомилися з графічним і текстовим редакторами в курсі початкової школи, а тому вже володіють базовими вміннями роботи з прикладним програмним забезпеченням загального призначення (рис. 1). Такі вміння спрощують процес продовження оволодіння навичками роботи з програмним середовищем для підготовки комп'ютерних презентацій.

Вивчення комп'ютерних презентацій і редакторів презентацій не ставить за завдання розкрити усі можливості використання конкретного типу програмного середовища. Досвід показує, що для ознайомлення учнів із поняттям презентації та її видами подання матеріалу доцільно розпочати з розгляду прикладів презентацій, на основі яких учні в ході евристичної бесіди засвоюють необхідні знання. Таким чином, учні визначають, що презентація – це набір слайдів, який супроводжує виступ.

Учитель для демонстрації прикладів добирає матеріал, що містить значущі для конкретного класу чи школи факти, відомості тощо. Слід підготувати три типи презентацій: автоматичну, інтерактивну та зі сценарієм, розглянути їх спільні та відмінні риси. Зазначимо, що презентація зі сценарієм – це традиційна презентація зі слайдами, доповнена засобами показу кольо-

рової графіки й анімації з можливістю під час показу вносити зміни у процес демонстрації. Керована презентація передбачає можливість під час демонстрації здійснювати вибір режиму перегляду, порядок його здійснення тощо. Автоматична презентація – закінчений інформаційний продукт.

Запуск редактора презентації здійснюється звичайним способом. Тому доцільно вказати учням назву програми для створення презентацій і запропонувати самим знайти її розміщення та запустити її.

Для повторення і закріплення знань про структуру вікна редактора доцільно застосувати метод порівняння. Виходячи з того, що учні вже мають навички роботи з редактором презентацій і текстовим процесором, доцільним є використання для такого порівняння вікна текстового процесора. Учні можуть відкрити на робочому столі два вікна одночасно і називати спільні ознаки вікон. Для визначення відмінних рис учням можна запропонувати дослідницьке завдання, яке полягає у визначенні призначення незнайомих елементів і заповнення табл. 1 із подальшим використанням цієї таблиці як опорного конспекту. На цьому етапі вивчення теми слід запропонувати учням розглянути команди меню й ознайомитися з підказкою до інструментів, а потім підкріпити отримані знання демонстрацією в реальних умовах.

Таблиця 1

Призначення елементів редактора презентацій

Назва	Призначення
Нотатки до слайда	Поле для вводу необхідних відомостей для кожного слайда окремо

Дослідницьке завдання з вивчення інтерфейсу програми доцільно виконувати на створеній порожній презентації.

Потім слід познайомити школярів з етапами створення будь-якої презентації (рис. 2).



Рис 1. Базові вміннями роботи з прикладним програмним забезпеченням



Рис 2. Етапи створення комп'ютерної презентації



На етапі проектування визначається, з яких слайдів має складатися презентація, ретельно розробляється зміст кожного слайда, продумується їх оформлення – створюється проект презентації. З цією метою учнів потрібно ознайомити з деякими правилами оформлення слайдів презентації: кожен слайд має відображати одну думку; текст повинен складатися з коротких слів і простих речень; рядок має містити 6–8 слів; усього на слайді має бути 6–8 рядків; загальна кількість слів не повинна перевищувати 50; дієслова мають бути в одній часовій формі; заголовки повинні привертати увагу аудиторії та узагальнювати основні положення слайда; у заголовках мають бути і великі, і малі літери; слайди мають бути не надто яскравими – зайві прикраси лише створюють бар'єр на шляху ефективної передачі інформації; кількість блоків інформації під час відображення статистичних даних на одному слайді не повинна перевищувати чотирьох; підписи до ілюстрації розміщуються під нею, а не над нею; усі слайди презентації мають бути витримані в одному стилі.

Тільки після цього розпочинають безпосереднє створення слайдів. Працювати над слайдами можна в будь-якому порядку. Послідовність їх чергування встановлюється на останньому етапі роботи.

Для вироблення відповідних практичних навичок учням доцільно пропонувати вправу «Зроби як я», в ході виконання якої на основі роздрукованих слайдів учні, вибираючи необхідну розмітку та шаблон оформлення, створюють програмний продукт під керівництвом вчителя. На цьому етапі учні ознайомлюються зі структурою слайдів, шаблонами їх оформлення та прийомами введення тексту, рисунків та інших об'єктів. Метою цієї вправи є формування умінь і навичок самостійно компоувати слайди презентації та добирати відповідний стиль оформлення. Для цього пропонуються відомості, які слід подати у вигляді слайдів, вказується їх можлива кількість і вимоги до оформлення. Учні самостійно виконують завдання, вчитель надає допомогу лише тим, хто її потребує. Після завершення виконання завдання слід наголосити на можливості збереження файлів і їх демонстрації.

З метою формування в учнів навичок аналізу й оцінювання вивчення питання проектування презентації доцільно розпочати з вправи «До і після». На основі рідаткового матеріалу, який використовувався на попередньому занятті, слід підготувати презентацію, що містить анімаційні ефекти, гіперпосилання та кнопки

керування. Учні пропонується порівняти статичне зображення слайдів і їх динамічне відтворення, дати оцінку побаченого та відшукати відмінності між створеною та побаченою презентацією. Під керівництвом вчителя та за його вказівками здійснюється формування необхідних умінь. На основі презентації, збереженої на попередньому занятті, з метою закріплення набутих навичок вчитель пропонує доповнити створену презентацію ефектами анімації, переходу слайдів, звуком, гіперпосиланнями, кнопками керування тощо. Для виконання практичної роботи учителю слід підготувати серію опорних вказівок, критерії оцінювання та заздалегідь обговорити вимоги до змісту презентації.

Дієвим методом навчання теми «Редактор презентацій» є метод доцільно дібраних задач і метод демонстраційних прикладів. Матеріал кожного наступного завдання спирається на знання й уміння, які напрацьовувалися на попередніх заняттях (fizmatspk.com, 2019).

Задача 1. Створити титульний слайд, що містить назву презентації та інформацію про її автора. На наступних слайдах буде послідовно розкриватися зміст запланованого матеріалу, для чого потрібно розробити проект презентації і додати до презентації порожні слайди згідно з розробленим проектом. Макети пустих слайдів повинні містити форматування, розміщення та покажчики місця заповнення для всього змісту на слайді. Покажчики місця заповнення – це контейнери макетів, які можуть містити різний зміст, зокрема текст (включно з основним текстом, маркованими списками та заголовками), таблиці, діаграми, рисунки, об'єкти SmartArt, фільми, звуки.

Задача 2. Створити тему презентації (кольори, шрифти, ефекти та тло), вибрати дизайн слайдів, тобто їх стиль оформлення, що відповідатиме тематиці презентації, за допомогою галереї «Теми», яка міститься на командній вкладці «Дизайн». Ця галерея містить найрізноманітніші варіанти оформлення, що можуть бути застосовані залежно від інформації, поданої у презентації. Учні повинні отримати професійно оформлені слайди, в яких всі елементи мають бути представлені гармонійно.

Задача 3. Додавання анімаційних ефектів. Анімація для гіперпосилань, тексту, графіки, діаграм і об'єктів використовується для підкреслення різноманітних аспектів змісту, керування порядком викладення інформації та робить презентацію цікавішою.



Задача 4. Зміна слайдів – це ефект анімації, який застосовується в поданні показу слайдів під час переходу від одного слайда до наступного. Можна настроїти швидкість кожного ефекту зміни слайдів, додати звук.

Дієвий ефект дає розгляд прикладу учнівської роботи, розробленої під час виконання навчального проекту. Він може бути однією з форм проведення тематичного оцінювання. Захист учнями навчального проекту у вигляді підготовленої демонстрації презентації із заздалегідь розробленими критеріями оцінювання дозволяє ефективно проаналізувати сформованість навичок практичного застосування комп'ютерних презентацій.

Ефективним методом поточного опитування теоретичного матеріалу з цієї теми є тестування. Тестування доцільніше проводити з застосуванням однієї з програм для комп'ютерної діагностики навчальних досягнень. Так, програма MyTest дозволяє проводити тестування і в навчальному, і в контролюючому режимах. Водночас ця програма передбачає створення завдань як відкритого, так і закритого типів, що підвищує дидактичну ефективність цього виду навчальної діяльності. Такі можливості програми дозволяють вирішувати різні дидактичні задачі на різних етапах навчальної діяльності.

Практика показує, що використання поточного тестування у навчальному режимі дозволяє вчасно реагувати на прогалини у формуванні знань, умінь і навичок, які впливають на формування ІЦК учня.

Експериментальну роботу з перевірки ефективності та доцільності застосування розроблених тестів під час вивчення теми «Редактор презентацій» було проведено серед учнів 9-х класів різних шкіл Сумщини. Загалом у експерименті взяли участь 49 учнів. Оскільки кількість учнів мала і вони не розділені на дві незалежні дослідні групи, наш експеримент не може претендувати на повноцінне педагогічне дослідження, тому має тільки поверхневий характер для ознайомлення.

У розроблених тестах для оцінювання навчальних досягнень були запропоновані питання різного типу (табл. 2).

Ефективність розроблених тестів оцінювалася порівнянням результатів тестування за підсумковими оцінками з теми «Редактор презентацій». Для оцінки доцільності застосування тестів визначимо середнє квадратичне відхилення показників відносної похибки за виставленими балами та за рівнями навчальних досягнень. Цей показник характеризує рівень взаємної коректності двох залежних вибірок і може характеризувати доцільність їх використання. У педагогічних експериментах із кількістю вибірок менше 50 цей коефіцієнт не повинен перевищувати значення СКВ(n)=0,075 (Адаменко, 2008).

Середнє квадратичне відхилення обчислюється за формулою:

$$\text{СКВ} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (CA - x_i)^2}{n}}$$

де СКВ – середнє квадратичне відхилення; CA – середнє арифметичне показників відносної похибки; x_i – відповідний показник відносної похибки; n – кількість учасників експерименту.

Відносна похибка обчислюється як відношення відповідної абсолютної похибки до кількості елементів вибірки (у нашому випадку це кількість учнів).

Систематизовані дані та розрахункові результати експерименту представлені у табл. 3.

Розрахунки результатів експерименту показують, що середнє квадратичне відхилення підсумкових оцінок тематичної атестації за балами СКВ(b)=0,06 і за рівнями навчальних досягнень СКВ(p)=0, що менше за СКВ(n), яке рівне 0,075, а отже, можна зробити висновок, що розроблені тести доцільно застосовувати для проведення діагностики навчальних досягнень із цієї теми.

Висновки з проведеного дослідження. У процесі дослідження нами були вико-

Таблиця 2

Приклади питань із тесту

1. Використання майстра автозмісту дозволяє...			
a. створити необхідний зміст	b. створити професійно оформлений слайд	c. створити професійно оформлену презентацію	
2. За замовчуванням обраний шаблон застосовується для...			
a. одного слайда	b. певної категорії слайдів	c. всіх слайдів	d. виділених слайдів
3. Щоб відкрити зразок слайдів, потрібно вибрати...			
a. меню Вид⇒ команду Зразок⇒ Зразок слайдів	b. меню Формат⇒ команду Зразок⇒ Зразок слайдів	c. меню Сервіс⇒ команду Зразок⇒ Зразок слайдів	



Таблиця 3

Систематизація та розрахунки результатів експерименту

Рівні		Початковий			Середній			Достатній			Високий		
Оцінки		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Тематичні результати (к-ть)	бали	0	0	0	5	0	4	10	20	6	4	0	0
	рівні	0			9			36			4		
Результати тестування (к-ть)	бали	0	0	0	0	4	5	5	15	16	4	0	0
	рівні	0			9			36			4		
Абсолютна похибка (к-ть)	бали	0	0	0	5	4	1	5	5	10	0	0	0
	рівні	0			0			0			0		
Відносна похибка	бали	0	0	0	0,09	0,18	0,09	0	0,09	0,09	0	0	0
	рівні	0			0			0			0		
Середнє квадратичне відхилення	бали	СКВ(б)=0,06											
	рівні	СКВ(р)=0											

нані поставлені завдання й отримані такі висновки:

– Нині формування ІЦК школярів є актуальним у багатьох країнах, у т. ч. в Україні, про що зазначено у концепції Нової української школи.

– Формування ІЦК учнів основної школи відбувається у процесі вивчення усіх предметно-змістових ліній предмету «Інформатика».

– Вивчення комп'ютерних презентацій у вищезазначених класах базується на вже наявних навичках створення простих презентацій, які учні отримали в початковій школі. Очікується, що учні можуть обґрунтовувати доцільність використання презентацій у своїй навчальній діяльності та повсякденному житті, оцінювати якість презентації, дотримуватися стилістичних вимог до її оформлення, а також робити перед однокласниками доповідь на основі презентації.

– Шляхом проведеного експериментального дослідження доцільності й ефективності використання розроблених тестів для перевірки знань із теми «Редактор презентацій» було встановлено, що: за поточного комп'ютерного тестування з використанням розроблених тестів є можливість оперативно реагувати на прогалини у формуванні відповідних знань та умінь; підсумкове тестування дозволяє об'єктивно оцінити навчальні досягнення учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко Е.В. Математические методы в педагогике. Луганск : «Альма-Матер», 2008. 93 с.
2. Батуніна В.П. Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання. URL: www.slavdpu.dn.ua/

fizmatzbirnyk/2010/p150-152.pdf (дата звернення 01.02.2019).

3. Вивчення комп'ютерних презентацій. URL: <http://fizmatzspk.com/images/metodika/prezent/prezent.htm> (дата звернення: 01.02.2019).

4. Губина Т.Н. Мультимедиапрезентации как метод обучения. *Молодой ученый*. 2012. № 3. С. 345–347.

5. Елизаветина Т.М. Компьютерные презентации: от риторики до слайд-шоу. Москва : Кудиц-образ, 2003. 240 с.

6. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 01.02.2019).

7. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики : навчальний посібник : у 3 ч. / за ред. М.І. Жалдака. Київ : Навчальна книга, 2004. Ч. I: Загальна методика навчання інформатики. 256 с.

8. Полікарпова Ю. Презентація як активний метод навчання. *Культура народів Причорномор'я*. 2012. № 231. С. 159–162.

9. Тарнопольський О.Б., Авсюкевич Ю.С. Successful Presentations = Успішні презентації : посібник. Київ : Ленвіт, 2007. 135 с.

10. Юрченко А.О. Моделювання навчальних презентацій засобами інтерактивних технологій. *Теоретико-методичні засади вивчення сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах* : матеріали II Всеукраїнської науково-методичної конференції (м. Суми, 29 листопада 2017 р.) Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. С. 80–82.

REFERENCES:

1. Adamenko E.V. (2008). Matematicheskie metody v pedagogike [Mathematical methods in pedagogy]. Lugansk : «Al'ma-Mater» [in Russian].
2. Batunina V.P. (2010). Multymediina prezentatsiia yak suchasnyi zasib navchannia [Multimedia presentation as a modern learning tool]. URL: www.slavdpu.dn.ua/fizmatzbirnyk/2010/p150-152.pdf [in Ukrainian].
3. Vyvchennia kompiuternykh prezentatsii [Studying computer presentations]. URL: <http://fizmatzspk.com/images/metodika/prezent/prezent.htm> [in Ukrainian].



4. Gubina T.N. (2012). Mul'timediaprezentacii kak metod obucheniya [Multimedia presentations as a learning method]. *Molodoj uchenyj – Young scientist*, 3. S. 345–347 [in Russian].
5. Elizavetina T.M. (2003). Komp'yuternye prezentacii: ot ritoriki do slajd-shou – Computer presentations: from rhetoric to a slide show. Moskva : Kudic-obraz [in Russian].
6. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Concept of the New Ukrainian School / Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
7. Morze N.V. (2004). Metodyka navchannia informatyky [Methodology for teaching computer science]. Kyiv : Navchalna knyha, 2004. Ch. I: Zahalna metodyka navchannia informatyky [in Ukrainian].
8. Polikarpova Yu. (2012). Prezentatsiia yak aktyvnyi metod navchannia [Presentation as an active teaching method]. *Kultura narodov Prychernomoria*. 231. S. 159–162 [in Ukrainian].
9. Tarnopolskyi O.B., Avsiukevych Yu.S. (2007). Successful Presentations = Uspishni prezentatsii : posibnyk. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].
10. Yurchenko A.O. (2017). Modeliuvannia navchalnykh prezentatsii zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Modeling of educational presentations by means of interactive technologies]. *Teoretyko-metodychni zasady vyvchennia suchasnoi fizyky ta nanotekhnolohii u zahalnoosvitnikh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh – Theoretical and methodological principles of the study of modern physics and nanotechnology in general education and higher educational institutions*. Sumy : SumDPU imeni A.S. Makarenka. S. 80–82 [in Ukrainian].



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.091.2:172.15:373.3-053.5
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-11

ПОЗАУРОЧНА ВИХОВНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ШКОЛЯРІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Бедрій Христина Володимирівна,
здобувач наукового ступеня доктора філософії
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
kristina040416@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4808-1984

У статті актуалізується значення позаурочної виховної діяльності в системі патріотичного виховання учнів закладів початкової освіти. Наголошується на тому, що патріотичне виховання молодших школярів у позаурочній роботі передбачає формування в них патріотичних почуттів і переконань, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури рідного народу, формування у дітей ціннісного ставлення до себе, інших людей, до Батьківщини.

Патріотична освіта розглядається як складова національної освіти, головною метою якої є формування самодостатнього громадянина – патріота України, гуманіста і демократа, готового виконувати свої публічні та конституційні обов'язки, успадковувати духовні та культурні досягнення українського народу, досягнення високої культури відносин.

Сьогодні, як ніколи, нам потрібні нові підходи і способи виховання патріотизму як почуття і як основної якості особистості. Це пов'язано з: інтеграційними процесами, що відбуваються в Україні; євроцентризмом; пробудженням громадянської та громадської ініціативи, виникненням різних громадських рухів; поширенням волонтерської діяльності тощо.

Важливу роль у процесі патріотичного виховання дітей початкового рівня освіти відіграє позаурочна виховна робота та її форми: сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, сценічна гра, гра-роzmова, гра-подорож, екскурсії, колективні творчі майстерні, свята, вікторини, творчі виставки, ярмарки і багато іншого.

Ставлення особистості до своєї держави, її минулого, майбутнього й сьогодення відбивається в патріотичних почуттях. У ході патріотичного виховання нами зосереджено увагу на тому, що патріотизм, як будь-яке складне явище, має і внутрішню структуру, що складається з кількох компонентів:

- перший, поверхневий, – природна любов до свого народу як до*
- великої родини; любов до рідного слова, природи;*
- другий – це відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку*
- перед народом, готовність стати на захист його інтересів;*
- третій – переплетення любові до рідного, близького з усвідомленням*
- свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині (Вишневецький, 1997: 78-122).*

Ключові слова: початкова освіта, діти молодшого шкільного віку, позаурочна виховна діяльність, патріотизм, патріотичне виховання, патріотичні почуття.

UPCOMING PROFESSIONAL WORK IN THE SESTEM OF FORMATION OF PATRIOTISM IN SCHOOLS OF PRIMARY EDUCATION

Bedrii Khrystyna Vladimirovna
Scientific Researcher Ph.D.
State Pedagogical University "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University"
kristina040416@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4808-1984

The article focuses on the importance of extra-curricular educational activities in the system of patriotic education of primary education institutions students. It is emphasized that the patriotic education of junior pupils in extra-curricular work involves the formation of patriotic feelings and beliefs in them, the awareness of their involvement in the history, traditions, culture of the native people, the formation of a value-attitude towards children and other people towards the Motherland.



Patriotic education is considered as a component of national education, the main goal of which is the formation of a self-sufficient citizen – a patriot of Ukraine, a humanist and a democrat ready to fulfill his public and constitutional duties, to inherit the spiritual and cultural achievements of the Ukrainian people, to achieve a high culture of relationships.

Today, more than ever, we need new approaches and ways to educate patriotism as a feeling and as a basic quality of personality. This is due to: the integration processes taking place in Ukraine; Eurocentricity; the awakening of civil and public initiative, the emergence of various civil movements; the dissemination of volunteering activities, etc.

Form the child's ability to identify herself as a family member; family, children's group; as a student, a resident of a city or village; to raise her love for her home, country, street, her country, her nature, her native word, life, traditions is important at junior school age.

An important role in the process of patriotic upbringing of children of the primary level of education is played by extra-curricular educational work and its forms: situation-role-playing game, plot-role-play, game-dramatization, stage-play, game-conversation, game-travel, excursion, game exercise, collective creative panel, discussion, thematic notebook, morning, holiday, oral journal, group business, album design, imaginary trip, contests, games, polite school, demonstration, story, modeling, quiz, tour, exhibition of pictures, raid operation, exhibition-fair, call p vidomlen, charitable action moments with art, hour observation time admiring, sports, Cossack entertainment, theater, puppet theater, driving Chronicle class team, fun starts, relay races and more.

Key words: *elementary education, children of junior school age, extra-curricular educational activity, patriotism, patriotic education, patriotic feelings.*

Постановка проблеми. Одним із завдань сучасної української школи є залучення учнів до осмислення національної культури та духовності, створення умов для розвитку їх національної свідомості, усвідомлення ними своєї життєвої позиції. Сьогодні, коли Україна, з одного боку, перебуває на шляху радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень, а з другого, – знаходиться у стані загрози її національній безпеці, пріоритетним напрямом виховання є патріотичне, в основу якого має бути покладена ідея розвитку української державності, формування у молодого покоління історичної пам'яті.

Про пріоритетність виховання свідомої особистості, патріота своєї країни наголошується в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.), Концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр., Указі президента України № 580/2015 «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки тощо.

Як зазначено в «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06. 2015 р. № 641), «...серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності, закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності,

здорового способу життя, готовності до змін». Водночас зазначено, що, на жаль, до сьогодні українська освіта не мала переконливої і позитивної традиції, досвіду щодо виховання патріотизму в дітей та молоді, в попередні часи боялися взагалі терміну «національний», а «патріотичне виховання» сприймали винятково в етнопатриотичному або неорадянському вимірі (Концепція національно-патріотичного виховання, 2015).

Важливу роль у розв'язанні окреслених завдань відіграє початкова школа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми патріотичного виховання школярів ґрунтується на фундаментальних працях у сфері національної системи освіти та її концептуальних положеннях (А. Алексюк, В. Андрущенко І. Бех, О. Вишневський, В. Гуменко, П. Кононенко та ін.). Теоретико-методичні засади патріотичного виховання висвітлюються в науковому доробку О. Вишневського, В. Гнатюка, О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка та ін.

Вихованню дітей молодшого шкільного віку присвячені праці І. Беґа, Н. Миропольської, І. Підласого, О. Савченко та ін. Зміст, методи і форми позакласної виховної роботи представлені в наукових дослідженнях такими вченими, як: О. Кобрій, В. Лозова, Г. Пустовіт, С. Баранов, Л. Болотіна, Я. Гнутель, В. Лозова, Г. Пустовіт, Г. Троцько, М. Фіцула, М. Чепіль та ін.

Проте недостатньо розкривається потенціал позаурочної роботи у вихованні патріотичних почуттів молодших школярів, оскільки саме діти цього віку найкраще піддаються вихованню, саме в цей час закладаються основи формування особистості, її майбутнього характеру, надається спрямо-



ваність її розумового, морального та естетичного розвитку.

Мета статті полягає у визначенні мети, завдань, змісту позаурочної роботи з патріотичного виховання учнів початкової школи та визначенні ефективних методів і форм їх реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективним чинником патріотичного виховання молодших школярів є позаурочна робота, оскільки вона охоплює всю освітньо-виховну роботу вчителів, класних керівників, вихователів груп продовженого дня, організаторів виховної роботи в позаурочний час.

Організуючи позаурочну роботу з патріотичного виховання молодших школярів, варто враховувати, що патріотичне виховання – це «складова частина національного виховання, головною метою, якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків...» (Концепція національно-патріотичного виховання, 2015: 15), а функція патріотизму полягає в позитивному ставленні людини до свого народу, до Батьківщини, держави і нації. У філософсько-гуманітарних науках виділяється зовнішня структура патріотизму, що містить такі елементи: патріотичні почуття (любов до всього рідного, відповідальність за свою Вітчизну); національна гідність людини; потреба в задоволенні національних інтересів; патріотична свідомість на основі національної свідомості, розуміння своєї громадянської ролі в суспільстві; національний такт і толерантне ставлення до людей інших національностей; бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі національних культурних цінностей; готовність до патріотичної діяльності (Бех, 2015: 25).

Патріотичне виховання молодших школярів передбачає формування в них патріотичних почуттів, переконань та діяльності. Тому почуття патріотизму формуємо через ставлення учнів до:

– *себе*: національна самосвідомість, честь, гідність, щирість, доброта, терплячість, чесність, порядність;

– *людей*: толерантність, національний такт, милосердя, благородство, справедливість, гостинність, відкритість, щедрість, готовність допомогти;

– *Батьківщини*: віра, надія, любов, громадянська відповідальність, вірність, готовність стати на захист Вітчизни, повага до Конституції та законів держави; гордість за успіхи держави, біль за невдачі, суспільна активність та ініціативність;

– *національних цінностей*: володіння українською мовою, бажання і потреба

в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів; шанобливе ставлення до національних та державних символів; почуття дбайливого господаря своєї землі (Вугрич, 2015: 8–12).

Сучасна педагогіка, зокрема методика виховної роботи в закладах освіти, пропонує різні форми організації позаурочної виховної роботи, вибір і використання яких у роботі з дітьми багато в чому залежать від тих, хто її організовує.

Однією з важливих форм позаурочної виховної роботи в закладах початкової освіти є бесіди зі школярами патріотичної тематики. Так, у початковій «Ліко-школі» м. Києва на «ранковому колі» як обов'язковому компоненті організації навчально-виховного процесу (у вигляді щоденних зустрічей педагогів і учнів) чи кейс-уроках проводяться бесіди: про походження українського народу («Хто такі козаки?», «Наші предки», «Українські народні традиції»); родинні свята («Домашнє вогнище родинне», «Сімейні традиції»); про символи України («Символи моєї держави», «Державний Гімн України – святина народу»); про історію міста («Таємниці та загадки Києва», «Яким було моє місто в давнину»); про значення української мови, про українських літераторів («Плекай свою мову», «Книга – найкращий друг і порадник») та ін.

Вагому роль у формуванні в учнів молодшого шкільного віку патріотичних почуттів відіграє засвоєння ними українських народних обрядів і звичаїв, родинних свят. Ми вважаємо, що родинні свята – це значна духовна зброя, яка вчить дитину любити людей, природу, навколишній світ, глибоко цінувати все те, чим багата українська земля, тому ознайомлюємо дітей зі святами Миколая, до якого вони ретельно готуються, починаючи з першого грудня: відкривають на «ранковому колі» конверт тематичного адвент-календаря та виконують підготовлене в ньому завдання (наприклад, співають пісні, готують один одному сюрпризи тощо). Під час свята Андрія в школі панує дух жартів, веселих забав, мелодійних пісень і таємничого ворожіння. А на його завершення відбувається найсмачніший обряд – споживання «калити» і частування варениками.

Важливе значення для формування у школярів любові до історії рідного краю, виховання в них підтримки і допомоги один одному є відзначення в школі Дня українського козацтва (14 жовтня). Святування проходить у найкращих традиціях, по-родинному, дружньо та весело. У цей день діти змагаються у козацьких розвагах, вікторинах, разом із батьками грають



у родинні заботи, танцюють гопака, ліплять вареники, створюють колективне настінне панно «Козацькому роду нема переводу». Щоб підтримати українських військових в ОРДЛО (АТО), традицією «Ліко-школи» в День козацтва є проведення шкільного благодійного ярмарку, створення малюнків та листів військовим.

Позитивним досвідом позаурочної роботи в День українського козацтва є зустріч учнів 3–4 класів із представниками Всеукраїнської молодіжної громадської організації Спілка Української Молоді (СУМ), які розповідають дітям про свою діяльність, організують пізнавальні ігри.

Вважаємо, що важливим у процесі формування у школярів любові до рідної мови є відзначення Дня української мови (21 листопада). Гаслом цього дня в «Ліко-школі» є вислів «Відчуй смак рідної мови!». Традиційно коридори школи заповнені барвами вишиванок, звідусіль лунають українські пісні, школа прикрашена тематичними інтерактивними локаціями – кросворди, ребуси, каліграфія, вікторини тощо. Учні четвертих класів беруть участь у написанні Всеукраїнського радіодиктанту. Новинкою 2018 навчального року став флешмоб-привітання до Дня української мови, естафету участі в якому передав колективу школи Артемівський навчально-виховний комплекс Станично-Луганського району Луганської області.

22 січня під гаслом «В єдності наша сила» в «Ліко-школі» проходить святкування Дня соборності України. День розпочинається зі спільного «ранкового кола», виконання Державного гімну України та інформування учнів про сутність цього свята. Традицією в цей день є створення живого ланцюга єдності за участю учнів усіх класів та створення живого тризуба. З нагоди відзначення 100-річчя соборності України діти утворили число «100». При цьому в момент створення фігур велася відеозйомка з дрону.

Цікавим видом роботи в День соборності є також створення в холі школи спільної етнорегіональної мапи України. Напередодні кожен клас обирає регіон, який він досліджуватиме. Діти ознайомлюються з його культурою, побутом і традиціями, готують розмальовку регіону в стилі притаманній йому вишиванки і прикріплюють до загальної карти.

Учні четвертих класів взяли участь в конкурсі есе на тему «Україна моєї мрії». Ось який текст написала учениця 4-А класу Аделія: «...Уявіть собі картину в майбутньому, дівчинка рано прокидається і швидко біжить до школи, щоб не запізнитися на урок, і біжить вона не тому, що на неї вчителька накричить за запізнення, а тому, що вона хоче отримати знання. Її батьки ідуть на

роботу з посмішкою, бо знають, що живуть в найкращій країні у світі – на їхній Батьківщині – Україні. А потім уявіть картину: на Майдані, в звичайну суботу зібralися люди, щоб прокричати: «Слава Україні!»

Висновки з проведеного дослідження. Позаурочна робота є визначальним чинником патріотичного виховання молодших школярів, формування у них патріотичних почуттів. Саме вони визначають ставлення людини до себе, до свого народу й Батьківщини, яке виявляється у відповідних переконаннях і діях. Лише переймаючись інтересами, прагненнями, потребами, ідеалами народу, усвідомлюючи його неповторність і самобутність, людина стає зрілою громадською особистістю, справжнім патріотом, діяльним творцем своєї долі та долі Батьківщини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Концептуальні засади формування у школяра особистісних цінностей. *Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах* : матеріали звітної науково-практичної конференції. Київ : Наукова Думка, 2015. 253 с.
2. Вишневський О.І. Концепція демократизації українського виховання. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. Київ : Школяр, 1997. С. 78–122
3. Вугрич В.П. До питання про природу і сутність патріотизму. *Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах*: матеріали звітної науково-практичної конференції. Київ : Наукова Думка, 2015. 234 с.
4. Кобрій О.М., Чепіль М.М. Методика позаурочної діяльності : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Дрогобич : Відродження, 2009. 150 с.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/5397> (дата звернення 10.01.2019).

REFERENCES:

1. Bekh I.D. (2015) *Kontseptual'ni zasady formuvannya u shkolyara osobystisnykh tsinnostey* [Conceptual principles of formation of the personal values of the student]. Kyiv : Naukova Dumka [in Ukrainian].
2. Vyshnevs'kyu O.I. (1997) *Kontseptsiya demokratychnoho ukraïns'koho Spruyannya* [The concept of democratization of Ukrainian education]. Kyiv: Shkolyar [in Ukrainian].
3. Vuhrych V.P. (2015) *Do pytannya pro pryrodu i sutnist' patriotyzmu* [To the question of the nature and essence of patriotism.] Kyiv : Naukova Dumka [in Ukrainian].
4. Kobriy, O.M., & Chepil' M.M. (2009) *Metodyka pozaurochnoyi diyal'nosti* [Extra-curricular activities]. Drohobych : Vidrodzhennya [in Ukrainian].
5. *Kontseptsiya natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi* [The concept of national patriotic education of children and youth]. (n.d.). osvita.ua/legislation/other. Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/other/5397> [in Ukrainian].



УДК 37.036
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-12

АВТОРСЬКА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ «КРАСА ТВОЯ – ХАРКІВЩИНА»

Блудова Юлія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*
julia_bludova@ukr.net
orcid.org/0000-001-6338-0571

У статті розкрито проблему естетичного виховання учнів початкової школи, зокрема, формування художньо-естетичного смаку молодших школярів. З метою поглиблення знань про історію регіону, його мистецтва та підвищення творчого потенціалу учнів початкової школи з метою інтенсифікації процесу формування художньо-естетичного смаку в рамках експерименту з формування, ми розробили та впровадили в освітній процес програму естетичного виховання «Краса твоя – Харківщина», що була включена в навчальний план початкових шкіл середньої освіти. Метою навчальної програми є ознайомлення учнів початкової школи з матеріальною та нематеріальною культурно-історичною спадщиною, формування художньо-естетичного смаку молодших школярів на кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини Харківщини; підвищення особистої відповідальності кожного учня за збереження, відновлення і поповнення культурної та історичної спадщини регіону. У ньому також детально описані його завдання, навчально-тематичний план, методи і форми різноманітної освітньої діяльності.

Програма складається з окремих одиниць: «Слобожанські мотиви», «Від народу набираємося сили», «Райдуга природи», «Застигла музика міста (архітектура)», «Ярмарок літературних див», «Музика стука у наші серця», «Галерея магічних фарб», «Побачити прекрасне – створити дивовижне», які включають у себе різні теми занять.

Форми проведення можуть бути різноманітні: бесіди, ігри, підготовка учнівських міні-доповідей, дослідницька робота, усні журнали, предметні тижні, творча робота проведення традиційних календарно-обрядових свят, ігор і заходів, етнографічні розвідки, відвідування театрів, музеїв, виставок, концертних залів, історичних пам'яток та інших закладів культури та мистецтва, організація зустрічей з видатними діячами культури та мистецтва Харківщини, гурткова робота та майстер-класи; окремі години слід відвести на дослідницьку роботу та самостійне вивчення питань історичного аспекту та історичних періодів розвитку регіону.

Зміст занять дає дітям можливість відчувати світ краси взагалі, дозволяє їм розвивати свої творчі здібності, оцінювати об'єкти і явища навколишньої дійсності.

Ключові слова: естетичне виховання, художньо-естетичний смак, молодший шкільний вік, методи виховання, засоби виховання, початкова школа.

AUTHOR'S PROGRAM FOR SHAPING THE ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE OF THE CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL "YOUR BEAUTY – KHARKIVSHCHYNA"

Bludova Yuliia Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer of the department of Pedagogy, Psychology
and Management of Education
*Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council*
Julia_bludova@ukr.net
orcid.org/0000-001-6338-0571

The article reveals the problem of aesthetic education of elementary school students and, in particular, the question of shaping the artistic and aesthetic taste of younger students. In order to deepen the knowledge of the history of the region, its art and increase the creative potential of elementary school students in order to intensify the process of formation of artistic and aesthetic taste, within the framework of the molding experiment, we developed and implemented in the educational process a program of aesthetic education "Your



beauty – Kharkiv region" that was included in the curriculum of elementary schools of secondary education. The purpose of the study program is to familiarize students of elementary school with material and intangible cultural-historical heritage, the formation of artistic and aesthetic taste of junior schoolchildren on the best examples of the regional cultural-historical heritage of the Kharkiv region; raising the personal responsibility of each student for the preservation, restoration and enhancement of the cultural and historical heritage of the region. It also describes in detail its tasks, the educational-thematic plan, the methods and forms of the various educational activities.

The program consists of separate units: «Slobozhansky motives», «People are gaining strength», «Rainbow of nature», «Fixed music of the city (architecture)», «Fair of literary smog», «Music of knocking into our hearts», «Gallery of magic paints», «See beautiful – create amazing», which includes different topics of the classes.

The forms of events can be as follows: conversations, games, preparation of student mini-reports, research work, oral journals, subject weeks, creative work of traditional calendar holidays, games and events, ethnographic intelligence, visiting theaters, museums, exhibitions, concerts halls, historical monuments and other institutions of culture and art, organization of meetings with prominent figures of culture and art of the Kharkiv region, group work and master classes; Some hours should be spent on research work and independent study of the historical aspect and historical periods of the region's development.

The content of the classes gives children the opportunity to feel the world of beauty in general, allows them to develop their creative abilities, to assess the objects and phenomena of the surrounding reality.

Key words: *aesthetic education, artistic and aesthetic taste, primary school age, methods of education, means of education.*

Постановка проблеми. Естетичне виховання особистості відбувається з перших кроків становлення людини, з дитячих років, вчинків. Майбутнє кожної нації залежить від молодого покоління і від того, яке уявлення про світ, про свою роль у суспільстві вони займатимуть, які ідеали та цінності в них будуть формуватись, залежатиме майбутнє нашої держави. Важлива місія у вирішенні цього завдання постає перед вихователями, вчителями та викладачами. Їхня задача – виховати таких громадян, які, вступивши до дорослого життя, зможуть гідно продовжити починання своїх батьків і сприяти розвитку суверенної держави.

У формуванні гармонійно розвиненої особистості дитини сьогодні все більш значну роль починає відігравати художньо-естетичне виховання в цілому та художньо-естетичний смак зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність естетичного виховання в процесі навчання підкреслювали видатні педагоги. Так, К. Ушинський зазначав, що «кожен навчальний предмет так чи інакше містить естетичний елемент, передачу якого учням повинен мати на увазі вчитель» (Ушинський, 1983). В. Сухомлинський стверджував: «Без емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини <...> Краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти». Загальна культура молодої людини – це той фундамент, на якому будується духовно-моральне життя людини. «Прекрасне – могутнє джерело моральної чистоти. Духовного багатства, фізичної досконалості», – писав видатний педагог (Сухомлинський, 1961). Основою, на якій здійснюється естетичне виховання, є пев-

ний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється в розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб та переживань) (Шевченко, 1985).

Мета статті – обґрунтувати необхідність естетичного розвитку та ефективного формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку завдяки запровадженню в освітній процес початкової школи авторської програми естетичного розвитку «Краса твоя – Харківщина».

Виклад основного матеріалу дослідження. Насичення програм початкової школи надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини сприяє активізації процесу естетичного сприймання та засвоєння національних художніх образів, прагнення перейнятися духом найкращих зразків багатвікової культури нашого народу.

Було проведено низку зустрічей з відомими діячами культури та мистецтв Харківщини, відвідування регіональних музеїв, парків, театрів, залучення учнів до активних форм роботи, відбувалося заохочення дітей до участі в конкретній діяльності, спрямованій на відновлення, збереження і примноження матеріальних і духовних багатств регіону.

На підвищення рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку сприяло збільшення впливу запроваджених надбань регіональної культурно-історичної спадщини в освітньому процесі початкової школи. Робота в цьому напрямі здійснювалася двома шляхами: за допомогою залучення учнів до підготовки, участі та проведення заходів за



народознавчою, етнографічною тематикою, або заходи присвячувались культурі, творчості видатних харківських діячів культури та мистецтва, а також шляхом інтенсифікації інформаційно-пояснювальної роботи регіональної спрямованості на побутовому рівні.

Для поглиблення знань з історії регіону, його мистецтва й підвищення творчого потенціалу учнів початкової школи, з метою активізації процесу формування художньо-естетичного смаку нами було розроблено та запроваджено в освітній процес програму естетичного виховання «Краса твоя – Харківщина», що була включена до навчального плану початкових класів закладів середньої освіти (Блудова, 2018).

Метою вивчення програми є ознайомлення учнів початкової школи з матеріальною та нематеріальною культурно-історичною спадщиною, формування художньо-естетичного смаку молодших школярів на кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини Харківщини; виховання особистісної відповідальності кожного учня за збереження, відновлення та примноження культурно-історичної спадщини регіону.

Завдання вивчення курсу «Краса твоя – Харківщина»:

1) сприяти засвоєнню учнями основних понять «художньо-естетичний смак», «матеріальна культурно-історична спадщина», «нематеріальна культурно-історична спадщина», «народне мистецтво»;

2) визначити виховний потенціал регіональної культурно-історичної спадщини, його духовно-культурні цінності, традиції, звичаї, особливості народного мистецтва;

3) залучити молодших школярів до дослідження і пізнання культурних та духовних надбань краю в історико-культурному контексті;

4) розкрити особливості та місце культурно-історичної спадщини краю в українській культурі;

5) активізувати потреби в самовихованні художньо-естетичного смаку в дітей молодшого шкільного віку на кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини.

Програма складається з окремих блоків: «Слобожанські мотиви», «Від народу набираємося сили», «Райдуга природи», «Застигла музика міста (архітектура)», «Ярмарок літературних див», «Музика стука у наші серця», «Галерея магічних фарб», «Побачити прекрасне – створити дивовижне», які включають у себе різні теми занять. Зміст занять надає дітям можливість відчути світ краси в цілому, дозволяє розвивати їхні творчі здібності, дати оцінку предметам і явищам оточуючої дійсності. Зміст кожного блоку можна

реалізувати окремо від інших, однак для вирішення поставленої мети необхідно вести систематичну роботу за всіма блоками. Навчально-тематичний план наведено в таблиці 1.

Вивчення програми «Краса твоя – Харківщина» можна планувати під час освітнього процесу. Форми проведення можуть бути різноманітні: бесіди, ігри, підготовка учнівських міні-доповідей, дослідницька робота, усні журнали, предметні тижні, творча робота проведення традиційних календарно-обрядових свят, ігор і заходів, етнографічні розвідки, відвідування театрів, музеїв, виставок, концертних залів, історичних пам'яток та інших закладів культури та мистецтва, організація зустрічей з видатними діячами культури та мистецтва Харківщини, гуртова робота та майстер-класи; окремі години слід відвести на дослідницьку роботу та самостійне вивчення питань історичного аспекту та історичних періодів розвитку регіону.

Цілеспрямована робота в заданому напрямі дозволить підвести дитину до того, що краса має бути присутньою у всіх сферах діяльності людини, все її життя.

У результаті вивчення програми «Краса твоя – Харківщина» учні повинні **знати**:

– сутність поняття «художньо-естетичний смак», його складники та засоби формування;

– загальні відомості про матеріальну та нематеріальну культурно-історичну спадщину;

– загальні відомості про культурний розвиток краю в історико-культурному контексті;

– особливості духовно-культурних процесів регіону;

– досягнення в різних галузях естетичної культури;

– досягнення відомих людей краю та особистий їхній внесок у розвиток різних галузей культури.

Унаслідок вивчення програми «Краса твоя – Харківщина» учні повинні **вміти**:

– визначити сутність змісту регіональної культурно-історичної спадщини в культурі українського народу;

– бачити прекрасне, величне в пам'ятках духовної культури та використовувати духовно-культурні цінності культурно-історичної спадщини для підвищення рівня свого розвитку та естетичного смаку;

– долучатися до прекрасного через вивчення особливостей культури регіону та діяльності відомих людей краю;

– побачити свою роль у збереженні та відтворенні духовно-культурних пам'яток свого краю.



Таблиця 1

**НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
програми «Краса твоя – Харківщина»**

Назва	Форма проведення
1 блок «Слобожанські мотиви»	
1. Виникнення Харкова 2. Слобожанські візерунки 3. Скриня моєї прабабусі 4. Слобожанські промисли	Заочна мандрівка Бесіда Виставка малюнків Відвідування музею Майстер-класи Свято українського костюма Вернісаж
2 блок «Від народу набираємося сили»	
1. Традиції і звичаї народу 2. «Зимовий сонцеворот»	Бесіди Відвідування Харківського обласного організаційно-методичного центру культури і мистецтва Зустрічі з етнографами та творчими колективами Харківщини Народні ігри та свята
3 блок «Райдуга природи»	
1. Загадковий і фантастичний світ природи 2. Природа і фантазія 3. Мандруємо рідним краєм 4. Вальс квітів	Бесіда Екологічний ранок Екскурсія (очна та заочна) Конкурс малюнків
4 блок «Застигла музика міста (архітектура)»	
1. Пам'ять про минуле, закарбована в камені 2. Храми та монастирі Харківщини 3. Архітектурні ансамблі міста 4. Місто майбутнього	Бесіда Екскурсії (очна та заочна) Творча майстерня
5 блок «Ярмарок літературних див»	
1. Магія театру 2. Рідний край кохати – у літературі прославляти 3. Література і театр	Бесіда Літературна вітальня Усний журнал Зустріч з письменниками регіону Відвідування театру Відвідування літературного музею Театральна постановка
6 блок «Музика стука у нашій серця»	
1. З музикою навіки 2. Музична мандрівка 3. Весела нотка	Заочна мандрівка Відвідування філармонії, органного залу та театрів Зустрічі та майстер-класи з творчими колективами Танцювально-музична година
7 блок «Галерея магічних фарб»	
1. Дім семи олівців 2. Світ прекрасного навколо нас	Екскурсії до музеїв Виставка дитячих робіт
8 блок «Побачити прекрасне – створити дивовижне»	
Світ моїх захоплень	Звіт-концерт

Під час викладання програми широко використовувались методи навчання, які спонукали учнів до співтворчості, тобто до творчого ставлення й свідомого засвоєння знань з установкою на застосування їх на практиці й у побуті. Особлива увага приділялася створенню сприятливої творчої атмосфери в навчально-виховному процесі; активізація образного мислення, уяви учнів; пробудження емоційно-ціннісної реакції в процесі спілкування з кращими зразками регіональної культурно-іс-

торичної спадщини, акцентування уваги на виховному значенні народного мистецтва.

Ефективними у формуванні художньо-естетичного смаку в дітей молодшого шкільного віку виявилися бесіди «Хай в серці кожної дитини живе любов до України», «Українські вишиванки – наче райдуги світанки», «І все-таки: в началі було слово»; вікторини «Традиції та звичаї мого народу», «Царство природи», «Козацька держава – наша гордість і слава», «Народ вчить, як на світі жити»; розробка міні-проектів «Хар-



ківщина моя – краплиночка на карті» (улюблені місця відпочинку на природі, в селі); «Квітне барвами природи одяг рідного народу», «Славетні харків'яни»; круглі столи «Держава і громадяни», «Пам'ятати – означає шанувати та берегти»; усні журнали «Українські народні ремесла», «Краща мова єднання – це українська», «Героїчна Харківщина: від минулого до сьогодення»; фольклорні свята та ярмарки: «Гайда всі гуртом ярмаркувати – перли мудрості збирати», «Вечорниці», «Фольклорний ярмарок»; конкурси творчих робіт «Вишиванка цвіте над Харківщиною», «Намалюю тебе, моя рідна земля»; майстер-класи з вишивки, бісероплетіння, виготовлення ляльки-мотанки, виконання народного танцю тощо.

На нашу думку, вищезазначені заходи допоможуть у вирішенні таких завдань: 1) активізація розуміння особливостей регіонального народного мистецтва; 2) стимулювання естетичного саморозвитку учнів через осягнення та втілення регіонального художнього образу; 3) створення умов для художньо-мистецького, творчого фактору впливу на процес формування художньо-естетичного смаку; 4) стимулювання формуванню стійкого інтересу до регіональної культурно-історичної спадщини та регіональної культури; 5) залучення до процесу формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної-культурно-історичної спадщини класних керівників, учителів-предметників, батьків, керівництва загальноосвітніх навчальних закладів та керівників творчих гуртків.

Під час проведення формувального етапу експерименту проведено заключний захід – літературно-музичну композицію. За основу діти самостійно обирали прозовий або віршований твір харківського автора; за допомогою батьків та вчителів виготовляли декорації та добирали костюми.

Ця робота потребувала від учнів практичного застосування отриманих знань, прояву креативності, творчості, вміння працювати в колективі, акторської майстерності, сценічного руху та використання кращих зразків народного мистецтва регіону.

Завдяки впровадженню в освітній процес різних методів навчання і виховання (словесних, наочних, практичних, методів стимулювання навчальної діяльності та методів самовиховання) створювалися сприятливі умови для акцентування уваги учнів на естетичному в кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини.

Під час запровадження реалізації формувального експерименту пильна увага при-

ділялася реалізації міжпредметних зв'язків предметів, що репрезентують культуру, з літературою, музикою, образотворчим мистецтвом тощо. На уроках ми спиралась на знання учнів, що вони набули під час освітнього процесу, що створювало умови для розуміння ними закономірностей розвитку регіональної культури.

Висновки з проведеного дослідження. Доведено, що використані види роботи значно впливають на ставлення до народного мистецтва, регіональної культурно-історичної спадщини та культури в цілому. За твердженням учнів, після проведеної роботи щодо вивчення регіональної культурно-історичної спадщини та знайомства з народним мистецтвом, їхні знання стали глибшими, а ставлення до історії регіону, літератури, мови, традицій змінилось.

Формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку сприяли проведені конкурси, творчі проекти, постановки літературно-музичних композицій. Ця форма роботи була підсумковим етапом співпраці вчителів з учнями початкової школи у процесі підготовки творчих робіт.

У процесі дослідження виявлено, що проведення запропонованих форм і методів роботи будуть найбільш ефективно реалізовувати поставлену мету.

Наведена програма розв'язання проблеми формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку дає можливість збагачувати зміст предметів початкової школи та позакласні заходи, що сприяло поглибленню та якісному покращенню всього освітнього процесу.

Потребує подальшого розроблення програма естетичного розвитку для студентів-майбутніх учителів та розроблення методичних рекомендацій для вчителів і батьків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блудова Ю.О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 20 с.
2. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста. Москва : Учпедгиз, 1961. 223 с.
3. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. : пер. з рос. ; за ред. О.І. Пискунова. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. С. 192–471.
4. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособие. Київ : Рад. шк., 1985. 144 с.



REFERENCES:

1. Bludova, Y.O. (2018). Formuvannya hudozhno-estetichnogo smaku ditey molodshogo shkilnogo viku zasobami regionalnoyi kulturno-istorichnoyi spadschini [Formation of artistic and aesthetic taste of children of elementary school age by means of regional cultural-historical heritage] *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

2. Suhomlinskiy V.A. (1961) Duhovnyiy mir shkolnika podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [The spiritual

world of a schoolboy of adolescence and adolescence]. Moskva : Uchpedgiz [in Russian].

3. Ushinskiy K.D. (1983). Lyudina yak predmet vihovannya. Vibriani pedagogichni tvori [Man as a subject of education. Selected pedagogical works] (Vols. 1-2). Kiyiv : Rad. Shkola. [in Ukrainian].

4. Shevchenko G.P. (1985) Esteticheskoe vospitanie v shkole [Aesthetic education at school]. Kiyiv : Rad. Shkola. [in Russian].



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378:37.011.3-051:78
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-13

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Ашихміна Наталія Віталіївна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ashihmina_n-81@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8843-5217

У статті розглянута проблема формування фахової компетентності студентів мистецько-педагогічних вишів. Наголошено, що визначення шляхів вирішення означеної проблеми є необхідною передумовою виховання фахівців, конкурентноздатних на ринку праці. Уточнено, що компетентністю особистості, в загальному розумінні, є структурований спеціальним чином обсяг знань, умінь, навичок, який набувається в процесі навчання. Фахова компетентність майбутніх учителів музики – це освоєна студентами система фахових знань, умінь, цінностей та особистісних якостей, яка відповідає вимогам фахової підготовки в межах мистецько-педагогічного вишу та забезпечує компетентне виконання фахової діяльності.

На думку автора, формування досліджуваного феномена є цілеспрямованим, безперервним і поетапним процесом особистісного прогресивного перетворення й удосконалення майбутніх учителів музики відповідно до вимог фахової музично-педагогічної діяльності.

У статті визначено чотири педагогічні умови формування фахової компетентності студентів вищих мистецько-педагогічних освітніх закладів. Зокрема, наголошено, що даний процес відбувається через реалізацію сформованих фахових компетенцій на практиці, тобто перша умова передбачає розроблення заходів для створення фахово-зорієнтованого середовища безпосередньо в художньо-освітньому процесі. Автор звернено увагу на той факт, що формування фахової компетентності зумовлено внутрішніми мотивами особистості. Означений процес має цілеспрямований безперервний характер якісних змін кожного майбутнього фахівця, в якому особистість займає активну позицію, а організовані зовнішні впливи активізують її прогресивні зміни. Тому друга педагогічна умова формування фахової компетентності майбутніх учителів музики повинна бути спрямована на зростання позитивної фахової мотивації в студентів, що передбачає створення заходів для актуалізації цінності фахового розвитку. Третьою умовою формування досліджуваного феномена є залучення майбутніх учителів музики до самоорганізації фахового навчання, самоосвіти і самовдосконалення, зокрема через усвідомлення й вдосконалення своїх особистісних фахових якостей, здібностей та можливостей. Автор статті підкреслює, що оптимізації процесу формування фахової компетентності студентів сприятиме четверта педагогічна умова, а саме – організовані зовнішні викладацькі впливи, які активізують особистісні фахово-прогресивні зміни майбутніх учителів музики.

Ключові слова: *майбутні вчителі музики, компетенція, компетентність, фах, фахова компетентність, фахово-зорієнтоване середовище, актуалізація цінності фахового розвитку, самоорганізація фахового навчання, самоосвіта, зовнішні викладацькі впливи.*

**THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF SPECIAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS**

Ashykhmina Nataliia Vitaliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Conductor-Choral Training
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
ashihmina_n-81@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8843-5217

The article reveals a problem of formation of special competence of students of artistic and pedagogical universities. Focused attention that the determination of ways to decide this problem is a prerequisite for the training of competitive specialists in the labor market. The author clarified, that the competence of the individual, in the general sense, is the amount of knowledge and skills acquired during the training process and struc-



tured in a special way The special competence of future music teachers is the system of special knowledge, skills, values and personal qualities mastered by students that meets the requirements of special training within the framework of art-pedagogical higher education and provides competent performance of special activity.

According to the author, the formation of the investigated phenomenon is a goal-oriented continuous phase-by-step process of personal progressive transformation and improvement, which adequately to the requirements of professional music and pedagogical activity

The article defines four pedagogical conditions for the formation of special competence of future music teachers. In particular, it was emphasized that this process takes place through the implementation of the students' competencies in practice, that is, the first condition involves the development of measures for the creation of a special and oriented environment directly in the artistic and educational process. Attention is drawn to the fact that the formation of special competence is caused by internal motives of the individual. This process has a purposeful continuous character of qualitative changes and in it the person takes an active position, and organized external influences activate its progressive changes. Consequently, the second pedagogical condition should be aimed at increasing the positive special motivation of students, which involves the creation of measures to actualization of the value of special development. The third condition for the formation of special competence of prospective music teachers is the inclusion of students in self-organization of special education, self-education and self-improvement. Organized external teaching influences, which activate the personal special and progressive changes of students, is the fourth educational condition, which will facilitate the optimization of the process of forming the special competence of prospective music teachers.

Key words: *prospective music teachers, competency, competence, specialty, special competence, special and oriented environment, actualization of the value of special development, self-organization of special education, self-education, external teaching influences.*

Постановка проблеми. Сучасні умови, в яких здобувається вища освіта, вимагають розроблення і впровадження нових умов, принципів, методів навчання й організації управління освітнім процесом для задоволення потреби суспільства в компетентних кадрах, зокрема вчителів музики. Нова концепція мистецької освіти сьогодні зорієнтована на оновлення всіх ланок музичного навчання і виховання підростаючого покоління, що передбачає науково-теоретичне та практичне обґрунтування сутності й змісту підготовки висококваліфікованих фахівців. Особливу актуальність у даному контексті набуває проблема формування фахової компетентності майбутніх учителів музики, яка є комплексною характеристикою особистості, що містить результати навчання і виховання, формування умінь, розвитку здібностей та якостей студентів під час опанування майбутньої професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці вивченню понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «фахова компетентність» як провідних категорій компетентнісного підходу присвячено багато робіт, зокрема таких зарубіжних учених, як-от: І. Агапов, А. Вербицький, М. Головань, В. Гузєєв, Ж. Делор, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Зімін, В. Козирев, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, Дж. Равен, Н. Радіонова, Г. Селевко, В. Хутмахер, А. Хуторський, С. Шишов та ін., та українських науковців: О. Гура, Я. Кодлюк, А. Комишан, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Н. Побірченко, Т. Сорочан, М. Степко, К. Хударковський тощо.

У галузі мистецької освіти досліджено ряд питань щодо формування професійної та фахової компетентності майбутніх учителів музики такими вченими, як-от: А. Болгарський, О. Горбенко, О. Гребенюк, О. Грибкова, С. Грозан, Ю. Калініна, Л. Лабінцева, О. Ляшенко, М. Михаськова, І. Рахімбаєва, О. Щолокова та ін. Означені педагоги вивчали проблеми: становлення професійно-педагогічної компетентності вчителя музики; залучення студентів мистецько-педагогічних вишів до процесу художньої самоосвіти як умови розвитку їхньої професійної компетентності; формування професійної та фахової компетентності майбутніх учителів музики, зокрема в процесі виконавської діяльності; впровадження компетентнісного підходу в просвітницьку діяльність учителя музики; формування інструментально-виконавської компетентності студентів тощо.

Але разом із тим слід відмітити, що ще відкритим для вивчення залишається питання розроблення педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх учителів музики, що і будемо вважати **метою** статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Терміни «фахова компетентність» і «професійна компетентність», що вживаються як синонімічні в сучасній педагогічній літературі, почали широко використовуватися в різних наукових галузях наприкінці ХХ століття, коли компетентність розглядали як специфічну якість професійної діяльності фахівця.

Феномен «фахова компетентність» є синтезом понять «фах» і «компетент-



ність». Розглянемо спочатку поняття «компетентність».

Під компетентністю особистості, в загальному розумінні, слід вважати структурований спеціальним чином обсяг знань, умінь, навичок, який набувається в процесі навчання.

Слід звернути увагу на існування серед учених факту ототожнення понять «компетентність» і «компетенція». Це свідчить про відсутність одностайного підходу науковців до розуміння даних дефініцій. Зокрема, А. Хуторський наголошує на неоднорідності цих понять: компетенція, як вважає вчений, – це сукупність якостей особистості, які є взаємопов'язаними і заданими певними предметами, процесами тощо, а компетентність – результат оволодіння людиною відповідною компетенцією (або компетенціями) (Хуторской, 2003).

Умовиводи В. Калініна свідчать про те, що поняття «компетентність» характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості. Воно є ширшим, ніж поняття «компетенція». Формування компетентності відбувається завдяки набуттю певних, необхідних для майбутнього фахівця компетенцій (Калінін, 2005: 8). М. Головань стверджує, що поняття «компетенція» – це те, що пов'язане зі змістом сфери діяльності особистості, а компетентність є характеристикою здатності людини якісно виконувати певну діяльність (Головань, 2011: 230).

Учені пропонують класифікувати компетенції, зокрема, через виокремлення: ключових компетенцій (загальні компетенції, необхідні для соціально продуктивної діяльності); базових (у певній професійній галузі); професійних (для виконання конкретної дії, вирішення конкретної проблеми або професійного завдання). Набуття професійних компетенцій зумовлює формування професійної компетентності особистості, одним з основних елементів якої є фахова компетентність.

У словнику української мови поняття «фах» визначається як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія <...>. Це будь-який вид занять, що є основним засобом до існування» (Словник української мови, 1980: 570). Означену дефініцію, як і слово «спеціальність», ставлять на один щабель із поняттям «вид діяльності», що увиразнює такі компоненти: «галузева професія», «окрема галузь професійної діяльності», «вид професійної діяльності», «професійна діяльність у межах окремої галузі», «окрема ділянка професійної діяльності», «професійна діяльність щодо чого-небудь», «галузева діяльність»

(Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001).

Уважаємо, що фаховою компетентністю майбутнього вчителя музики є освоєна студентом система фахових знань, умінь, цінностей та особистісних якостей, яка відповідає вимогам фахової підготовки в межах мистецько-педагогічного вишу та забезпечує компетентне виконання фахової діяльності.

Специфіка підготовки майбутніх учителів музики досліджувалася багатьма педагогами в галузі мистецької освіти, зокрема такими, як: О. Андрейко, І. Гринчук, Н. Гузій, А. Козир, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, О. Хижна, О. Хлебнікова, Н. Цюлюпа та ін. У наукових розвідках цих дослідників зазначено, що мистецько-педагогічна підготовка є складним процесом, спрямованим на набуття студентами комплексу фахових компетенцій. Під ключовими фаховими компетенціями в контексті нашого дослідження ми визначаємо такі, що використовуються у всіх видах фахової діяльності вчителя музики. Це той комплекс знань, умінь, навичок, якостей, практичного досвіду, яким має оволодіти студент для якісного виконання майбутньої фахової діяльності,

Розглядаючи проблему ефективного перебігу процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів музики, звернемося до тлумачення поняття «формування». У психологічному словнику дана дефініція визначена як «поступове створення оперантної поведінки через реалізацію певних послідовних кроків, які наближають до бажаного результату» (Большой толковый психологический словарь, 2000: 511).

Грунтуючись на наведених вище визначеннях і результатах аналізу наукової літератури із заявленої проблеми, необхідно представити власне визначення поняття «формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики»: це цілеспрямований, безперервний і поетапний процес особистісного прогресивного перетворення й удосконалення, адекватних вимогам фахової музично-педагогічної діяльності. Зробимо спробу запропонувати можливі організаційні дії щодо даного процесу в межах мистецько-педагогічного вишу. Для цього проаналізуємо педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музики.

Наголосимо на тому факті, що формування досліджуваного феномена відбувається через реалізацію сформованих фахових компетенцій на практиці, тобто перша умова передбачає розроблення заходів для створення фахово-зорієнтованого сере-



довища безпосередньо в художньо-освітньому процесі.

Загальне поняття «середовище» є поняттям комплексним, яке складається з різноманітних обставин матеріального та інформаційного характеру, які вимагають від суб'єкта відповідної форми поведінки. Якщо середовище сприймається суб'єктом як наслідок – майбутній фахівець зможе набути певної свободи в межах цих обставин; якщо середовище не сприймається – воно буде пригнічувати функціонування суб'єкта.

У період навчання середовище займає чільне місце в процесах формування якостей особистості і набуття суб'єктом фахових знань, умінь та навичок. На думку М. Ржецького, саме через середовище можна впливати на особистість, оскільки воно є первинним зовнішнім джерелом безпосередньої формуючої взаємодії, яка цілеспрямовано використовується в навчальному процесі (Ржецкий, 2001: 12).

Теоретичний аналіз проблеми формування фахової компетентності засвідчив, що характер взаємин майбутнього вчителя музики з фахово-зорієнтованим середовищем здебільшого залежить від цілей художньо-освітньої діяльності студента, можливостей їх досягнення і ціннісних орієнтацій. При цьому розходження намірів з їх здійсненням, дій з результатами не уникнути, але в цьому полягає динаміка формування фахової компетентності.

Вважаємо, що поняття «фахово-зорієнтоване середовище» можна охарактеризувати як сукупність обставин фахового навчання майбутніх учителів музики. Процес формування досліджуваного феномена супроводжується вирішенням студентами певних завдань, що полягають у розширенні, доповненні фахових знань для виконання необхідних дій у даному середовищі і подальшому використанні та вдосконаленні цих дій.

За ознаками фахово-зорієнтоване середовище є соціально-професійним середовищем, що складає систему структурних компонентів, зв'язків, відношень і процесів функціонування учасників художньо-освітнього процесу. Означене середовище має певні особливості, зокрема такі: зміст освітнього процесу зумовлює наявність специфічних творчо-діяльнісних форм і методів фахового навчання на засадах художньо-педагогічної співдії; зміст процесу фахового навчання реалізує багатовекторність професійної підготовки майбутніх фахівців тощо.

Формування досліджуваного феномена зумовлене внутрішніми мотивами особисто-

сті. Означений процес має цілеспрямований безперервний характер якісних змін кожного майбутнього фахівця, в якому особистість займає активну позицію, а організовані зовнішні впливи активізують її прогресивні зміни. Отже, друга педагогічна умова формування фахової компетентності майбутніх учителів музики повинна бути спрямована на зростання позитивної фахової мотивації в студентів, що передбачає створення заходів для *актуалізації цінності фахового розвитку*.

Особливо гостро постає питання усвідомлення студентами значущості мистецької освіти загалом і особисто для кожного майбутнього вчителя музики на початковому етапі фахового навчання. Розуміння цінності навчання «для себе», осмислення того, що фахові знання і фаховий розвиток є основою досягнення успіху в подальшій професійній діяльності, сприятиме формуванню фахової компетентності протягом усього періоду навчання в мистецько-педагогічному виші.

Ефективне формування і розвиток ціннісних орієнтацій у процесі фахового розвитку майбутніх учителів музики відбуватиметься шляхом: аксіологізації мистецької освіти через усвідомлення студентами ціннісного потенціалу музичного мистецтва; набуття і накопичення майбутніми фахівцями професійного досвіду (зокрема, музично-педагогічного як індивідуального, що характеризується обсягом, якістю й системністю фахових базових знань, музично-слухових і музично-оцінних уявлень, усвідомленням музичних цінностей тощо); актуалізації ціннісної позиції та особистісних властивостей студентів (мотиваційні потреби, інтелект, креативність тощо); ціннісного потенціалу та особистісних властивостей викладачів; реалізації цінності в процесі тристоронньої взаємодії «викладач – музичне мистецтво – студент», що сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями значущості набутих фахових знань, умінь, навичок, якостей.

Третьою умовою формування фахової компетентності майбутніх учителів музики вважаємо *залучення студентів до самоорганізації фахового навчання, самоосвіти і самовдосконалення*.

Сьогодні проблема розвитку самостійності особистості є однією з ключових. Це знаходить підтвердження в дослідженнях А. Маркової, яка визначає професійну компетентність як «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно» (Маркова, 1993), в працях Е. Зеєра, який вважає, що мета освіти на компетентнісній основі зумовлює формування особистості випускника, здатного до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції і самоактуалізації (Зеєр, 2003).



Сучасні вимоги щодо професіоналізму вчителя формують нове бачення такого психологічного феномена, як фаховий саморозвиток. На думку В. Загвязинського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна тощо, фаховий саморозвиток – це свідомо діяльність людини, спрямована на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яка пов'язана з майбутньою професією; розвиток у себе особистісних, фахово важливих якостей, загальних (інтелект) і спеціальних (професіональних) творчих здібностей.

Сучасне розуміння фахового саморозвитку висвітлене в тій чи іншій мірі в працях К. Абульханова-Славської, Г. Балла, М. Боришевського, Б. Братусь, А. Брушлинського, Г. Костюка, С. Рубінштейна, В. Слободчикова та ін. і ґрунтується на тезі про необхідність усвідомлення особистістю себе як суб'єкта ініціативи власної активності. У цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особистості виконують такі поняття, як ініціативність, творчість, відповідальність, самодетермінація, саморефлексія (самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення) тощо.

Зазначимо, що основою фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики є особистісні зміни, спрямовані на становлення його творчої індивідуальності. Саморозвиток, на нашу думку, – прагнення студента до виявлення, усвідомлення і вдосконалення своїх особистісних фахових якостей, основою якого є вільний вибір. При цьому розвиток розглядається нами як вибір і освоєння майбутніми фахівцями певних художньо-педагогічних, мистецьких інновацій. Кожна ситуація вибору зумовлює безліч варіантів рішення, опосередкованих певним орієнтаційним полем, в якому відповідальність за дії несе безпосередньо студент. Засобами фахового саморозвитку можуть бути самовиховання, самоосвіта й самовдосконалення в поєднанні з практичною фаховою і професійною діяльністю майбутнього вчителя музики.

Вважаємо, що оптимізації процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів музики сприятимуть *організовані зовнішні викладацькі впливи, які активізують особистісні фахово-прогресивні зміни студентів.*

Здобутки майбутніх учителів музики у фаховій галузі багато в чому залежать від їхньої особистої художньо-освітньої активності. На думку Т. Михеєвої, творча активність у процесі навчання є вищим рівнем пізнавальної активності, що характеризується прагненням особистості до подолання звичних норм і способів дій (Михеєва, 2011: 3).

Творча активність студентів у контексті активізації їхніх особистісних фахово-прогресивних змін проявляється в готовності до самовдосконалення, самостійності та ініціативи в ході вирішення художньо-творчих завдань, у створенні нового продукту музично-освітньої діяльності.

На наш погляд, активізація особистісних фахово-прогресивних змін можлива, зокрема, за таких зовнішніх впливів з боку викладачів, як-от: творче спілкування, залучення до процесу фахового самовираження, емоційно-творче стимулювання.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, фаховою компетентністю майбутнього вчителя музики є освоєна студентом система фахових знань, умінь, цінностей та особистісних якостей, яка відповідає вимогам фахової підготовки в межах мистецько-педагогічного вишу та забезпечує компетентне виконання фахової діяльності.

Ефективність процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів музики забезпечується такими педагогічними умовами: створення фахово-зорієнтованого середовища; актуалізація цінності фахового розвитку; залучення майбутніх учителів музики до самоорганізації фахового навчання, самоосвіти і самовдосконалення; організація зовнішніх викладацьких впливів, які активізують особистісні фахово-прогресивні зміни студентів.

Перспективною темою вивчення заявленої проблеми може стати розробка методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой толковый психологический словарь / сост. Ребер Артур ; пер. с англ. Р.С. Большой. Москва : Вече, АСТ, 2000. Т. 2 (П-Я). 560 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Калінін В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2005. 21 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя : Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. С. 6–11.
7. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность» : к вопросу использования понятий. *Ученые записки ЗабГГПУ. Серия : Педагогика*. 2011. № 5. С. 110–114 : URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/>



kompetentsiya-i-kompetentnost-k-voprosu-ispolzovaniya-ponyatiy-v-sovremennom-rossiyskom-obrazovanii (дата звернення: 10.01.2019).

8. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. Київ : ДАН, 2001. 40 с.

9. Словник української мови : в 11 т. / Інститут мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. С. 570.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61.

REFERENCES:

1. Reber, A. (Ed.). (2000). *Bolshoi tolkovyi psikhologicheskii slovar [Great explanatory psychological dictionary]*. (Vols 1-2). Moscow: Veche, ACT [in Russian].

2. Busel, V.T. (2001). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of Modern Ukrainian language]*. Kyiv: Irpin: Perun [in Ukrainian].

3. Holovan, M.S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competency and competence: a comparative analysis of concepts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 224-233 [in Ukrainian].

4. Zieier, E.F. (2003). *Psykhologhiia professyi [Psychology of the profession]*. Moscow: Akademycheskyi Proekt; Yekaterinburg: Delovaia kniha [in Russian].

5. Kalinin, V. (2005). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur [The formation of professional competence of the future teacher of a foreign language by means of dialogue of cultures]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr: ZhDU [in Ukrainian].

6. Markova, A.K. (1993). *Psikhologhiia truda uchitelia: Kniha dlia uchitelia [Psychology of teacher's work: Teacher's book]*. Moscow: Prosveshcheniie, 1993 [in Russian].

7. Mykhieieva, T.B. (2011) «Kompetentsiia» i «kompetentnost»: k voprosu ispolzovaniia poniatii [«Competency» and «competence»: the question of the use of concepts]. *Uchenye zapiski ZabHHPU. Serii: Pedagogika – Scientific notes ZabGGPU. Series: Pedagogy*, 5, 110-114. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentsiya-i-kompetentnost-k-voprosu-ispolzovaniya-ponyatiy-v-sovremennom-rossiyskom-obrazovanii> [in Russian].

8. Rzhetskii, N.N. (2001). *Lektsii po pedahohikie: fundamentalnyie osnovy [Lectures on pedagogy: the fundamentals]*. Kyiv: DAN [in Ukrainian].

9. Bilodid, I.K. (Ed.). (1980). *Slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian language dictionary]*. (Vols 1-11). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

10. Khutorskoi, A.V. (2003). *Kliuchevyie kompetentsii: tekhnologhiia konstruirovaniia [Key competencies: design technology]*. *Narodnoie obrazovaniie – Public education*, 5, 55-61 [in Russian].



УДК 378.091–057.86(477):055
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-14

ЦІЛІСНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Барбіна Єлизавета Сергіївна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри технологічної та професійної освіти
Херсонський державний університет
EBarbina@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-9785-3014

У статті аналізується феномен професійної майстерності як одного із чинників фахової підготовки та професійної діяльності майбутнього вчителя у системі неперервної освіти. Суттєвим у визначенні ролі та функції професійної майстерності в системі неперервної освіти є розгляд даної системи як складної організаційної системи, що включає процес становлення, формування й розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у ВУЗі й реалізується у сфері післядипломної освіти. Поняття педагогічної майстерності є універсальним, що проектується на різні етапи неперервної педагогічної освіти: довузівський, вузівський і післявузівський. При цьому наскрізна ідея педагогічної майстерності по-різному проявляється на кожному із цих етапів. На довузівському вона, перш за все, виконує функцію загального інформування про зміст і специфіку педагогічної діяльності; на вузівському в рамках відповідної навчальної дисципліни педагогічна майстерність надає можливість більш глибоко ознайомитись з особливостями педагогічної діяльності, побачити професійні смисли та значення всіх навчальних дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, виявити свої можливості в розв'язанні професійних завдань.

Під час введення курсу педагогічної майстерності у зміст навчального процесу з'являється можливість поставити у центр уваги особистість студента, але не тільки у суто психологічному плані, а й у безпосередньому зв'язку зі змістом майбутньої професійної діяльності. У змісті педагогічної майстерності саме особистість вчителя розглядається та розкривається як основний чинник впливу на розвиток дитини. Наповнення індивідуальних особливостей студентів професійними знаннями і змістом, ознайомлення майбутніх учителів зі своєю індивідуальністю в її професійній проекції дозволяє розв'язувати ряд важливих проблем, які не були передбачені у змісті інших навчальних предметів: осмислення своїх недоліків і розроблення компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми професійного розвитку й саморозвитку.

Ключові слова: професійна майстерність, педагогічна майстерність, професійна підготовка, неперервна освіта.

HOLISTIC PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MASTERY OF THE FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Barbina Yelyzaveta Serhiivna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Technological and Professional Education
Kherson State University
EBarbina@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-9785-3014

The article analyzes the phenomenon of professional mastery as one of the factors of professional training and professional activity of the future teacher in the system of continuous education. Essential in certain roles and functions of professional skills in the system of continuous education is the consideration of this system as a complex organizational system, which includes the process of formation, formation and development of the personality of the teacher, which begins on a school bench, continues in the university and is implemented in the field of postgraduate education. The concept of pedagogical skill is universal, which is projected into various stages of continuous pedagogical education: pre-university, post-secondary, and post-secondary. At the same time, the cross-cutting idea of pedagogical skill is manifested in different ways at each of these stages. At the pre-university level, it firstly serves as a general informing of the content and specifics of pedagogical activity; in the high school – within the framework of the corresponding educational discipline, pedagogical skill provides an opportunity to get acquainted with the peculiarities of pedagogical activity more deeply, to see the professional meanings and significance of all the academic disciplines being studied in the higher educational institutions, to reveal their opportunities in solving professional tasks.



When introducing the course of pedagogical skill in the content of the educational process there is an opportunity to put the student's personality in the center of attention, but not only in purely psychological terms, but also in direct connection with the content of the future profession of activity. In the content of pedagogical skills, it is the teacher's personality that is considered and disclosed as the main factor influencing the development of the child. Filling the individual characteristics of students with professional knowledge and content, familiarizing future teachers with their individuality in its professional projection allows solving a number of important problems that were not foreseen in the content of other educational subjects: comprehension of their shortcomings and the development of compensatory techniques; Identifying individual preferences and working out own style of activity; preparation and implementation of the program of professional development and self-development.

Key words: professional skills, pedagogical skills, vocational training, continuous education.

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, потребують теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки майбутнього фахівця, в тому числі й вчителя на різних етапах неперервної освіти. Відносно професійної педагогічної освіти, то Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Законом України «Про освіту» перед педагогами поставлено завдання постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність та загальну культуру.

З огляду на це розв'язання означених завдань має забезпечуватися високим професіоналізмом вчителя, важливою особливістю якого є здатність до інтеграції психолого-педагогічних, дидактичних, методичних і спеціальних знань. Це зумовлює посилення уваги до наукового аналізу інтеграційних процесів, що відбуваються у системі професійної підготовки вчителів, пошуку ефективних шляхів та умов створення інтегративних навчальних дисциплін, однією з яких є педагогічна майстерність. На післявузівському етапі (у системі післядипломної освіти) педагогічна майстерність наповнює реальною якістю педагогічну діяльність, що безпосередньо реалізується, намічає перспективи, шляхи та етапи самовдосконалення.

Цей курс спрямований на забезпечення цілісності професійної підготовки на процесуальному і результативному рівнях. Йдеться про побудову на основі розкриття комплексного інтегративного змісту знань, що здобуваються майбутніми вчителями, актуалізацію тих напрямів професійного становлення, що декларувалися як значущі, але не реалізовувались у системі вищої педагогічної освіти.

Вихідними концептуальними положеннями під час розроблення курсу стали:

– розуміння педагогічної майстерності як особливої якості педагогічної діяльності у процесуальному та результативному аспектах;

– розглядання її не тільки як важливої умови професійної підготовки вчителя, а й як одного із системотворчих чинників, що охоплює процеси багаторівневої, багатоаспектної і багатоякісної інтеграції професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти.

У процесуальному – як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі.

У результативному – як найвищий рівень творчої професійної діяльності, як інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, як інтегрований показник рівня готовності конкретної особистості до виконання професійних обов'язків вчителя і вихователя.

Виклад основного матеріалу. Нові методологічні підходи до визначення сутності педагогічної майстерності дозволяють подолати існуючий у сучасних вищих закладах освіти розрив між діяльнісною формою підготовки та особистісним розвитком кожного студента. Визначення педагогічної майстерності, структура та зміст її базових складових ґрунтуються на гармонії, взаємодії діяльнісного та особистісного компонентів, врахування в діяльності базових індивідуальних якостей.

Як відомо, феномен педагогічної майстерності як навчальної дисципліни та систематичного чинника процесуального і результуючого компонентів професійної підготовки та професійної діяльності до цього часу достатньою мірою не усвідомлений. Деякі дослідники часто в курсі педагогічної майстерності розглядають лише еклектичне поєднання окремих практичних прийомів, не вбачаючи і не оцінюючи потенційних можливостей відповідної підготовки майбутніх учителів для розв'язання базових теоретичних і методичних завдань організації процесу навчання та професійної підготовки в цілому.

На перший погляд, педагогічна майстерність не має власної теорії, а призначення



тих теоретичних обґрунтувань, які використовуються нею, – у практичних додатках окремих психолого-педагогічних аспектів. Однак це не зовсім відповідає дійсності.

Концептуальна модель педагогічної майстерності не заперечує і не спростовує систему психолого-педагогічних наук, її розроблення відбувається завдяки збереженню і закріпленню в новому знанні всього того, що відповідає об'єктивній істині й випробувано часом. У цьому – сутність фундаментального закону розвитку науки, яким є закон наступності наукового знання. У сучасних умовах ідеї, принципи, закономірності педагогіки не завжди можуть забезпечити пояснення і керованість комплексними психолого-педагогічними явищами об'єктивної реальності: необхідна їхня інтеграція з психологічними дисциплінами, а також визначення комплексних об'єктів дослідження та правил роботи з ними засобами інтегративних між- і мета-предметних теорій і методик. (Педагогічна майстерність, 2008).

Оволодіння педагогічною майстерністю забезпечує дієву реалізацію гуманістичної сутності педагогічної професії. Сьогодні як ніколи цей аспект набуває особливу значущість у суспільному, професійному та індивідуальному житті. Поряд із тим слід пам'ятати, що ніякі технічні прийоми, ніякі технології не будуть ефективними, якщо вони не підсилені на особистісному рівні. Педагог-гуманіст – це, перш за все, той, хто засвоїв гуманістичні принципи на особистісному рівні, зробив їх стрижнем, основою своєї життєвої позиції. Тому саме на довузівському етапі має бути закладена чітка стратегія підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечувала б орієнтацію учнів на дієве оволодіння гуманістичними відносинами, розуміння ними того, що реалізація гуманістичної спрямованості професії вчителя забезпечується не декларативно, а шляхом формування в кожного педагога культури мислення, почуттів поведінки.

Довузівську підготовку ми розглядаємо як органічну складову частину системи неперервної освіти, гнучку, відкриту динамічну підсистему, що виконує специфічні завдання цілеспрямованої професійно-педагогічної орієнтації учнів і пропедевтичної підготовки до умов навчання у вищому навчальному закладі. Головним завданням на довузівському етапі є зміцнення переконання у вірності зробленого професійного вибору чи, навпаки, своєчасне розуміння деякими учнями своєї невідповідності педагогічній діяльності, попередження або зниження ймовірності серйозної життєвої помилки.

В організації навчальної роботи на цьому етапі необхідно враховувати той факт, що коли індивідуальна діяльність старшокласників починає ними усвідомлюватися як суспільно значуща, тоді їхня соціальна спрямованість стає одним із важливих чинників орієнтації на професію вчителя, сприяючи появі і розвитку інтересу до змісту педагогічної діяльності.

Оцінка ефективності довузівської підготовки (за результатами діяльності факультативів, шкіл, факультетів майбутніх педагогів) показала, що основними позитивними зрушеннями в результаті її реалізації є:

- усвідомлення старшокласниками соціальної та індивідуальної значущості вчительської професії;
- формування відповідального ставлення до вибраного виду діяльності;
- набуття певних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок;
- формування вірних уявлень про самого себе, усвідомлення ступеня розвитку в себе якостей, що необхідні для успішної професійно-педагогічної діяльності, особистісних відмінностей, здатностей, можливостей працювати у вибраній сфері трудової діяльності.

Сукупність означених параметрів є основою інтегрального показника ефективності реалізованого педагогічного впливу – готовності слухачів факультету до професійно-педагогічної діяльності, оволодіння ними початковими елементами педагогічної майстерності. Як відомо, готовність у психології і педагогіці розглядається як особливий функціональний психічний стан та як особистісна властивість, що має складну структуру із кількома взаємопов'язаними компонентами. Готовність на даному етапі професійної підготовки слід розглядати як сукупність чотирьох компонентів: мотиваційного (спрямованість на педагогічну діяльність, намір і бажання нею займатися); змістового (знання специфіки педагогічної діяльності та вимог, що висуваються нею до виконавців); операційного (оволодіння початковими навичками та вміннями педагогічної діяльності, що дозволяють безпосередньо приступати до її виконання і таким способом впевнитися в тому, що вибір не випадковий) та професійно-особистісного (наявність особистісних якостей, що сприяють ефективності педагогічної діяльності, та відсутність тих, які її утруднюють або протипоказані).

Таким чином, у цілому параметр готовності співпадає зі структурою педагогічної майстерності. Вибір терміну готовності у якості результуючого пояснюється, перш за все, вимогами наукової корек-



тності, оскільки в даному випадку було б недостатньо правомірним говорити про майстерність у цілому. Як відомо, навіть уведення поняття педагогічної майстерності у практику діяльності педагогічних вузів визвали в теоретиків суперечки про те, чи етично стверджувати про майстерність там, де відсутня відповідна діяльність. І хоча причини, що викликають відповідні суперечки, легко змінюються, якщо звернутися до системного підходу (мова йде про деяку ідеальну систему, яка може знаходитися на різних етапах свого становлення, структурування, системних якісних перетворень), все ж під час розгляду конкретних об'єктів завжди виникає необхідність додатково визначати, з якого етапу інтеграції окремих структурних елементів правомірно говорити про систему в цілому. Саме тому на етапі довузівської підготовки більш доцільно вживання інструментального терміну готовності, що відбуває більшою мірою потенціальний, а не результуючий аспект відносин окремого індивіда з відповідним напрямом професійної діяльності. Слід підкреслити, що на даному етапі інтегральний показник готовності виконує прогностичну функцію, що характеризує наявність чи відсутність нахилів до професійно-педагогічної діяльності.

У системі неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів на кожному етапі реалізується особлива сукупність цілей. Провідною, об'єктивною, соціальною метою процесу навчання у вищому навчальному закладі є підготовка висококваліфікованих фахівців. Суб'єктивно ця мета відбивається у свідомості студентів як намагання оволодіти структурою відповідної діяльності, набути комплекс якостей, які дозволили б їм на високому рівні виконувати професійні функції (Монографія, 1997: 102).

Тому системотворча мета педагогічної профорієнтації на довузівському етапі змінюється на вузівському етапі новою метою – формуванням інтеграційної готовності майбутніх педагогів до вчительської праці.

Трактовка педагогічної майстерності як своєрідної готовності знімає найбільший аргумент, який використовують опоненти, критикуючи дану ідею, а саме: чи можливо формувати майстерність у студентів, коли вони ще не залучені повністю у відповідний вид діяльності? Дійсно, найвищий рівень майстерності в усій сукупності якісних і кількісних показників та характеристик, що характеризує означений феномен, може бути досягнутий лише у процесі виконання відповідної професійної діяльності. Тому

на цьому етапі слід вводити в навчальний процес пролонговану мету досягнення професійної майстерності, відпрацьовуючи окремі його структурні елементи, встановлюючи інтегральні зв'язки між окремими складовими частинами. Реально розуміти роль навчального курсу основ педагогічної майстерності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, окреслити дидактичні основи його викладання можливо, лише поглянувши на сутність цієї підготовки з методологічних позицій, виявивши ті її специфічні особливості, що призвели до виникнення необхідності у відповідній навчальній дисципліні.

Суспільне замовлення на формування вищою школою соціально активної, творчої особистості вчителя зумовило розроблення нових підходів до змісту навчання й виховання, інноваційних форм і методів викладання у вузі. Важливу роль у підвищенні ефективності професійної підготовки, як свідчать наукові дослідження та сучасна практика, відіграє забезпечення дійової системи органічних зв'язків між навчальними предметами та окремими формами навчальної діяльності студентів. Означене зумовлюється вираженою тенденцією інтеграції сучасних знань з окремих наукових сфер, орієнтацією загальної наукової парадигми не на функціонування ізольованих галузей знань, а на загальне та універсальне оволодіння об'єктивними законами природи, суспільства та людської свідомості.

Введення в навчальний процес курсу основ педагогічної майстерності є своєрідною альтернативою предметно-орієнтованої системи професійної підготовки, завдяки чому відбулось зміщення вимог, що висувуються перед студентами, із засвоєння окремих галузей знань до формування загальної, інтегральної готовності здійснювати педагогічну діяльність.

Загальний аналіз цілей і завдань вузького курсу основ педагогічної майстерності, відповідних навчальних планів і програм дозволяє стверджувати, що означений курс є вдалою спробою здійснити множинну інтеграцію змісту, форм і методів професійної підготовки у ВНЗ. Не дублюючи традиційні навчальні курси (педагогіку, психологію, теорію і методику виховання тощо), він суттєво їх доповнює шляхом інтеграції теоретичних знань з окремих дисциплін і трансформації їх у практичні еквіваленти педагогічної діяльності. Реалізація зазначеного відбувається шляхом формування й розвитку у майбутніх учителів тих професійно необхідних якостей, які забезпечують відповідне рефлексивне управління: спо-



стерезливості, емпатії, динамізму, емоційної стабільності, креативності, педагогічного такту тощо, тобто всього комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі.

Джерелами, що забезпечують відповідний рівень активності майбутніх учителів у процесі оволодіння курсом педагогічної майстерності, мають стати мотиви самоактуалізації особистості у площині професійно-педагогічної діяльності. Регулятором цих мотивів, що забезпечують органічне їх включення в загальну систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості учителя, є гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Результатом вузівського етапу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя стали гармонізація структури самосприйняття студентів, усвідомлення більшої кількості особистісних якостей, спрямування уваги на пошук стратегій і тактик професійної діяльності, що максимально використовують особистісний потенціал.

Завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки імпліцитно привноситься в наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота зі складними структурними об'єктами, ознайомлення із системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів. На заняттях із педагогічної майстерності розширюється галузь пізнання, виокремлюються зв'язки між елементами знань і вмінь із різних навчальних дисциплін; саме ці зв'язки, а не знання і вміння, стають спеціальними об'єктами засвоєння.

Орієнтація на засвоєння інтегрованих знань і зв'язків допомагає майбутнім вчителям осмислити питання правомірності переносу і синтезу з різних теоретичних систем і навчальних дисциплін, підвищити усвідомленість навчального процесу і рефлексивний компонент навчальної діяльності. На заняттях із педагогічної майстерності студенти навчаються бачити в одиничному загальному, з позиції загального оцінювати особливе і завдяки цьому ефективно розв'язувати педагогічні колізії в інтересах одиничного. Основними підсумками роботи на цьому етапі ми вважаємо зміни стратегій і тактик під час розв'язання конкретних проблем навчання, виховання й розвитку дітей, розв'язання ситуацій шкільного життя.

Спостереження за тими відносинами і поведінковими особливостями, які виявляють майбутні вчителі під час розв'язання ситуацій педагогічної дійсності, що моделюються, дозволили зафіксувати певні якісні зрушення і відмінності до і після вивчення курсу основ педагогічної майстерності (ОПМ). Найбільш типові з них викладено в таблиці.

Зазначимо, що одержання якісних показників за даними параметрами – процедура досить важка, оскільки останні не піддаються прямій формалізації. Тому в процесі роботи зі студентами деякі з наведених ознак конкретизувалися на ще більш конкретні критерії, на підставі чого здійснювався аналіз дій студентів. У цілому на підставі постійних педагогічних спостережень можна стверджувати: частина студентів дійсно змінює в процесі оволодіння курсом педагогічної майстерності свої поведінкові стратегії під час розв'язання педагогічних ситуацій. Кількість таких студентів у різних

Таблиця 1

Розходження в якісних особливостях розв'язання студентами педагогічних ситуацій

До вивчення курсу ОПМ	Після вивчення курсу ОПМ
Включення у виконання дій переважно імпульсивне, без усвідомлення й аналізу.	Включення після усвідомлення й аналізу дій, що відбувались.
Головна детермінанта – власні відчуття, відносини.	Головна детермінанта – стан дитини, учня.
Цілепокладання безпосереднє, намагання швидко, за будь-яку ціну розв'язати проблему.	Цілепокладання «на перспективу», заради одержання відстрочених і глобальних результатів.
Намагання досягти власної переваги в ситуації.	Відмова від власних переваг на користь вправи.
Неуважність до техніки дій, епізодична неконгруентність поведінки (зміст вербальних і невербальних складових частин розходяться).	Розуміння значущості технічних аспектів, поведінка конгруентна.
Захист від негативної оцінки власних дій, відмова від продовження роботи.	Потреба уточнення своїх недостатньо ефективних дій, готовність багато разів повторювати дію до одержання позитивного результату.



групах помітно відрізняється. Цьому, на наш погляд, сприяють:

- початок викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» з перших днів навчання у вузі, коли ще не виробилися відповідні стереотипи навчання (орієнтація переважно на знакові системи);

- створення на заняттях сприятливих умов для обговорення життєвого досвіду студентів, психологічних травм, хибних уявлень про діяльність учителя;

- чітке виконання всієї програми робіт із курсу «Основи педагогічної майстерності», відсутність пропусків занять з організаційних чи індивідуальних причин;

- специфіка факультету (ідеї найбільше усвідомлюються і сприймаються найчастіше студентами філологічного факультету, факультету іноземних мов та початкових класів);

- особливості навчальних груп. Якщо в групі був сильний неформальний лідер з антипедагогічною чи антигуманною спрямованістю, то ефективність вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» була нижчою;

- частка навчального часу, передбаченого на розв'язання практичних ситуацій. Найбільша ефективність досягалася тоді, коли робота з моделями різних ситуацій здійснювалася на кожному занятті;

- особистісні та професійні якості викладача курсу «Основи педагогічної майстерності», його здатність втілювати гуманістичні принципи в діяльність і відносини зі студентами;

- загальна атмосфера на факультеті, ставлення до курсу «Основи педагогічної майстерності» як рівноправної навчальної дисципліни (Монографія, 1997: 86–87).

Таким чином, підтверджується положення про те, що тільки єдина стратегія професійної підготовки у вищому навчальному закладі освіти, цілісна система дій окремих структурних елементів навчання можуть забезпечити оптимальну ефективність курсу «Основи педагогічної майстерності».

Формування педагогічної майстерності – цілісний процес, що не має чітких часових меж. Оволодіння його структурними компонентами відбувається на всіх етапах становлення й розвитку особистості майбутнього педагога. Однак найбільш інтенсивно якісний розвиток професіоналізму вчителя відбувається в післявузівський період, у процесі безпосереднього включення у виконання професійної функції. Саме в цей час відбувається становлення педагогічної майстерності як особливого рівня розвитку педагогічної діяльності, що

характеризується створенням сталих зв'язків між окремими структурними елементами і компонентами діяльності педагога. Саме у процесі безпосередньої педагогічної діяльності учитель або намагається досягнути високого рівня професіоналізму, проектуючи перспективи, шляхи і етапи свого вдосконалення, або ж фіксується на певному проміжному рівні, вважаючи свій професійний розвиток завершеним. Як відомо, найбільш складним для випускників є етап післявузівський, коли молодий фахівець включається в особливий адаптаційний період. Адаптація вчителів-початківців відбувається одночасно в різних напрямках: до нового соціального середовища, до структури професійної діяльності, до системи нових професійних вимог.

Основними показниками, що характеризують специфіку входження в педагогічну діяльність, є (перелік подається за рівнем їх розповсюдження серед молодих учителів, %):

- страх перед дитячою аудиторією – 87%;
- розсіяність – 79%;
- скованість тіла – 79%;
- підвищена тривожність – 73%;
- відсутність комунікативних умінь – 67%;
- невпевненість або необґрунтована самовпевненість – 58%;

- неадекватна оцінка всього того, що відбувається, яка заважає прийняти вірне рішення – 57%.

Подолання вказаних недоліків забезпечується шляхом спеціального психофізичного тренінга, в основі якого знаходиться відомий вислів К.С. Станіславського: «Подсознательное через сознательное, неправильное через правильное» (Монографія, 1997: 62–63).

Доведено, що завершення процесу професійно-педагогічного становлення вчителя в ході самостійної діяльності залежить від глобальних проблем суспільства (економічних, політичних і соціальних чинників), особливостей організації праці та міжособистісних відносин на безпосередньому робочому місці, а також особливостей самого вчителя (перш за все – його власної активності до професійного самовдосконалення).

Інтегральним показником адаптації вчителя є його відношення до професійної діяльності, а також склад тих чинників, які, на думку вчителя, впливають на це відношення (перш за все – співвідношення зовнішніх та внутрішніх чинників).

У залежності від того, які чинники (зовнішні чи внутрішні) вважаються учасниками педагогічного процесу найбільш значущими, можна оцінювати рівні при-



йняття ними на себе відповідальності за якість і результати своєї праці чи перекладання її на зовнішні обставини, тенденції до постійного пошуку причин, які б виправдовували особистісну пасивність як у макро-, так і в мікроситуаціях професійної діяльності.

Дослідження показало, що основною умовою ефективної роботи у сфері підвищення професійної майстерності на післявузівському етапі є тісний зв'язок кафедр психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної майстерності зі школами міста, району, області.

Метою такої взаємодії є надання допомоги учителям в усвідомленні загальних, специфічних та індивідуальних особливостей власної освітньо-виховної діяльності, сприяння формуванню тих компонентів педагогічної майстерності, які через певні обставини виявились відсутніми чи недостатньо розвиненими.

Результати такої взаємодії виявились у таких функціональних змінах:

- на методичному рівні – збагачення вчителів і практичних працівників закладів освіти сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки і практики;

- на дидактичному рівні – надання допомоги вчителям в ознайомленні з педагогічними інноваціями;

- на гносеологічному – надання можливості наукового аналізу теорії та практики навчання й виховання учнів;

- на експертному – критеріальна оцінка педагогічної майстерності й творчості окремих педагогів та колективів середніх загальноосвітніх шкіл, де проводилася експериментальна робота;

- на рівні впровадження – поширення передового педагогічного досвіду, досягнень науки, діагностика наслідків упровадження в практику і подальшого використання в освітньо-виховній діяльності;

- на управлінському рівні – прийняття рішень у практичній педагогічній діяльності на підставі розширення інформації про сутність і специфіку педагогічного процесу та педагогічної майстерності, що активно використовується педагогами (Монографія, 1997: 137–138).

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та проведеного дослідження дало змогу виявити умови ефективної реалізації ідеї педагогічної майстерності як одного із системотворчих чинників процесу багаторівневої, багатоаспектної і багатоякісної цінності професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти, зокрема:

- цілеспрямована орієнтація всієї системи підготовки на образ сучасного вчителя-гуманіста, професіонала, носія провідних ідей національної і загальнолюдської культури;

- виявлення реального стану сформованості в майбутніх учителів професійно-педагогічних потреб, цілей, мотивів, установок, пов'язаних із відповідним напрямом освітньо-виховної діяльності;

- педагогічна діагностика сформованості елементів педагогічної майстерності на довузівському і вузівському етапах тих, хто навчається, рівня педагогічної майстерності вчителів на післявузівському етапі;

- забезпечення відносної завершеності кожного етапу становлення професіонала за одночасного формування в тих, хто навчається, загальної установки на незавершеність процесу професійного становлення в цілому, усвідомлення професійного самовдосконалення, необхідності постійного пошуку шляхів удосконалення власної професійної майстерності;

- орієнтація майбутнього спеціаліста на сприйняття позиції власної активної життєдіяльності, що відповідає за досягнутий рівень професійної майстерності;

- творчий характер професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей та особливостей кожного студента;

- забезпечення відповідних умов для активної участі студентів у навчальному моделюванні шляхом створення і відпрацювання моделей педагогічної взаємодії; поширення завдань відпрацювання елементів професійної майстерності на всі дисципліни психолого-педагогічного циклу, розроблення та впровадження комплексних, міждисциплінарних видів занять;

- постійні творчі зв'язки із загальноосвітніми школами та закладами освіти на довузівському, вузівському та післявузівському етапах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І.А. Зязюна. Київ : Богданова А.М., 2008.
2. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография. Київ : «Вища школа», 1997. С. 79.
3. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография. Київ : «Вища школа», 1997. С. 86–87.
4. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография. Київ : «Вища школа», 1997. С. 62–63.
5. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография. Київ : «Вища школа», 1997. С. 137–138.



REFERENCES:

1. Pedagogichna maisternist : pidruchnyk / Za red. I.A. Ziaziuna. Kyiv : Bohdanova A.M., 2008.

2. Formyrovanye pedahohycheskoho masterstva uchytelia v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyia : monohrafiia. Kyiv : «Vyshcha shkola», 1997. S. 79.

3. Formyrovanye pedahohycheskoho masterstva uchytelia v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho

obrazovanyia : monohrafiia. Kyiv : «Vyshcha shkola», 1997. S. 86–87.

4. Formyrovanye pedahohycheskoho masterstva uchytelia v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyia : monohrafiia. Kyiv : «Vyshcha shkola», 1997. S. 62–63.

5. Formyrovanye pedahohycheskoho masterstva uchytelia v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyia : monohrafiia. Kyiv : «Vyshcha shkola», 1997. S. 137–138.



УДК 377.8–042.2(410+477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-15

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В КОЛЕДЖАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Бігун Олександр Миколайович,
здобувач кафедри педагогіки
*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*
bigun.vwpc@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7068-049X

У статті проаналізовано зміст, форми, засоби та методи педагогічної підготовки майбутніх учителів у коледжах Великої Британії та України, визначено перспективи застосування позитивних сторін зарубіжного досвіду для вдосконалення підготовки майбутніх учителів у національних коледжах. Зосереджено увагу на необхідності впровадження сучасних підходів до підготовки компетентних фахівців нової генерації, що передбачає зміни у змісті, методах і формах організації освітнього процесу в закладах педагогічної освіти України. Аналізуються професійні якості педагога, визначені британськими органами освіти. Здійснено аналіз змісту, методів і форм підготовки майбутніх учителів у британській системі вищої освіти на прикладі Королівського коледжу та коледжу Ньюкасла. Визначено і обґрунтовано типові підходи до забезпечення ефективності педагогічної підготовки в коледжах Великобританії: перелік навчальних модулів, дисциплін професійної підготовки та їх обсяг, рівень співпраці із середніми школами, особливості педагогічної практики, типові форми організації навчального процесу, основні методи навчання. У дослідженні порівнюються моделі підготовки майбутніх учителів у коледжах Великобританії та України, аналізуються особливості професійної ідентифікації молодих фахівців. З'ясовано, що для британської педагогічної школи суттєвим є комплекс професійних якостей викладача, які є невід'ємною частиною його професійного успіху. Встановлено, що педагогічна підготовка майбутніх учителів у коледжах поєднує теоретичні та практичні компоненти навчального процесу, включає аналіз педагогічних традицій цієї країни, світовий досвід викладання, але вимагає впровадження компетентісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної професійної діяльності. Висвітлено впровадження сучасних підходів до підготовки компетентного викладача нового покоління, що, у свою чергу, передбачає зміну змісту, методів і форм організації навчального процесу в навчальних закладах України.

Ключові слова: педагогічна освіта, підготовка вчителя, майбутні вчителя, коледжі Великої Британії, коледжі України, педагогічна підготовка вчителя, заклади педагогічної освіти.

PEDAGOGICAL TRAINING OF A TEACHER IN THE COLLEGES OF GREAT BRITAIN AND UKRAINE: COMPARATIVE ASPECT

Bihun Oleksandr Mykolaiovych,
Head of the Department of Pedagogy
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University bigun.vwpc@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7068-049X

The research work analyzes the content, forms, means and methods of teacher training in the colleges of Great Britain and Ukraine, outlines the prospects of applying the positive aspects of foreign experience in order to improve the procedure of teacher training in colleges under the conditions of reforming the system of higher education of Ukraine.

A set of the teacher's professional qualities determined by the British educational authorities is outlined; the analysis of the constituents of the curricula, methods and forms which organize future teachers' training in the British system of higher education is carried out, such colleges as King's College and Newcastle College are taken up as examples; the following typical approaches to ensuring the effectiveness of pedagogical training in the colleges of Great Britain are identified: a list of educational modules, professional training disciplines and their volume, the level of cooperation with secondary schools, peculiarities of pedagogical practice, typical forms of organization of educational process, basic teaching methods.

The research compares the models of future teachers' training in the colleges of Great Britain and Ukraine, analyzes the peculiarities of young specialists' professional identification.



It has been cleared out that it is typical for the British pedagogical school to put more emphasis on the set of professional qualities of a teacher, which make an integral part of his/her professional success. It has been ascertained that future teachers' pedagogical training in colleges combines the theoretical and practical components of the educational process, includes the analysis of this country's pedagogical traditions, world experience in teaching, but requires the introduction of a competency-based, person-oriented approach in pedagogical education, approximation of psycho-pedagogical and methodological training to the conditions of practical professional activities.

The introduction of modern approaches to training a competent teacher of a new generation is highlighted, which, in its turn, presupposes changes in the content, methods and forms of the organization of the educational process in the teacher training institutions of Ukraine.

Key words: *pedagogical education, teacher training, future teachers, colleges of Great Britain, colleges of Ukraine, pedagogical training, teacher training institutions.*

Постановка проблеми. Вища освіта у Великій Британії перевірена часом і завжди залишається прикладом для інших освітніх систем світу. Особливо це стосується часів сьогодення, коли англійська мова є мовою міжнародного спілкування. Духовний, економічний, політичний та культурний розвиток суспільства певною мірою залежить від освітнього рівня громадян. Докорінні зміни, що відбуваються у Великій Британії протягом останнього десятиліття, засвідчують ефективність реформування системи освіти в усіх її ланках. У першу чергу це стосується педагогічної освіти та педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи у школі.

Система педагогічної освіти Великої Британії досить складна, оскільки існують розбіжності між «новими» та «старими» (класичними) закладами вищої освіти, де одні тісно пов'язані з ринком праці і формують свої навчальні програми, виходячи із запитів роботодавців, а інші, хоч і перебувають у зв'язку з національною та місцевою економікою, все ж мають у навчальних програмах більшу складову частину теоретичних дисциплін. Це результат того, що кожний заклад вищої освіти у Великій Британії має автономне право визначати зміст, методи навчання, правила вступу, надання академічних ступенів з урахуванням традицій, досвіду, структури студентського та професорсько-викладацького складу й інших показників, які надали їм королівська Хартія та Акти Парламенту.

Система вищої педагогічної освіти України перебуває у стадії активного реформування ще з 2014 року, коли був прийнятий новий Закон України «Про вищу освіту». Упродовж останніх п'ять років з'явилася низка нормативно-правових документів, що регламентують упровадження освітніх реформ в Україні. Зокрема, затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (наказ МОН від 16.07.2018 № 776) та план її впровадження (наказ МОН від 03.01.2019 № 7), прийнято Закон України

«Про освіту» (2017) та затверджено професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН від 10.08.2018 № 1143). Найближчим часом очікується подальше оновлення нормативних документів, яке за своєю сутністю сприяє інтеграції освіти України у світовий освітній простір.

Реформування вищої педагогічної освіти України зумовлює постійний пошук нових методів, форм і технологій, які здатні інтенсифікувати освітній процес, забезпечити високий рівень професійної компетентності випускника за умови збереження і розвитку національних досягнень та прогресивних традицій.

Виходячи з вищезазначеного, стає очевидним, що на сучасному етапі реформування системи вищої освіти України важливого значення для реалізації поставлених завдань набуває осмислення й творче використання прогресивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті є важливою інтеграція національних традицій та інновацій у підготовці майбутніх учителів із позитивним закордонним досвідом.

Саме досвід Великої Британії може стати чудовим прикладом, оскільки у цій країні велике значення надається змісту підготовки майбутніх учителів, який пов'язують із завданням удосконалення методів та форм навчання.

Мета статті. Охарактеризувати і проаналізувати зміст, форми, засоби та методи педагогічної підготовки майбутніх учителів у коледжах Великої Британії та України, визначити перспективи застосування позитивних сторін зарубіжного досвіду для удосконалення підготовки майбутніх учителів у коледжах в умовах реформування вищої школи України.

Аналіз наукових досліджень. Проблеми змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, питання організації освітнього процесу в коледжах і університетах розглядалися в працях провідних британських науковців, таких як: Р. Болам



(R. Bolam), Дж. Мак Біт (J. McBeat), Д. Гопкінс (D. Hopkins), Л. Грей (L. Grey), Е. Джеймс (E. James), А. Мак Махон (A. McMahon), Дж. Робінсон (J. Robinson), М. Соулсбі (M. Soulsby). Вивченням змісту, форм, засобів та методів організації освітнього процесу в закладах України та Великої Британії займалися вітчизняні та зарубіжні науковці: К. Абазовик, М. Барбер, Є. Бондаренко, С. Борг, Л. Віннікова, Е. Кеммбел, Ю. Кіщенко, І. Козаченко, І. Попович, Д. Сабірова, І. Самойлюкевич, І. Семенець, О. Хижняк, Д. Шон та ін.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну підготовку майбутній учитель отримує в закладі вищої освіти в процесі опанування дисциплін за напрямом, педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики. Цілісна педагогічна підготовка включає в себе такі складові частини: *когнітивну* – у процесі фундаментальної підготовки майбутній учитель середньої школи повинен володіти сучасними методологічними підходами та знаннями щодо теоретичних засад професійної діяльності; *праксеологічну* – майбутні вчителі мають оволодіти інноваційними методами та педагогічними технологіями; *аксіологічну*, що відповідає за самореалізацію майбутнього вчителя, формування ціннісних орієнтацій. У кінцевому результаті педагогічна підготовка набуває свого якісного вираження у сформованій педагогічній компетентності майбутнього вчителя.

Підготовка учителів середніх шкіл у Великій Британії відбувається за так званою послідовною моделлю, яка є найбільш поширеною. Відповідно до послідовної моделі учителів готують на педагогічних відділеннях університетів, у педагогічних коледжах та художніх педагогічних коледжах.

Суть програми послідовної підготовки вчителів середніх шкіл включає чотири роки навчання. Після закінчення навчання студентів присуджується ступінь бакалавра I ступеня, одержання сертифіката аспіранта (Postgraduate Certificate in Education – PGCE) та присвоєння статусу кваліфікованого вчителя (QTS) (Хижняк, 2013: 89).

Центральними органами управління освітою Великої Британії було запроваджено Кодекс професіоналізму для вчителя середньої школи, який зобов'язаний: виявляти організаторські здібності високого рівня, мати особисті якості вчителя-професіонала, бути соціально адаптованим, бути професіоналом високого рівня, підтримувати дисципліну, ефективно планувати час і ресурси, ефективно оцінювати результати навчання, відповідати за результати виконаної домашньої роботи, ефективно роз-

поділяти час на виконання завдань уроку (Хижняк, 2013: 65).

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С. Борг, Е. Кеммбел, Д. Шон) моделях: «ефективний вчитель» (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в класі, виявлення здібностей і потенційних можливостей кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей у процесі навчальної діяльності; «вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює власну професійну педагогічну діяльність, а також діяльність своїх колег, регулярно оцінює її результати; «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher), який не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує учнів до участі в суспільно корисних перетвореннях у державі (Попович, 2019).

Заклади вищої освіти України для підготовки педагогічних кадрів повинні ліцензувати відповідні освітні програми. Наприклад, типова освітньо-професійна програма зі спеціальності 014 «Середня освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» розрахована на чотирирічний термін навчання в обсязі 240 кредитів ЄКТС. Акцент спрямовано на розвиток низки загальних та фахових компетентностей, сформованість яких зумовлена відповідністю програмним результатам навчання. Окрім цього, випускник повинен відповідати вимогам відповідного професійного стандарту, який розробляється і затверджується Міністерством освіти і науки України.

Для реалізації вищезазначених завдань необхідний цілісний комплекс форм, засобів та методів педагогічної підготовки.

У процесі аналізу змісту програм та планів навчання, методів та форм організації підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії нами вивчалися навчальні плани і програми таких британських коледжів, як King's College та Newcastle College.

King's College був заснований у 1829 році в Лондоні як університетський коледж відповідно до традицій Англії. Це один із найстаріших коледжів Лондонського університету, у якому навчаються майже 19700 студентів.

Мета навчання в такому коледжі – створити всі умови для того, щоб студенти стали кваліфікованими і компетентними фахівцями відповідно до своєї спеціальності, та допомогти їм розвинути високі професійні стандарти. Відділення мистецтва та гуманітарних наук здійснює підготовку вчителів до роботи у середніх школах.



Королівський коледж тісно співпрацює зі школами щодо розроблення планів із педагогічної практики. Педагогічна практика у школі має сформулювати потребу у практиканта систематично поповнювати свої знання та творчо й уміло застосовувати їх у класі.

Протягом року студенти проводять більше 50 днів у коледжі та 120 днів у школах. Також у процесі навчання потрібно працювати з іншими здобувачами та викладачами з відповідної предметної області, щоб розглянути особливості викладання предмету, включаючи розроблення навчальних програм, матеріалів, роботу в класі та планування уроків.

Процес навчання в коледжі також передбачає обов'язкове спостереження за іншими вчителями та їх класами, перш ніж починати вдосконалювати особисті навички на практиці. Протягом року студенти також повинні відвідувати уроки та спостерігати, як учні початкової школи отримують перший досвід у навчанні, перш ніж вони перейдуть до навчання середньої школи (Study in the UK, 2019).

Структура підготовки майбутніх учителів складається із трьох основних компонентів. Курс методики викладання або спеціалізації предмету (Subject Specialism / Subject-based Methods / Subject Studies) створений для розвитку професійних умінь та навичок навчання відповідної дисципліни. Студентів навчають усвідомлювати практичні навички викладання свого предмету, уміти планувати уроки та оцінювати їх у роботі малих груп; курс професійних знань та школознавства (Whole-school Issues / Professional Studies / Educational and Professional Studies) розроблений для студентів із метою глибокого розуміння розвитку педагогічних навичок за допомогою опрацювання низки тем загальношкільної політики і практики.

Педагогічна практика (Teaching Experience / School Experience / Schoolbased Work) триває в загальному 24 тижні, організована блоками і чергується з блоками аудиторних занять, під час яких відбувається робота в групах, рефлексія та аналіз педагогічної діяльності при постійній взаємодії з викладачами закладів вищої освіти та шкіл, що надає можливість студентам консультуватися з фахівцями та одногрупниками стосовно проблемних питань (Задорожна, 2002).

Теоретична і практична підготовка майбутніх учителів у Великій Британії відповідає базовим принципам побудови змісту вищої педагогічної освіти: універсальності, інтеграційності, фундаментальності, професійності, варіативності, багаторівнево-

сті тощо (European Commission/EACEA/Eurydice. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.)

Модулі навчальних дисциплін включають порівняно велике навантаження та вивчаються або за допомогою щотижневих лекцій, або за допомогою щотижневих семінарів.

Студентів стимулюють до написання есе, коротких критичних статей та здійснення творчих публікацій із різноманітних питань, передбачених у програмі лекцій та підручниках (Department of English Modules, 2019).

Кожен студент забезпечується пакетом навчальних матеріалів, який включає: програму навчання зі змістом матеріалу, необхідного для засвоєння; пояснювальну записку; спеціально розроблені підручники та робочі зошити; друковані матеріали (таблиці, ілюстрації, схеми); аудіозаписи, відеозаписи та програмне забезпечення; матеріали для самоперевірки та самооцінювання знань; навчальний план курсу з датами початку та закінчення вивчення різних компонентів курсу, кінцевого терміну здачі домашніх завдань, іспитів після закінчення курсу, консультацій, підготовки та захисту портфоліо тощо (Козаченко, 2015: 56).

Newcastle College пропонує гнучкі та інтенсивні курси навчання, передбачено неповний робочий день, щоб студенти могли одночасно працювати, навчатися й отримувати кваліфікацію вчителя (Newcastle college, 2019).

Освітній процес за такою програмою відбувається шляхом вивчення таких модулів: основні принципи навчання, навчальні програми, планування та підготовка занять, вміння робити підсумки навчального семестру, методи оцінки знань.

Освітній процес проходить у формі лекцій, групової роботи, завдань дослідження та рефлексії. Оцінювання відбувається за допомогою комбінації звітів, різноманітних завдань, дослідницьких завдань, презентацій, портфоліо та спостереження за навчанням.

Основними модулями для вивчення є вступ до спеціальності (20 кредитів), навчання та оцінювання (20 кредитів), теорії та принципи планування та стимулювання навчання (20 кредитів), англійська мова (20 кредитів), особистий та професійний розвиток (20 кредитів), розроблення навчальних програм для інклюзивної практики (20 кредитів), професійна практика (20 кредитів) (Get qualified to teach, 2019).

Основними методами навчання у системі педагогічної освіти Великої Британії



вважаються: лекційний, дискусійний, тьюторський та шкільна педагогічна практика. Широко застосовуються аналіз ситуацій професійного характеру (кейсів), навчальна дискусія, метод проєктів, дослідницький метод, навчальна та моделююча гра, що передбачають вирішення певної педагогічної проблеми (Хижняк, 2013: 105).

В Україні програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках – предметної спеціальності з методикою викладання включно.

Наприклад, освітньо-професійна програма за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» Луцького педагогічного коледжу передбачає чотирирічний строк навчання в обсязі 240 кредитів ЄКТС. Аналіз розподілу загального навчального навантаження за дисциплінами засвідчує наявність циклів загальної та професійної підготовки у співвідношенні 59/181 кредитів ЄКТС. Педагогічна практика охоплює 21 кредит. Серед навчальних дисциплін професійної підготовки вагоме місце займають курси «Вступ до спеціальності», «Педагогіка. Історія педагогіки», «Психологія», «Основи корекційної педагогіки та спеціальної психології» (19 кредитів), основне завдання яких – розширити кругозір здобувачів щодо різноманітних педагогічних поглядів та систем (Освітньо-професійна програма, 2019).

Для британської педагогічної школи більш характерний акцент на комплексі професійних навичок вчителя, які є невід'ємною складовою частиною його успіху. Успішний викладач середньої школи може мати величезний вплив на життя школяра, але щоб залишити довготривалий вплив, він має вміти вирішувати щоденні проблеми: керувати аудиторією у віці від 11 до 16 років, вміло поєднувати спеціальні професійні навички та навички вчителя-партнера (Prospects. Work experience, 2019).

Концепція розвитку педагогічної освіти України передбачає три основні етапи становлення фахівця: відправну формальну освіту; початок професійної діяльності – педагогічну інternатуру, яка повинна супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню працівника в професію; безперервний професійний розвиток (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2019).

Для забезпечення ефективного старту педагогічної діяльності Концепція передбачає підтримку професійного становлення вчителя у форматі однорічної педагогічної інternатури. У цей період вони мають отримати досвідченого наставника такої самої

або спорідненої спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації) з того самого або іншого закладу освіти. Програма наставництва розробляється спільно з педагогом-інтерном, передбачаючи різні форми професійного розвитку (взаємне відвідування уроків, опрацювання відповідної літератури тощо). Для педагога-інтерна має бути передбачена обов'язковість щотижневого відвідування одного уроку наставника з урахуванням у тижневому педагогічному навантаженні, а для наставника – на основі наставницької програми (наприклад, одного уроку педагога-інтерна з урахуванням у тижневому педагогічному навантаженні) та з встановленням надбавки за наставництво (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2019).

У Великій Британії педагогічна діяльність для молодих вчителів розпочинається з обов'язкового року стажування – так званого входження у професію (Statutory Induction Period). У зв'язку з успішною підготовкою вчитель-стажер отримує звання кваліфікованого вчителя. Наступним етапом є характеристика початку кар'єри і розвитку (Career Entry and Development Profile), яку приносить вчитель-початківець у школу. Характеристика містить досягнення молодого фахівця та напрямки подальшого вдосконалення. Ураховуючи дану характеристику, тьютори розробляють так звану програму-підтримку молодого вчителя з точними цілями розвитку. Відповідно до програми вчитель повинен вести активну професійну діяльність, брати активну участь у консультаціях, спостерігати за професійною діяльністю колег, відвідувати уроки інших вчителів та фіксувати власні досягнення два рази на семестр. Деякі школи у Великій Британії надають можливість вчителю-стажеру працювати відразу з класом самостійно, а деякі – організують спільне викладання уроків. Після випробувального терміну директор складає характеристику, а місцевий орган управління освітою вирішує подальшу долю молодого вчителя-стажера. Якщо рішення не на користь початківця, вчитель має право подати документи повторно. Такий вид адаптаційного періоду забезпечує стажеру можливість стати повноцінним членом колективу, в нього пропадає страх перед дітьми та взагалі перед аудиторією (Career Entry and Development Profile Companion Guide. A Guide for ITT Tutors and Induction Tutors, 2019).

Висновки. Таким чином, теоретична і практична підготовка майбутніх учителів у Великій Британії відповідає базовим принципам побудови змісту вищої педа-



гогічної освіти, таким як універсальність, інтеграційність, фундаментальність, професійність, варіативність, багаторівневність. У Великій Британії започаткована програма професійної підготовки майбутніх учителів, яка відповідає вимогам та потребам сьогодення. Сучасний британський вчитель під час навчання повинен здобувати не лише професійні компетентності, але й розвиватися як особистість, яка вміє абстрагувати, мислити системно, експериментувати, моделювати, співпрацювати тощо. Серед основних форм та методів організації освітньої діяльності у британських коледжах є тьюторська технологія навчання, метод кейсів, навчальна дискусія.

Неперервна педагогічна освіта України сьогодні перебуває на етапі становлення та потребує оновлення змісту, структури, стандартів та методик (технологій) навчання, які забезпечуватимуть майбутнім учителям можливість по-новому організувати не тільки аудиторні заняття й самостійну роботу студента, а й педагогічну практику всіх типів. У системі української педагогічної освіти цінними є фундаментальні курси педагогіки, історії педагогіки, психології тощо, які сприяють розширенню загального професійного кругозору випускника. Разом із тим українська вища школа потребує впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, максимального наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності.

Якість педагогічної підготовки вчителя у Великій Британії залежить від проходження педагогічної практики і опанування педагогічних дисциплін, таких як методики викладання або спеціалізація предмету. Професійна підготовка майбутніх учителів носить яскраво виражений практичний характер, освітні програми передбачають узгоджене поєднання теоретичного та практичного компонентів навчання. Для педагогічної практики характерним є багаторівневність та керівництво професійного тьютора. Практиканти поступово починають брати участь у виконанні всіх обов'язків учителя, створено широкі можливості для здобуття дуальної освіти.

Освітні програми педагогічних коледжів України містять достатній, на нашу думку, об'єм педагогічної практики, проте сам формат практики потребує оновлення відповідно до нових стандартів загальної середньої освіти. Існує суперечність між моделями підготовки майбутнього учителя в коледжах та університетах України. У коледжах більше уваги приділяється педагогічній практиці, яка передбачає

спостереження, пробні уроки, переддипломну практику та охоплює значну частину обсягу освітньої програми (кредитів ЄКТС). Університетська модель поступається рівнем практичної підготовки, але забезпечує більш ґрунтовні знання предмету викладання.

Отже, концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» потребує негайної модернізації освітніх програм професійної підготовки вчителя, а запозичення досвіду Великої Британії сприятиме якісній реалізації поставлених завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Задорожна І.П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.
2. Козаченко І.В. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз) : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 223 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 23.04.2019).
4. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» Луцького педагогічного коледжу. URL : <http://ipc.org.ua/%D1%84%D1%96%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0-%D1%96-%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%822/> <https://drive.google.com/file/d/1ESK0h3SfI4d-VHRXFCqrVIUXR8RxyyIY/view> (дата звернення: 25.04.2019).
5. Попович І. Історичні аспекти розвитку професійної підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії. URL : file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B8/Nzspp_2016_1_51.pdf (дата звернення: 25.04.2019).
6. Хижняк О.В. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2013. 245 с.
7. Career Entry and Development Profile Companion Guide. A Guide for ITT Tutors and Induction Tutors. URL : https://dera.ioe.ac.uk/3770/1/cedp_companion_guide.PDF (дата звернення: 25.04.2019).
8. Department of English Modules. URL: <https://www.kcl.ac.uk/artshums/depts/english/modules/level4/4aaea003.aspx> (дата звернення: 23.04.2019).
9. Get qualified to teach. URL : <https://www.ncl-coll.ac.uk/-nse/pgce> (дата звернення: 23.04.2019).
10. Newcastle college. URL : <https://www.ncl-coll.ac.uk/-nse/intro-courses> (дата звернення: 26.04.2019).



11. Prospects. Work experience. URL : <https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-courses-results?keyword=P-GCE%20-%20results&featuredCourses=108235,3422&size=20&page=0> (дата звернення: 22.04.2019).

12. Study in the UK. URL : https://www.hotcoursesabroad.com/study/course/uk/postgraduate-certificate_educationbiologypgce/52409528/program.html?nationCode=207&nationCntryCode=207 (дата звернення: 22.04.2019).

REFERENCES:

1. Zadorozhna I. P. Osoblyvosti metodychnoi pidhotovky vchyteliv anhliiskoi movy u Velykii Brytanii : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 «teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Ternopil'skyi derzh. pedahohichnyi un-t im. Volodymyra Hnatiuka. Ternopil, 2002. 20 s.

2. Kozachenko I. V. Innovatsiini tekhnolohii v systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u Velykii Brytanii ta Ukraini (porivnialnyi analiz) : dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. Pereiaslav-Khmednytskyi, 2015. 223 s.

3. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvytku-pedahohichnoyi-osviti> (data zvernennia: 23.04.2019).

4. Osvitno-profesiina prohrama za spetsialnistiu 017 «Fizychna kultura i sport» haluzi znan 01 «Osvita/ Pedahohika» Lutskoho pedahohichnoho koledzhu. URL: <http://lpc.org.ua/%D1%84%D1%96%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D1%83%D0%B-%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0-%D1>

<https://drive.google.com/file/d/1ESK0h3Sf4d-VHRXFC-qrVIUXR8RxyylY/view> (data zvernennia: 25.04.2019).

5. Popovych I. Istorychni aspekty rozvytku profesiinoi pidhotovky vchytelia-doslidnyka u vyshchykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii. URL: file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B8/Nzspp_2016_1_51.pdf (data zvernennia: 25.04.2019).

6. Khyzhniak O. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi osvity Velykoi Brytanii : dys. kand. ped. nauk : 13.00.01. Luhansk, 2013. 245 s.

7. Career Entry and Development Profile Companion Guide. A Guide for ITT Tutors and Induction Tutors. URL: https://dera.ioe.ac.uk/3770/1/cedp_companion_guide.PDF (data zvernennia: 25.04.2019).

8. Department of English Modules. URL: <https://www.kcl.ac.uk/artshums/depts/english/modules/level4/4aaea003.aspx> (data zvernennia: 23.04.2019).

9. Get qualified to teach. URL: <https://www.ncl-coll.ac.uk/-nse/pgce> (data zvernennia: 23.04.2019).

10. Newcastle college. URL: <https://www.ncl-coll.ac.uk/-nse/intro-courses> (data zvernennia: 26.04.2019).

11. Prospects. Work experience. URL: <https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-courses-results?keyword=P-GCE%20-%20results&featuredCourses=108235,3422&size=20&page=0> (data zvernennia: 22.04.2019).

12. Study in the UK. URL: https://www.hotcoursesabroad.com/study/course/uk/postgraduate-certificate_educationbiologypgce/52409528/program.html?nationCode=207&nationCntryCode=207 (data zvernennia: 22.04.2019).



УДК 378.016:57

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-16

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ
«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ»**

Гура Антоніна Миколаївна,
аспірант,
асистент кафедри біології, екології та методики їх викладання
*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія імені Тараса Шевченка*
toniagura@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8004-4606

У статті досліджується проблема організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Актуальні питання методики викладання біології та екології». Охарактеризовано види, форми, групи вправ для самостійного виконання студентами. Розкрито підходи до змісту та вибору самостійної роботи на прикладі однієї дисципліни в умовах кредитно-модульної системи в педагогічному закладі освіти. Обґрунтовано засоби ефективної організації та керування самостійною роботою як систему пізнавальних завдань із застосуванням ІКТ, що сприяє інтерактивній взаємодії викладача та студента, дозволяє реалізувати власні потенційні креативні можливості.

Теоретичні знання із методичних дисциплін засвоюються завдяки таким видам самостійної роботи, як: повторення питань теми з допомогою роздаткових матеріалів або їх електронних версій, самостійне опрацювання різних інформаційних джерел (фахової літератури, комп'ютерної системи або Інтернет-мережі), виписування основних теоретичних положень, нових понять і класифікацій, підготовка проблемних міні-рефератів, розроблення планів-конспектів навчальних занять і позакласних заходів.

Практичні вміння допоможуть формувати аналітичні завдання, зокрема з використанням ІКТ; аналіз змісту навчально-методичного забезпечення, навчальних підручників і посібників; підготовка та заповнення певних видів документації за вказаним зразком.

Розвитку пізнавальної діяльності студентів під час самостійної роботи сприяють розв'язування ситуаційних завдань, креативні розробки дидактичних матеріалів, моделювання різноманітних освітніх ситуацій, реалізація групових або колективних проєктів.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є обов'язковим видом самостійної роботи з актуальних проблем методики викладання біології та екології в нашому навчальному закладі. Виконання такого завдання передбачає підготовку рефератів, електронних презентацій, проєктів.

Завдяки правильно організованій співпраці викладачів і студентів можна підвищити активізацію самостійної роботи студентів, створити сприятливу творчу атмосферу, застосовуючи інтерактивні методи та форми організації навчального процесу.

Ключові слова: самостійна робота, «Актуальні питання методики викладання біології та екології», майбутні вчителі природничих спеціальностей, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

**ORGANIZATION OF THE SELF-EMPLOYED WORK
OF STUDENTS FROM THE DISCIPLINE
“ACTUAL QUESTIONS OF TEACHING METHODOLOGY OF BIOLOGY AND ECOLOGY”**

Hura Antonina Mykolaivna,
Postgraduate student,
Assistant Professor at the Department of Biology,
Ecology and Methods of Teaching
*Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy
named after Taras Shevchenko*
toniagura@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8004-4606

The article deals with the problem of organizing independent work of students in the discipline “Actual questions of teaching methodology of biology and ecology”. Types, forms, groups of exercises for independent fulfillment by the students are characterized. Approaches to the content and the choice of independent work on the example of one discipline in the conditions of a credit-module system in a pedagogical institution of education are revealed. The means of effective organization and management of independent work as a system of cognitive tasks using ICT, which facilitates interactive interaction between a teacher and a student, is substantiated, allows to realize their own potential creative possibilities.



Theoretical knowledge of methodological disciplines is acquired through the following types of independent work, such as: repetition of the topic with the help of handouts or their electronic versions, the independent processing of various information sources (professional literature, computer system or the Internet), writing out the basic theoretical positions, new concepts and classifications, preparation of problem mini-lectures, development of plans-notes of training sessions and extracurricular activities.

Practical skills will help to formulate analytical tasks, in particular using ICT; analysis of the content of teaching and methodological support, textbooks and manuals; preparation and filling of certain types of documentation according to the given sample.

The development of cognitive activity of students during independent work contributes to the solution of situational tasks, creative development of teaching materials, the simulation of various educational situations, the implementation of group or collective projects.

Individual educational-research task (INDS) is a compulsory form of independent work on the actual problems of teaching biology and ecology in our school. The fulfillment of such a task involves the preparation of abstracts, electronic presentations, projects.

Due to the well-organized cooperation of teachers and students, it is possible to increase the activation of independent work of students, to create a favorable creative atmosphere, applying interactive methods and forms of organization of the educational process.

Key words: *independent work, "Actual questions of teaching methodology of biology and ecology", future teachers of natural sciences, means of information and communication technologies.*

Постановка проблеми. Умови організації освітнього процесу вищої школи мають сприяти підвищенню якості підготовки фахівців, що полягає у формуванні міцних фундаментальних знань і розвитку здібностей студентів. На завершальному етапі становлення майбутнього вчителя роль самостійної роботи є особливо важливою, зокрема в процесі методичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури, вітчизняного та зарубіжного досвіду організації самостійної роботи студентів свідчить, що нині актуальним напрямом позааудиторної самоосвіти у вищій школі є створення умов підвищення активності шляхом реалізації самостійно-індивідуальних різновидів навчальної діяльності. Проблеми організації самостійної роботи з методики навчання біології вивчали І. Мороз, А. Степанюк, Г. Жирська, Н. Міщук, Л. Барна. Самостійну роботу з методики навчання біології й екології описували І. Вальорко, С. Кобернік, С. Подмазин, А. Цина. Індивідуалізацію самостійної роботи з методики навчання біології й екології досліджували Т. Бондаренко, Н. Грицай, С. Подмазин, А. Степанюк, В. Цина.

І.В. Мороз виділяє певні ускладнення під час організації самостійної роботи: відсутність узгоджених навчальних підручників і посібників із концепцією самостійної роботи студентів; недостатнє обладнання робочих місць, нерегламентований час виконання; непідготовленість молоді до самостійної роботи; науково-педагогічні працівники не мають стимулу для організації самостійної роботи дітей (Мороз, 2009: 141–144).

А.В. Степанюк та інші вчені розробили систему завдань для організації самостійної роботи студентів з методики навчання біології, що передбачають:

1) засвоєння змісту навчального матеріалу шкільного курсу біології та методики його викладання;

2) формування фахових умінь і навичок студентів;

3) вивчення педагогічного досвіду в галузі методики навчання біології (Степанюк, 2005: 20–21; Степанюк, 2000: 28–34).

Н.Б. Грицай приділяє значну увагу індивідуалізації навчально-дослідних завдань із методики навчання біології (Кобернік, 2010: 333–338). С.Г. Кобернік висвітлює особливості організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання (Кобернік, 2010: 82–85).

А.Ю. Цина та В.І. Цина пропонують для організації самостійної домашньої роботи студентів свою типологію завдань: а) завдання теоретичного характеру (вивчити, проаналізувати, виокремити); б) завдання практичного характеру (опрацювати, зробити); в) завдання об'єднаного характеру (узагальнення засвоєного теоретичного матеріалу та проектування професійної діяльності – планування, розроблення системи заходів з конкретного розділу чи теми навчальної дисципліни) (Цина, 2004: 93–97).

Нині самостійна робота студентів спрямована зазвичай на закріплення теоретичних знань, опрацювання додаткових інформаційних джерел, креативну розробку планів проведення різних форм навчальних занять у школі. Немає комплексних розробок системи різнорівневих завдань для організації самостійної роботи майбутніх учителів біології й екології, а також відсутні



чіткі цільові настанови та методичні рекомендації для їх виконання. Цікаво вивчати досвід організації самостійної роботи студентів з методики навчання дисциплін природничих спеціальностей (Коберник, 2010: 333–338; Цуруль, 2007: 415–420). Проблема організації самостійної роботи студентів з актуальних питань методики навчання біології особливо потребує комплексного та системного дослідження.

Мета статті – дослідження особливостей організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Актуальні питання методики викладання біології та екології».

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота студентів з методик викладання природничих дисциплін – це форма організації навчання, що включає різні види індивідуальної та колективної освітньої діяльності на аудиторних заняттях і в позааудиторний час, з урахуванням індивідуальних пізнавальних можливостей особистості, під керівництвом педагога чи без нього (Коберник, 2011).

Для правильної організації самостійної роботи студентів з методичних дисциплін природничих спеціальностей треба врахувати та дотримуватися відповідних вимог:

- вибір видів і форм самостійної роботи залежить від навчальної дисципліни, ступеня її складності, сучасних вимог практики;
- цілі вправ мають бути чіткими та зрозумілими;
- забезпечення дидактичними та навчально-методичними матеріалами;
- наявність у закладі вищої освіти належної комп'ютерної техніки в достатній кількості;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) під час захисту індивідуальних і творчих завдань самостійної роботи.

Аналіз програми вивчення нормативної дисципліни «Актуальні проблеми методики викладання біології та екології» в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка, складеної згідно з освітньо-професійною програмою підготовки магістра спеціальності 014 Середня освіта (Біологія), показав, що на самостійну роботу студентів з актуальних проблем методики викладання біології та екології виділяється 82 години для денної форми навчання і 130 годин для заочної форми навчання. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної й індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 48% : 52%, для заочної форми навчання – 13,3% : 86,7% (Бондаренко, 2018: 2–5). У навчально-ме-

тодичних картках робочої програми, складеної на основі чинної типової програми, містяться питання для самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Лектор не може повністю висвітлити всі питання певної теми, оскільки теоретичний матеріал потрібно подати за обмежений час, тобто інформація «уцілюється», студенти не повністю засвоюють її, намагаючись законспектувати почуте. Тому важливість самостійної роботи є очевидною.

Дуже зручно користуватися Google-додатками, де викладач може розмістити навчально-методичні матеріали, надавши студентам доступ до них, так зручно самостійно працювати, аналізуючи й узагальнюючи інформацію, виконуючи творчі завдання.

Самостійні роботи вчені (Стадник, 2004) поділяють на:

- 1) репродуктивні – опрацювання лекційних матеріалів, опанування нової інформації з відомого джерела;
- 2) частково-творчі – розв'язування задач, вправ, пошук відповідей на попередньо відомі питання, підготовка до практичних і лабораторних занять;
- 3) творчі – виконання завдань креативними методами, написання й оформлення рефератів, доповідей, курсових, дипломних, магістерських робіт.

Закріпленню теоретичних знань із методичних дисциплін сприяють такі види самостійної роботи, як: повторення питань теми за допомогою роздаткових матеріалів або їх електронних версій, самостійне опрацювання різних інформаційних джерел (фахової літератури, комп'ютерної системи або Інтернет-мережі), виписування основних теоретичних положень, нових понять і класифікацій, підготовка проблемних міні-рефератів, розроблення планів-конспектів навчальних занять і позакласних заходів.

Формуванню практичних умінь допоможуть аналітичні завдання, особливо з використанням ІКТ; аналіз змісту навчально-методичного забезпечення, навчальних підручників і посібників; підготовка та заповнювання певних видів документації за вказаним зразком.

Розв'язування ситуаційних завдань, креативні розробки дидактичних матеріалів, моделювання різноманітних освітніх ситуацій, реалізація групових або колективних проектів розвивають пізнавальну діяльність студентів під час самостійної роботи.

Обов'язковим видом самостійної роботи з актуальних проблем методики викладання біології та екології є індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). Із цієї



дисципліни в нашому навчальному закладі закладено в робочій програмі 21 тему ІНДЗ. Виконання такого завдання передбачає підготовку рефератів, електронних презентацій, проектів.

Важливим чинником активізації самостійної роботи студентів є правильно організована співпраця викладачів і студентів, створення сприятливої творчої атмосфери, застосування інтерактивних методів та форм організації навчального процесу.

Самостійна робота студентів завжди має перевірятися та оцінюватися педагогом, а також і самоаналізуватися її виконавцем. Особливо цікавим є дослідницький пошук та проектування освітньої діяльності в умовах кредитно-модульної системи, коли доцільно структурувати навчальний матеріал на логічно завершені блоки, виокремлюючи в кожному завданні для самостійної роботи студентів (Кобернік, 2010: 333–338).

Висновки з проведеного дослідження. Система завдань для самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів з актуальних проблем методики викладання біології та екології має включати обов'язкові завдання за змістом лекційних і лабораторних занять (варіативні та диференційовані), а також творчі вправи з урахуванням специфіки відповідної дисципліни й індивідуальних особливостей особистості. Доцільно в подальших дослідженнях з'ясувати роль додаткових форм самостійної роботи студентів природничих спеціальностей, зокрема різні види наукової та пошуково-аналітичної діяльності, що передбачають використання ІКТ. Це дасть можливість викладачам і майбутнім учителям підвищувати рівень знань про сучасні методи викладання відповідних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко Т.С. Актуальні проблеми методики викладання біології та екології : робоча програма для студентів з галузі знань 01 Освіта. *Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (Біологія) за освітньо-професійною програмою магістра*. Кременець, 2018. 21 с.
2. Вальорко І.М., Мороз І.В. Рівень організації самостійної роботи студентів в Інституті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова. *Актуальні питання методики навчання природничо-математичних дисциплін* : зб. матеріалів Всеукр. студ. наук-практ. конф. Херсон : ПП Вишемирський, 2011. Вип. 10. С. 213–215.
3. Грицай Н.Б. Індивідуальна робота студентів з методики навчання біології. *Вища освіта України. Додаток 1. Тематичний випуск «Педагогіка вищої*

школи : методологія, теорія, технології». 2010. № 3. Т. 2. С. 176–183.

4. Кобернік С.Г., Цуруль О.А. Наукове обґрунтування та проектування самостійної роботи студентів з методичних дисциплін природничого профілю в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Зб. наук. праць Глухівського нац. пед. ун.-ту ім. О. Довженка. Серія 5. Педагогічні науки*. Глухів : ГНПУ, 2010. Вип. 15. С. 333–338.

5. Кобернік С.Г., Цуруль О.А. Проблема класифікації самостійної роботи студентів з методичних дисциплін природничого профілю. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : матеріали звітно-наук. конф. викладачів університету за 2009 р. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. С. 82–85.

6. Методика навчання біології : програма навчального курсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / І.В. Мороз та ін. Київ ; Тернопіль : ТДПУ, 2004. 35 с.

7. Мороз І.В. Організація і керування самостійною роботою студентів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : мат. звіт.-наук. конф. викл. ун.-ту за 2008 р. / укл. Г.І. Волинка та ін. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 141–144.

8. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование : соц.-философ. исследование. Запорожье : Просвіта, 2004. 246 с.

9. Самостійна робота студентів з методик навчання природничих дисциплін : теорія та практика : монографія / С.Г. Кобернік та ін. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 315 с.

10. Степанюк А.В. та ін. Організація самостійної роботи студентів з методики навчання біології. *Психолого-педагогічні засади природничо-географічної та економічної освіти: досвід, проблеми, перспективи* : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця : ВДПУ, 2005. С. 20–21.

11. Степанюк А.В. Нові підходи до визначення мети і змісту біологічної освіти школярів. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 2. С. 28–34.

12. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конф., 14-15 грудня 2004 р. / Г.В. Стадник та ін. (ред.). Харків : ХНАМГ, 2004. 243 с.

13. Цина А., Цина В. Організація самостійної роботи студентів: методичний аспект. *Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища* : зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. Полтава : ПДПУ, 2004. С. 93–97.

14. Цуруль О.А. Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання біології : метод. посібник. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 61 с.

15. Цуруль О.А. Індивідуалізація самостійної роботи студентів з методики навчання біології. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Спец. вип. : *Індивідуалізація і фундаменталізація навчального процесу в умовах євроінтеграції* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Переяслав-Хмельницький : Ризографіка, 2007. С. 415–420.



REFERENCES:

1. Bondarenko, T.Ye. (2018). Aktualni problemy metodyky vykladannia biolohii ta ekolohii: robocha prohrama dlia studentiv z haluzi znan 01 Osvita. Pedahohika, spetsialnosti 014 Serednia osvita (Biolohiia) za osvitno-profesiinoiu prohramoiu mahistra [Topical Problems of Teaching Biology and Ecology: A Work Program for Students in the Field of Knowledge 01 Education. Pedagogy, specialty 014 Secondary education (Biology) for educational and professional program of the master's degree]. Kremenets [in Ukrainian].
2. Valorko, I.M., Moroz, I.V. (2011). Riven orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv v Instytuti pryrodnycho-heohrafichnoi osvity ta ekolohii NPU imeni M.P. Drahomanova [Level of organization of independent work of students at the Institute of Natural Geography and Ecology of the NPU named after MP Drahomanov]. *Aktualni pytan- nia metodyky navchannia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: zb. materialiv Vseukr. stud. nauk-prakt. konf.* Kherson: PP Vyshemyrskyi [in Ukrainian].
3. Hrytsai, N.B. (2010). Indyvidualna robota studentiv z metodyky navchannia biolohii [Individual work of students on the methodology of teaching biology]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Dodatok 1. Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly : metodolohiia, teoriia, tekhnolohii».* [in Ukrainian].
4. Kobernik, S.H., Tsurul, O.A. (2010). Naukove obgruntuvannia ta proektuvannia samostiinoi roboty studentiv z metodychnykh dystsyplin pryrodnychoho profilu v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia [Scientific substantiation and design of independent work of students on methodical disciplines of the natural profile in the conditions of credit-module system of training]. *Zb. nauk. prats Hlukhivskoho nats. ped. un.-tu im. O. Dovzhenka. Seriiia 5. Pedahohichni nauky.* Hlukhiv: HNPU [in Ukrainian].
5. Kobernik S.H., Tsurul O.A. (2010). Problema klasyfikatsii samostiinoi roboty studentiv z metodychnykh dystsyplin pryrodnychoho profilu [Problem of classification of independent work of students on methodical disciplines of the natural profile]. *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyyp universytetu : materialy zvitno-nauk. konf. vykladachiv universytetu za 2009 r.* Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
6. Moroz, I.V. (2004). Metodyka navchannia biolohii: prohrama navchalnoho kursu dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity [Biology teaching methodology: a program of study courses for students of higher educational institutions]. Kyiv ; Ternopil : TDPU [in Ukrainian].
7. Moroz, I.V. (2009). Orhanizatsiia i keruvannia samostiinoiu robotoiu studentiv [Organization and management of independent work of students]. *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyyp universytetu: mat. zvit.-nauk. konf. vykl. un.-tu za 2008 r. / ukl. H.I. Volynka ta in.* Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
8. Podmazyn, S.Y. (2004). Lychnostno-oryentyrovanoie obrazovanye: sots.-fylosof. yssledovanye [Personality-oriented education: soc.-philosopher. study]. Zaporozhe: Prosvyta [in Ukrainian].
9. Kobernik, S.H. (2011). Samostiina robota studentiv z metodyk navchannia pryrodnychykh dystsyplin: teoriia ta praktyka: monohrafiia [Independent work of students on methods of teaching natural sciences: theory and practice: monograph]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
10. Stepaniuk, A.V. (2005). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv z metodyky navchannia biolohii [Organization of independent work of students on the methodology of teaching biology]. *Psykhologo-pedahohichni zasady pryrodnycho-heohrafichnoi ta ekonomichnoi osvity: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. tez dop. Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Vinnytsia: VDPU [in Ukrainian].
11. Stepaniuk, A.V. (2000). Novi pidkhody do vyznachennia mety i zmistu biolohichnoi osvity shkolariv [New approaches to the definition of the purpose and content of biological education of schoolchildren]. *Pedahohika i psykholohiia.* [in Ukrainian].
12. Stadnyk, H.V. (2004). Stratehiia posylennia samostiinoi roboty studentiv u konteksti pryednannia Ukrainy do Bolonskoho protsesu [Strategy for strengthening students' independent work in the context of Ukraine's accession to the Bologna Process]. *Materialy Vseukrainskoi nauko-vo-metodychnoi konf., 14-15 hrudnia 2004 r. / ta in. (red.).* Kharkiv: KhNAMH [in Ukrainian].
13. Tsyna, A., Tsyna, V. (2004). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv: metodychnyi aspekt. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pryrodnychykh dystsyplin v umovakh modeliuвання osvitnoho seredovyscha [Organization of independent work of students: methodical aspect. Preparation of the future teacher of natural sciences in the conditions of modeling of the educational environment] *Zb. nauk. prats Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* Poltava: PDPU [in Ukrainian].
14. Tsurul, O.A. (2010). Zbirnyk zavdan dlia samostiinoi roboty studentiv z metodyky navchannia biolohii : metod. posibnyk [Collection of tasks for independent work of students on the methodology of teaching biology: method. manual]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
15. Tsurul, O.A. (2007). Indyvidualizatsiia samostiinoi roboty studentiv z metodyky navchannia biolohii [Individualization of independent work of students on the methodology of teaching biology]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniyi universytet imeni H. Skovorody».* Spets. vyp. : *Indyvidualizatsiia i fundamentalizatsiia navchalnoho protsesu v umovakh yevrointehratsii : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Pereiaslav-Khmelnyskyi: Ryzohrafika [in Ukrainian].



УДК 811.111'27:656.61
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-17

СТАНДАРТНІ ФРАЗИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ В МОРІ ЯК НАВЧАЛЬНА ПОТРЕБА

Кудрявцева Валентина Федорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови у судноводінні
Херсонська державна морська академія
florakv07@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4264-4229

Швецова Ірина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови у судноводінні
Херсонська державна морська академія
isvecova581@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6801-5204

У статті досліджено деякі аспекти систематичного вивчення стандартних фраз для спілкування на морі. Основну увагу дослідників акцентовано на необхідності дотримання безпеки роботи на судні шляхом максимально точного відтворення стандартних фраз для спілкування в морі у відповідних ситуаціях з метою уникнення сумнівного розуміння інформації під час спілкування. Автори наводять дані про те, що вивчення стандартних фраз має здійснюватися системно і послідовно, для чого необхідно розробити тематично зорієнтовану і методично обґрунтовану систему завдань і послідовність їх виконання.

Запропоновано типи вправ / завдань для вивчення стандартних фраз та послідовності їх використання в навчальному процесі. У статті охарактеризовано можливості вивчення стандартних фраз для спілкування в морі студентами, для яких англійська мова є нерідною, та окреслено перелік фраз, необхідних для вивчення, розроблено тематично зорієнтовану послідовність завдань. Дослідження показало, що навчання студентів стандартним фразам для спілкування в морі слід здійснювати на основі реальної практики в морській галузі і шляхом застосування відповідних сучасних методів вивчення мови. На основі проведеного аналізу фраз, які є необхідними для вивчення, відповідно до змістовних модулів наведено приклади завдань на електронній навчальній платформі Moodle, що сприяють ефективному їх засвоєнню. З метою перевірки знань і умінь студентів, а також стосовно того, як використовувати стандартні фрази для спілкування в морі, були розроблені тестові завдання та розміщені на електронній навчальній платформі Moodle. Результати дослідження свідчать про те, що навчання студентів стандартним фразам для спілкування в морі слід здійснювати на основі реальної практики в морській галузі і шляхом застосування відповідних сучасних методів вивчення мови. Крім вправ контрольованого і частково контрольованого характеру, студентам варто надавати можливість самостійного визначення змісту розмов із використанням стандартних фраз для спілкування в морі на основі детальних описів ситуацій, рольових карток, попередньої практики на судні. Вивчення стандартних фраз має здійснюватися системно і послідовно, для чого необхідно розробити тематично зорієнтовану і методично обґрунтовану систему завдань і послідовність їх виконання. Дослідження показало, що вивчення студентами стандартних фраз доводить прикладну спрямованість, оперативну результативність і вмотивованість студентів виконувати завдання.

Ключові слова: морська англійська мова, стандартні фрази для спілкування в морі, ІМО, логічно побудована і методично виправдана система вправ і завдань.

**STANDARD MARITIME COMMUNICATION PHRASES AS A TRAINING NEED**

Kudriavtseva Valentyna Fedorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of English in Navigation
Kherson State Maritime Academy
florakv07@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4264-4229

Shvetsova Iryna Viktorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English in Navigation
Kherson State Maritime Academy
isvecova581@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6801-5204

The paper studies some aspects of systematic study of standard phrases for communication at sea. The main attention of researchers is focused on the need to respect the safety of work on the ship, by reproducing standard phrases for communicating at sea in appropriate situations as accurately as possible in order to avoid doubtful understanding of information during communication.

The article provides types of exercises / tasks for studying standard phrases and their sequencing in the learning process. The current study investigates the possibility of studying standard phrases for communication at sea by students whose English is not common in communicative lessons from the Maritime English language. The article outlines the list of phrases needed to study the students. The study showed that the teaching of students to standard phrases for communication at sea should be done on the basis of real practice in the marine industry and through the application of appropriate modern language learning methods. The authors point out that the study of standard phrases should be carried out systematically and consistently, for which it is necessary to develop a thematically oriented and methodically grounded system of tasks and the sequence of their implementation.

Based on the analysis of the phrases that are necessary for study, according to the content modules, examples of tasks on the e-learning platform Moodle, which facilitate their effective assimilation, are given. In order to test students' knowledge and skills, as well as how to use the standard phrases for communication at sea, test assignments were developed and posted on the e-learning platform Moodle. The results of the study indicate that students' standard phrases for communication in the sea should be taught based on actual practice and through the use of appropriate modern methods of language learning. In addition to controlled and partially controlled exercises, students should be able to independently identify the content of conversations using standard phrases for communication in the language based on detailed descriptions of situations, role cards, and previous practice on the ship. The study of standard phrases should be carried out systematically and consistently, for which it is necessary to develop a thematically oriented and methodologically sound system of tasks and the sequence of their execution.

The research showed that students' study of standard phrases proves applied orientation, operational effectiveness, and motivated students to perform tasks.

Key words: *Maritime English, standard marine communication phrases, IMO, logically sequenced and methodologically justified system of exercises and tasks.*

Постановка проблеми. Якісна професійна підготовка спеціалістів морського транспорту посідає важливе місце в забезпеченні ними ефективної та безпечної роботи в міжнародному середовищі у складі багатонаціональних екіпажів. Неадекватне знання морської англійської мови спричиняє значні людські і матеріальні втрати. З метою уникнення таких ситуацій Міжнародна морська організація затвердила «Стандартні фрази для спілкування в морі Міжнародної морської організації (ІМО)», які необхідно знати без будь-яких структурно-лексичних змін і які

не потребують оволодіння складними граматичними трансформаціями. Стандартні фрази морського спілкування затверджені для того, щоб «сприяти більшій безпеці судноводіння і управління судном; стандартизувати мову, що використовується для зв'язку під час плавання в морі, на підходах до порту, на водних шляхах і в гаванях, а також для внутрішнього суднового спілкування на суднах з багатомовною командою; надати допомогу морським навчальним закладам у досягненні вищезазначених цілей» (Kudryavtseva, Bondarenko, Moroz, Shvetsova: 10).



Конвенція ПДМВ визначає основну компетентність із морської англійської мови як уміння «користуватися Стандартними фразами для спілкування в морі і використовувати англійську мову в усній і письмовій формі» (Rizal, Shamsul, 2019: 34). Цією ж конвенцією визначено, що здатність розуміти і використовувати стандартні фрази для спілкування в морі вимагається для сертифікації вахтових офіцерів на судах вантажністю 500 тон і більше» (STCW Convention and STCW Code, 2019: 10).

Мета статті – охарактеризувати можливість вивчення стандартних фраз для спілкування в морі студентами, для яких англійська мова є нерідною, на комунікативних заняттях із морської англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основну увагу дослідників акцентовано на необхідності дотримання безпеки роботи на судні шляхом максимально точного відтворення стандартних фраз для спілкування в морі у відповідних ситуаціях із метою уникнення сумнівного розуміння інформації під час спілкування.

На основі вивчення відповідних аварійних ситуацій встановлено, що численні зіткнення суден трапляються із-за невдалих комунікативних спроб вахтових офіцерів врегулювати ситуацію, натомість використовуючи вільну форму спілкування за УКВ замість стандартизованої. Визначаючи стандартні фрази для спілкування в морі як необхідну стандартизовану форму морського спілкування і як обов'язкову частину навчальних програм із морської англійської мови, дослідник вважає, що другий аспект взагалі нехтується як другорядний (Prichard B. *Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety-related or comprehensive courses?*, 2019: 5).

Обґрунтовано ідею про те, що мовний бар'єр і непорозуміння у спілкуванні між суднами, зі службою руху суден і т.п. потребує активізації зусиль стосовно того, щоб вивчення стандартних фраз стало обов'язковою частиною морської освіти (STCW Convention and STCW Code, 2019: 61).

Різал С. відзначає, що курсанти-судноводії повинні розпочинати вивчення стандартних фраз відразу після опанування базовими вміннями з використання морської англійської мови (будова судна, типи суден і вантажів, обладнання містка тощо). Цей наступний етап відзначається вивченням різних операцій на палубі і на містку, під час виконання яких знання і оперативне застосування заздалегідь вивчених стандартних фраз необхідне і вкрай важливе (Rizal, Shamsul. *The Roles of English Language in Merchant Shipping's*

Communication: the Training Needs of Deck Watchkeeping Officers, 2019).

Як підкреслює Тирон О.М., єдиних вимог до рівня володіння стандартними фразами для спілкування в морі в різних країнах немає, натомість англійські країни взагалі не ставлять за мету вивчення цих фраз на підставі того, що англійська мова для них є рідною. Автор вважає доцільним розробити єдиний екзаме́н із перевірки володіння стандартними фразами для спілкування в морі (Турон: 134).

Більш радикальну думку висловлює Муррелл С., наголошуючи, що вахтові офіцери не повинні працювати, якщо вони не пройшли сертифікацію на знання стандартних фраз для спілкування в морі, тому що вони схильні до непорозуміння і помилок під час виконання судових операцій. (Murrrell S. *All Watch Officers Must Be Certified in the IMO SMCP*, 2019: 1). Автор вважає за необхідне сертифікувати і тих вахтових офіцерів, для яких англійська мова є рідною, оскільки їх можуть не розуміти члени екіпажу інших національностей.

Стандартні фрази для спілкування в морі є об'єктом безумовної уваги і авторів навчальних посібників із морської англійської мови. Виділяючи стандартні фрази для спілкування в морі як невелику, але постійну частину розділу, Грайс Т. переважно пропонує два-три завдання в такій послідовності: прослухайте / прочитайте розмову між, наприклад, судовим офіцером і службою руху суден, дайте відповіді на запитання, відтворіть розмову в ролях (Grice, 2012: 18). Перевагою цього підходу є системність, недоліком – занадто лімітований обсяг і відсутність завдань для розвитку самостійного говоріння.

У двотомному навчальному посібнику з морської англійської мови в кожному тематичному розділі розміщені вправи, орієнтовані на вивчення стандартних фраз для спілкування в морі і подано більш широкий діапазон вправ, серед яких: «Поедняйте дві частини роз'єднаних стандартних фраз», «Виберіть правильне слово для використання в наступних стандартних фразах для спілкування в морі», «Поставте речення у правильному порядку, щоб відтворити розмову». Проте ситуативні завдання, як останній етап роботи над стандартними фразами для спілкування в морі, також являють собою вправи контрольованого типу, що обмежує можливість для розвитку продуктивних комунікативних умінь студентів (Paraskevi, 2019: 156).

Виклад основного матеріалу. Основний зміст дослідження становить:

– окреслити перелік фраз, необхідних для вивчення студентами;



- визначити типи вправ / завдань для вивчення фраз;
- розробити тематично зорієнтовану послідовність завдань;
- визначити методику проведення обраних вправ / завдань;

В організації дослідження ми керувались рекомендацією Міжнародної морської організації, що «стандартні фрази слід вивчати не в повному обсязі, а вибірково у відповідності до конкретних потреб користувачів» (Model Course 3.17 "Maritime English", 2019: 11).

На основі проведеного нами опитування тридцяти студентів третього і четвертого курсів факультету судноводіння встановлено, що вони використовували стандартні фрази для спілкування в морі, працюючи на практиці в багатонаціональному екіпажі, під час виконання вантажних операцій, швартування, спостереження на містку, періодичного управління судном, постановки судна на якор. На підставі аналізу ми вважали за необхідне розглянути можливості досконалого вивчення саме цих фраз.

Значну увагу приділено також аналізу роботи викладачів під час відвідування навчальних занять, що підтверджує наші уявлення про те, що стандартні фрази для спілкування в морі вивчаються фрагментарно і епізодично, а головне, що вони запам'ятовуються на короткий час: у разі необхідності використати фрази в наступних темах навчальної програми їх фактично спочатку вимагається повторити.

У Модельному курсі 3.17 «Морська англійська мова» подані рекомендації для викладачів морської англійської мови щодо методики вивчення стандартних фраз для спілкування в морі, основна з яких така: «Щоб студенти запам'ятовували фрази, необхідно регулярно виділяти час на їх повторення невеликими частинами», яку ми вважаємо принципово важливою, але такою, що важко реалізувати (Model Course 3.17 "Maritime English", 2019: 291).

Завдання виокремити найбільш вживані стандартні фрази з тематичних груп і самих тематичних груп відповідно до можливостей навчального плану для курсу англійської мови за професійним спрямуванням привела нас до формування п'яти груп із двадцяти стандартних фраз на кожен навчальний семестр, що разом склало п'ятнадцять груп стандартних фраз загальною кількістю у триста фраз, що, на нашу думку, може забезпечити плавне входження випускника морського навчального закладу у спілкування з багатонаціональним екіпажем під час рутинних операцій на судні.

Подальша робота була зорієнтована нами на визначення типів вправ / завдань

для вивчення стандартних фраз та послідовності їх використання в навчальному процесі з вивчення англійської мови. На основі друкованих матеріалів із теорії та практики вивчення стандартних фраз та власного досвіду нами укладено узагальнений перелік таких вправ.

Частина вправ, рекомендованих у Модельному курсі 3.17 «Морська англійська мова», передбачає запас необхідних стандартних фраз викладачем і/або студентами на звуковій носії інформації з їх подальшим аудіюванням під час навчальних занять для тренування вимови, порівняння власних записів з аутентичними, розуміння змісту через традиційні комунікативні завдання для розвитку умінь аудіювання. Зроблено висновки щодо вправ/завдань, необхідних для первинного ознайомлення зі стандартними фразами. Такі завдання, як записувати важливу інформацію під час аудіювання стандартних фраз чи трансформувати граматично правильні речення у стандартні фрази, вбачаються нами як недоцільні, тому що потребують подвійних умінь студентів: граматично правильно будувати речення англійською мовою і використовувати граматично спрощені стандартні фрази, що, фактично, не передбачалося розробниками стандартних фраз, на що необхідно витратити багато додаткового часу і що не виробляє автоматичну осмислену реакцію студентів у певній ситуації. Вважаємо їх вправами заради вправ, які відволікають від досягнення поставленої мети вивчення стандартних фраз.

Важливо зазначити, що стандартні фрази подані у спрощеному варіанті англійської мови, де часто пропущені артиклі, дієслово «be»; до інших мовних ознак стандартних фраз можна віднести уникнення синонімів, скорочених форм, надання повних відповідей до загальних і спеціальних запитань; послідовне вимовляння лише однієї фрази кожним учасником розмови.

Дослідження показало, що робота над вивченням студентами стандартних фраз має прикладну спрямованість, оперативну результативність і вмотивованість студентів виконувати завдання типу «половина діалогу», «підказки для діалогу», «спілкування шляхом випадкового вибору», «спільно укладені діалоги» та «керовані діалоги».

Зазначимо, що завдання з вивчення стандартних фраз, представлені або рекомендовані в досліджених нами теоретичних і прикладних публікаціях, найкраще розвивають уміння студентів до виконання частково контрольованих завдань, під якими мається на увазі більше мовної свободи студентів, у той самий час викладачу невідомі



усі можливі варіанти відповідей, навіть якщо можливості студентів досить обмежені.

Група авторів нашого навчального закладу обрала тематичний підхід до вивчення стандартних фраз для спілкування в морі, а з-посеред типових завдань – «Закінчіть фрази поданими словами», «Закінчіть розмову, використовуючи фрази», «Обговоріть, хто розмовляє і які процедури описані», «Переставте рядки, щоб отримати логічно побудовану розмову», «Програйте розмову в ролях» (Rizal, Shamsul, 2019: 13).

На основі проведеного аналізу фраз, які є необхідними для вивчення відповідно до змістовних модулів, на електронній навчальній платформі Moodle завантажено завдання, що сприяють ефективному їх засвоєнню. Так, відповідно до запропонованих ситуацій студенти повинні підібрати репліки або вписати необхідні відповіді до поставлених запитань. Аудіо, які є можливість прослухувати не лише в ході занять, але й вдома, сприяють ефективному запам'ятовуванню фраз та вмінню сприймати їх на слух. Прослухавши аудіозапис діалогів, студенти виконують вправи на вибір правильного твердження із загалу поданих; розподіляють твердження на правдиві, неправдиві та «недійсні» речення; завершують діалог необхідними репліками та ін.

З метою перевірки знань і умінь студентів, а також стосовно того, як використовувати стандартні фрази для спілкування в морі, були розроблені тестові завдання та розміщені на електронній навчальній платформі Moodle. Це дало можливість швидко та якісно здійснювати аналіз ефективності засвоєння стандартних фраз.

Усвідомлюючи переваги кожного типу вправ/завдань на основі їх застосування в навчальному процесі, ми дійшли висновку, що в умовах нашого навчального закладу, де англійська мова – теж іноземна, для впровадження системи вправ / завдань з ґрунтовного вивчення стандартних фраз необхідно:

– протягом першого-третього семестрів навчати студентів зрозуміло і чітко спілкуватися морською англійською мовою загального вжитку (GME);

– значну увагу приділяти вивченню базових структур стандартних фраз для спілкування в морі, а саме: речення з дієсловами в наказовому способі (Clean the holds!); загальні запитання і повні відповіді на них (Are the holds clean / dry / free of smell? – Yes, the holds are clean / dry / free of smell. / – No, the holds are not clean / dry / free of smell (yet). / – The holds will be clean / dry / free of smell in ... minutes / hours.);

спеціальні запитання і повні відповіді на них (What is the deadweight of the vessel? – The deadweight is ... tonnes.);

– протягом четвертого семестру, у якому розпочинається вивчення спеціалізованої морської англійської мови (SME), розпочинати поступову підготовку до активного і сфокусованого ознайомлення студентів із загальними особливостями стандартних фраз: назви букв, вимова цифр і чисел, маркери повідомлень, особливості комунікативної реакції на запитання, накази, стандартні організаційні фрази, корекція помилок, необхідність повторення, опис пеленгу, курсу, відстані, швидкості, широти, довготи тощо, паралельно вивчати окремі стандартні фрази відповідно до тем, що вивчаються;

– протягом наступних семестрів запроваджувати розроблену нами і апробовану на темах, пов'язаних із вантажними операціями, систему методично обґрунтованих вправ і завдань;

– запровадити усну перевірку комунікативних умінь студентів із використання стандартних фраз у відповідних операційних ситуаціях на судні як під час поточної усної перевірки комунікативних умінь, так і під час диференційованих заліків і випускних екзаменів із морської англійської мови.

Висновки. Результати дослідження свідчать про те, що навчання студентів стандартним фразам для спілкування в морі слід здійснювати на основі реальної практики в морській галузі і шляхом застосування відповідних сучасних методів вивчення мови. Крім вправ контрольованого і частково контрольованого характеру, студентам варто надавати можливість самостійного визначення змісту розмов із використанням стандартних фраз для спілкування в морі на основі детальних описів ситуацій, рольових карток, попередньої практики на судні. Вивчення стандартних фраз має здійснюватися системно і послідовно, для чого необхідно розробити тематично зорієнтовану і методично обґрунтовану систему завдань і послідовність їх виконання.

Перспективи подальших досліджень. Можливості системного вивчення стандартних фраз для спілкування в морі ще далеко не вичерпані. Нашими наступними кроками плануються: створення міждисциплінарної робочої групи для об'єднання зусиль із навчання студентів стандартним фразам; внесення завдань із перевірки умінь студентів користуватися стандартними фразами в екзаменаційні матеріали.

**REFERENCES:**

1. Grice T. (2012) English for the Maritime Industry. A Language course for seafarers. Croydon: Idris Education Ltd. 129 p.
2. IMO Standard Marine Communication Phrases. URL: www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf (Last accessed: 08.03.2019).
3. Kudryavtseva V.F., Barsuk S.L., Boiko K.L., Stepaniuk M.P. Sail Safe. Kherson : TOV «VKF «Star» LTD» [in English].
4. Kudryavtseva V.F., Bondarenko V.V., Moroz O.L., Shvetsova I.V. While Ashore. Kherson : TOV «VKF «STAR» LTD» [in English].
5. María-Araceli Losey-León. Facing New Changes in the Maritime English Curriculum: Tasks' Design towards the Acquisition of the Standard Marine Communication Phrases. URL: <https://www.academia.edu/19611806> (Last accessed: 11.03.2019).
6. Model Course 3.17 “Maritime English”. URL: <https://ru.scribd.com/document/261953765> (Last accessed: 11.02.2019).
7. Murrell S. All Watch Officers Must Be Certified in the IMO SMCP. URL: <https://safety4sea.com/watch-officers-must-certified-imo-smcp/> (Last accessed: 08.03.2019).
8. Paraskevi L. Papaleonida. Maritime English. Volume 1. URL: <https://maredu.gunet.gr/modules/document/file.php/ASP350> (Last accessed: 17.02.2019).
9. Prichard B. Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety-related or comprehensive courses? URL : <https://link.springer.com/article/BF03195041> (Last accessed: 18.03.2019).
10. Rizal, Shamsul. The Roles of English Language in Merchant Shipping’s Communication: the Training Needs of Deck Watchkeeping Officers. URL: <https://www.researchgate.net/publication/269395979> (Last accessed: 10.02.2019).
11. STCW Convention and STCW Code. URL: <https://navlib.net/wp-content/uploads/2018/06/STCW-2017.pdf> (Last accessed: 04.03.2019).
12. Tyron O.M. Z dosvidu vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam na fakulteti sudnovodinnia KDAVT [On the experience of teaching English for Specific Purposes at Navigation Faculty of Kyiv State Academy of Water Transport]. *Vodnyi transport*, № 2 (14). p. 134.



УДК 378:808
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-18

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Манжос Ельвіра Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет
pv.vnau@ua.fm
orcid.org/0000-0003-0287-3107

У статті порушено проблему розвитку культури іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічної сфери. Здійснено спробу довести, що високі вимоги до професійної підготовки фахівців сьогодні висувують перед вищою школою гідні завдання, серед яких пошук ефективних методик розвитку іншомовної мовленнєвої культури студентів економічних спеціальностей.

Останнім часом зовнішня політика України спрямована на поглиблення міжнародних економічних відносин із навколишнім світом, отже, актуалізуються проблеми професійного спілкування з іноземними партнерами та постає необхідність пошуку нових шляхів удосконалення навчання майбутніх фахівців у галузі економіки іноземної мови.

З'ясовано, що застосування викладачем мотиваційних чинників має стати основним для формування в майбутнього фахівця стійкого інтересу до оволодіння мовами.

Доведено, що поняття «мотивація» є складним феноменом у психології та педагогіці й охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, а також стає основним стрижнем, навколо якого конструюються основні якості професіонала. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями.

В статті наголошується на потребі організувати навчання таким чином, щоби сформувати в студентів мотивацію до вивчення іноземних мов, щоби вони усвідомлювали необхідність володіння іноземними мовами для професійного й особистісного зростання. Застосування викладачем мотиваційних чинників може стати досить важливим для формування в майбутнього фахівця стійкого інтересу до оволодіння мовами.

Усвідомлення студентами можливості реального застосування здобутих знань сприятиме бажанню вчитися та вивчати мови. Крім того, варто розширювати іншомовний репертуар, урахувавши регіональні потреби, адже саме знання декількох сучасних іноземних мов зумовлює кращі професійні можливості для працівників різних рівнів на підприємствах різних розмірів у різних сферах економіки, сприяє економічному зростанню та поліпшенню фінансового стану як підприємства, так і економіки країни.

Диверсифікація бізнес-середовища, економічна інтеграція, поширення транснаціональних корпорацій, вимагають від фахівців знати іноземну мову на ідеальному рівні для досягнення повного розуміння між суб'єктами господарювання. Розширення перспектив випускників вищих навчальних закладів зростає зі знанням будь-якої іноземної мови. Беручи до уваги той факт, що вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах має певні особливості, а його орієнтація визначається низькою комунікативною компетентністю. Професіоналізм економіста визначається високим рівнем його ділових якостей, комунікативної компетентності та культури спілкування.

Тому головною метою освіти є оптимальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови з використанням сучасних засобів і методів навчання, гнучкого й індивідуалізованого підходу, різноманітних шляхів підвищення мотивації, що стане предметом подальших досліджень.

Ключові слова: *іншомовне спілкування, мотивація, мотиваційний чинник, іншомовна культура, мовленнєва культура майбутнього фахівця, спілкування.*



THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC SPHERE

Manzhos Elvira Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Ukrainian and Foreign Languages Department
Vinnytsia National Agrarian University
pv.vnau@ua.fm
orcid.org/0000-0003-0287-3107

The article deals with the problem of the developing of foreign language communicative culture of future specialists of economic sphere. It has been proved that high demands for professional training of specialists put forward worthy tasks before high school, one of which is the search for effective methods of developing the foreign language communicative culture of future economic specialists.

Recently, Ukraine's foreign policy is aimed at deepening international economic relations with the surrounding world, therefore, the problems of professional communication with foreign partners are actualized and there is a need to find new ways to improve the training of future specialists in the field of foreign language economics. It has been found out that the teacher's use of motivational factors should become the basis for forming a steady interest in language study.

It is proved that the concept of "motivation" is a complex phenomenon in psychology and pedagogy and includes motives, needs, goals and intentions. This concept becomes the main pivot around which the main qualities of a professional are constructed. The formation of motivation is possible only when a person manages to link the goal with personal values.

The article emphasizes the need to organize training in such a way as to motivate students to learn foreign languages in order to be aware of the need to learn foreign languages for professional and personal growth. The application of motivational factors can become very important for the formation of a stable interest in the acquisition of languages by a future specialist. Awareness of students of the possibility of using of the acquired knowledge will contribute to the desire to study and learn languages. In addition, it is worth expanding foreign language repertoire, taking into account regional needs, because knowledge of several modern foreign languages leads to better professional opportunities for employees of different levels at enterprises of different sizes in different spheres of the economy, contributes to economic growth and improvement of the financial condition of both the enterprise and the economy of the country.

Diversification of the business environment, economic integration, the spread of transnational corporations, require professionals to know the foreign language at the perfect level to achieve a full understanding between business entities. The expansion of the prospects faced by graduates of higher educational institutions is increasing with the knowledge of any foreign language. Taking into account the fact that the study of foreign languages in non-language higher educational establishments has some peculiarities and its orientation is determined by low communicative competence. The professionalism of an economist is determined by the high level of his business qualities, communicative competence and communication culture.

Therefore, the main goal of education is the optimal organization of educational and cognitive activities of students in foreign language classes using modern means and teaching methods, a flexible and individualized approach and the use of various ways to increase motivation, which will be the subject of further research.

Key words: *foreign language communication, motivation, motivational factor, foreign language culture, communicative culture of the future specialist, communication.*

Постановка проблеми. Сьогодні досить активно відбувається інтеграція України у світовий простір, з'являються міжнародні зв'язки в галузях виробництва, культури і науки, що, безперечно, потребує ґрунтовної підготовки фахівців-економістів, що мають можливість вступати в ділові й міждержавні контакти.

Диверсифікація можливостей бізнес-середовища, економічна інтеграція, розповсюдження транснаціональних корпорацій вимагають від фахівців знання іноземної мови на досконалому рівні для досягнення повного взаєморозуміння між суб'єктами ділових відносин. Розширення перспектив,

які постають перед випускниками вищих навчальних закладів, зростає зі знанням будь-якої іноземної мови. Беручи до уваги той факт, що вивчення іноземних мов у немовних вишах має деякі особливості, його націленість визначається низькою комунікативною спрямованістю, ми стикаємося із проблемою низької комунікативної компетентності студентів.

Професіоналізм економіста визначається високим рівнем його ділових якостей, комунікативної компетентності та культури спілкування.

Останнім часом зовнішня політика України спрямована на поглиблення міжнарод-



них економічних відносин із навколишнім світом, отже, актуалізуються проблеми професійного спілкування з іноземними партнерами та постає необхідність пошуку нових шляхів удосконалення навчання майбутніх фахівців у галузі економіки іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки таких фахівців висвітлені в працях П. Атутова, І. Бега, Н. Бібік, С. Гончаренка, А. Захлібного, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сидоренка й інших науковців. Окремими аспектами професійного спілкування економістів опікувались учені В. Бобров, Р. Гришкова, В. Євтушевський, І. Каленюк, Ю. Каніщенко, Ю. Ніколенко. Вивчення наукових проблем формування мотивації в навально-виховному процесі досліджували Т. Дубовицька, Н. Токар, Н. Яковлева.

Постановка завдання. Мета статті – визначити особливості розвитку культури іншомовного спілкування фахівців-економістів та формування мотивації до вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах економічного спрямування.

Методи дослідження. У процесі дослідження проаналізовано методичну, педагогічну та дидактичну літературу за тематикою дослідження; застосовувалися методи порівняння й узагальнення, систематизації теоретичних і дослідних даних, педагогічне спостереження за навчальним процесом, прогностичний метод, що уможливив визначення позитивного досвіду формування мотиваційного елемента в процесі вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна комунікативна діяльність майбутнього фахівця економічного профілю залежить від його світогляду, аксіологічної спрямованості особистості, професійних переконань і готовності діяти в певних ситуаціях, дотримуючись норм мовленнєвої етики, та є важливим елементом результативності професійної діяльності.

Мовленнєва етика – це правила мовленнєвої поведінки, що ґрунтуються на нормах моралі, національно-культурних традиціях, психології учасників спілкування. Порушення норм мовленнєвої етики суттєво ускладнює процес кооперативного спілкування (Бацевич, 2004:198–199).

Мовленнєвий етикет є системою вимог щодо використання мовно-виражальних засобів у мовленнєвій діяльності залежно від мети спілкування. Такі правила спілкування стереотипні; типові конструкції, які вживаються у повсякденних ситуаціях, що часто повторюються. Отже, набір типізованих частотних ситуацій спричиняє появу певного набору мовленнєвих засобів, якими послуговуються в таких ситуаціях (Бацевич, 2004: 199–201).

Комунікативна культура є однією з найважливіших складових частин професійної компетентності економіста. Зазвичай професійну компетентність характеризують як інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає відповідний рівень знань, умінь та навичок, який забезпечить виконання певного виду діяльності. А. Белкін визначає професійну компетентність як «сукупність професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» (Белки, 1991: 56).

Компетентність вважають першоосновою професійності. Комплексність знань (уміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії) посідає чільне місце в професійній компетентності. Професійна компетентність майбутнього економіста, крім його особистісних та ділових якостей, передбачає також уміння та навички, що забезпечують функціонування процесу спілкування (Зязюн, 1978).

Загальновідомим є той факт, що одним з основних завдань сучасних педагогів є формування в студентів стійкої мотивації до навчання, що допоможе їм стати кваліфікованими спеціалістами.

Поняття «мотивація» є складним феноменом у психології та педагогіці й охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, а також стає основним стрижнем, навколо якого конструюються основні якості професіонала. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями, і чим більше вони будуть пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим вищим буде рівень особистої мотивації (Яременко, 2014).

Мотивація в її широкому розумінні представлена двома основними видами: «інтегративна» (внутрішня) мотивація та «інструментальна» (зовнішня) мотивація. Різниця між двома видами мотивації полягає в тому, що внутрішня мотивація передбачає здійснення людиною дії в результаті усвідомлення її значущості для особистісного зростання та пов'язана з бажанням вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до мови, народу, мова якого вивчається, культури. Натомість зовнішня мотивація є чинником, що виникає унаслідок дії зовнішніх обставин, необхідності дотримання вимог, вона пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову для досягнення своєї мети, наприклад, для складання іспиту, кар'єрного зростання. Така мотивація здійснюється за допомогою впливу з боку викладача (сис-



тематичний контроль і регулярне оцінювання студентів, проведення консультацій, бесід) (Gardner, 1985).

Аналіз досліджень стосовно формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності дозволив виділити такі умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів:

- 1) професіоналізм викладача (бажання й уміння навчити);
- 2) професійна спрямованість навчальної діяльності;
- 3) ставлення до студента як до компетентної особистості;
- 4) використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність;
- 5) сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента;
- 6) усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- 7) доступність змісту навчального матеріалу, запропонованого викладачем на занятті (Черняк, 2019).

Метою навчання іноземної мови має стати навчання такого виду мовленнєвої діяльності, «який забезпечує тому, хто вчиться, максимальне поповнення професійних знань, до якого найчастіше звертається фахівець у реальній професійній діяльності». Тому навчальний процес у ВНЗ економічного профілю мусить бути побудований на широкому використанні прийомів, способів і методів, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Зокрема: розгляд конкретних ситуацій, управлінських прикладів, ділових ігор, розгрупування ролей, диспутів протидіючих груп, розбирання ділових паперів. У результаті молодий спеціаліст, що розпочинає виконання службових обов'язків, з першого ж дня добре знає предмет діяльності, сферу своїх професійних повноважень і завдань, цим самим зведе до мінімуму час на «входження» на посаду (Серова, 1998: 140).

Виділяють три рівні, на яких може формуватися мотивація в результаті безпосереднього впливу викладача на цей процес. Першим рівнем, або центральним ядром мотивації є те, що можна назвати «віднайти пристрасть». Саме пристрасть визначає основні цілі життя, визначає те, що найбільше турбує студента, й те, що змушує його діяти. Це означає, що йому потрібно віднайти спосіб поєднати вивчення англійської із реальними бажаннями в житті (Rost, 2019).

На другому рівні мотивації виникає потреба змінити дійсність студента. Зважаючи на той факт, що неналежна увага, неякісне викладання та брак можливостей могли стати на заваді ефективному оволодінню іншомовними компетенціями, викла-

дачеві потрібно знайти способи залучення всіх студентів до навчального процесу на занятті на основі індивідуалізованого підходу та якісної організації самостійної роботи студента за його межами. Допомогти студентові змінити реальність означає змусити його поглянути на вивчення іноземної мови під іншим кутом – цікавої пізнавальної навчальної діяльності, що не здається за межами досяжного (Gardner, 2000: 1–24).

Третій рівень мотивації передбачає інтегрування студента до всіх видів діяльності на занятті. Серед таких інтегруючих принципів виділяють такі:

- застосування індуктивних методів навчання, коли студенти мають можливість самостійно відкривати щось нове – граматичні моделі, нові лексичні одиниці, що допоможе зробити навчальну діяльність більш усвідомленою та довготривалою;
- організаційний момент, який базується на принципі доцільності, креативності та спонукання всіх до активної роботи впродовж заняття;

- обов'язкова участь усіх студентів, визначення завдань для індивідуального виконання та розподіл ролей у групових технологіях навчання;

- кожен вид навчальної діяльності повинен бути цікавим і практичним. Використання аудіовізуальних засобів (аудіозаписи, картинки, графіки, діаграми тощо), інтерактивних видів діяльності, щоби повернути та втримати увагу студентів;

- забезпечення зворотного зв'язку на всіх рівнях формування мовних компетенцій та їхнього прогресу (Черняк, 2019)

Як підсумок, цікавість до навчальної діяльності формується як через зміст навчального матеріалу, який відповідає комунікативним потребам студентів, так і через форми та прийоми роботи, які пропонуються в контексті реальної комунікації, відкривають перспективи для самореалізації студентів, які відчують себе повноправними суб'єктами спілкування (Яременко, 2014).

Навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови у ЗВО економічного профілю передбачає комплексну реалізацію практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної мети.

Практична мета навчання полягає в оволодінні студентами іноземною мовою як засобом комунікації в усній і письмовій формах у соціально-побутовій, соціально-культурній та професійній сферах; здобутті знань про будову іноземної мови, її систему, особливості функціонування певних мовних моделей та структур; виявленні подібностей і розбіжностей із рідною мовою. Розвивальна мета передбачає подальший розви-



ток іншомовної комунікативної компетенції студента, формування в нього нових умінь та навичок іншомовного спілкування, його слухової, зорової, оперативної і тривалої пам'яті, уваги, логічного мислення, вольових якостей, пов'язаних із досягненням успіху в навчальній діяльності. Загальноосвітня мета передбачає збагачення духовного світу студента, розширення його кругозору, здобуття знань про культуру й традиції країни, мова якої вивчається. Виховна мета передбачає виховання в студентів культури спілкування (Коннова, 2003).

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, потрібно організувати навчання таким чином, щоби сформувати в студентів мотивацію до вивчення іноземних мов, щоби вони усвідомлювали необхідність володіння іноземними мовами для професійного й особистісного зростання. Застосування викладачем мотиваційних чинників може стати досить важливим для формування в майбутнього фахівця стійкого інтересу до оволодіння мовами. Тому основна мета освіти – оптимальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови з використанням сучасних засобів і методів навчання, із гнучким та індивідуалізованим підходом, використанням різноманітних шляхів підвищення мотивації, що стане предметом подальших досліджень

Усвідомлення студентами можливості реального застосування здобутих знань сприятиме бажанню вчитися та вивчати мови. Крім того, варто розширювати іншомовний репертуар, ураховуючи регіональні потреби, адже саме знання декількох сучасних іноземних мов зумовлює кращі професійні можливості для працівників різних рівнів на підприємствах різних розмірів у різних сферах економіки, сприяє економічному зростанню та поліпшенню фінансового стану як підприємства, так і економіки країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Gardner R. Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*. 2000. V. 41. P. 1–24.
2. Gardner R. Social psychology in second language learning: the role of attitudes and motivation. London : Edward Arnold Ltd., 1985. 355 p.
3. Rost M. Generating Student Motivation. *Series Editor of World View*. 2006. URL: <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).
4. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
5. Белкин А. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.

6. Коннова З. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2003. 355 с.

7. Зязюн І. та ін. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

8. Серова Т. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 229 с.

9. Черняк Н. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).

10. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. № 3 (54). С. 69–74.

REFERENCES:

1. Gardner, R., (2000). Korelyaciya, prychnynist, motyvaciya ta vyvchennya drugoyi movy [*Correlation, causation, motivation and second language acquisition*]. (Vols. 41), (pp. 1–24). Canada: "Canadian Psychology" [in English].
2. Gardner, R., (1985). *Socialna psychologiya u vyvchennia drugoyi movy: rol stavlennya ta motyvaciyi* [*Social psychology in second language learning: the role of attitudes and motivation*] (pp. 355). London : Edward Arnold Ltd [in English].
3. Rost, M., (2006). Generuvannya motyvaciyi studenta [Generating Student Motivation]. www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation. Retrieved from <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf> [in English].
4. Batsevych, F., (2004). *Osnovy komunikatyvnoi lnhvistyky* [*Basics of communicative linguistics: pidruchnyk*]. Kyiv : Akademiia [in Ukrainian].
5. Belkyn, A., (1991). *Sytuatsiya uspekha. Kak ee sozdat* [*Success situation [How to create it: knyha dlia uchytelia]*]. Moskva : Prosveshchenye [in Russian].
6. Konnova, Z., (2003). Razvytye professyonalnoi ynoiazynnoi kompetensyy budushcheho spetsyalysta pry mnohourovnevom obuchenyy v sovremennom vuze [Development of professional foreign language competence of a future specialist with multi-level training in modern high school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Tula [in Russian].
7. Ziaziun I., (1997). *Pedahohichna maisternist* [*Pedagogical skill*]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
8. Serova T., (1988). *Psykhologhycheskye y lnhvodydaktycheskye aspekty obuchenya professyonalno-oryentirovannomu chtenyiu v vuze* [*Psychological and linguodidactic aspects of training for professional-oriented reading in the university*]. Sverdlovsk : Yzd-vo Ural. un-ta [in Russian].
9. Cherniak N., (data zvernennia: 20.01.2019). Formuvannya motyvatsii studentiv do navchannia u VNZ [Formation of motivation of students for studying at universities]. repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream. Retrieved from <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream.pdf> [in Ukrainian].
10. Iaremenko L., (2014). Motyvatsiia navchalnoho protsesu yak pedahohichna problema. [Motivation of the educational process as a pedagogical problem]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine*, 3 (54), 69–74 [in Ukrainian].



УДК 004:(001+378)

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-19

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE ДЛЯ ПІДТРИМКИ ТА СУПРОВОДУ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мінгальова Юлія Ігорівна,
асистент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
mingalyovay@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1706-2673

У статті зазначено, що створення найкращих умов та ресурсів для навчання, оволодіння інноваційними технологіями, інформаційними системами та сучасними ІКТ необхідне для забезпечення конкурентоздатності ЗВО на міжнародному ринку освітніх послуг. Статтю присвячено вивченню актуальної проблеми, що пов'язана з використанням інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки та супроводу науково-дослідної роботи студентів закладів вищої освіти. На основі вивчення досвіду вітчизняних і зарубіжних науковців проаналізовано сутність понять «студентське наукове товариство», «науковий гурток», «проблемна група». Заклади освіти, які готують студентів фізико-математичних спеціальностей, мають великий ресурс створення, оволодіння і впровадження ІКТ у власні процеси. В статті охарактеризовано діяльність студентського наукового товариства фізико-математичного факультету. Автор зазначає доцільність використання сервісів Google для підтримки організації наукових спільнот студентів фізико-математичного факультету, з огляду на певну спільність в організації роботи наукових гуртків та проблемних груп. З метою активізації науково-дослідної роботи студентської молоді визначено пакет хмарних сервісів Google Suite for Education, що сприятиме створенню інформаційного середовища студентської наукової спільноти. Автор звертає увагу, що до даного пакету входять стандартні Google сервіси та система управління Google Classroom. У статті наведені можливості таких продуктів як: Gmail, Google Drive, Google Docs, Sheets and Slides, Google Forms, Google Books, Google Calendar, Google Keep, YouTube, Google Scholar. Розкрито особливості використання системи управління Google Classroom для підтримки спільного науково-дослідницького середовища наукових гуртків і проблемних груп фізико-математичного факультету. Виділено головні функціональні можливості Google Classroom для роботи в спільнотах студентів та зазначено ряд переваг, які вони надають.

Ключові слова: студентське наукове товариство, інформаційно-комунікаційні технології, науково-дослідна діяльність студентів, наукові гуртки, проблемні групи.

USE OF GOOGLE SERVICES FOR SUPPORT AND SUPPLY OF STUDENT SCIENTIFIC ACTIVITIES

Minhalova Yuliia Ihorivna,
Assistant of the Department of Applied Mathematics and Computer Science
Zhytomyr Ivan Franko State University
mingalyovay@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1706-2673

The article states that the creation of the best conditions and resources for training, mastering of innovative technologies, information systems and modern information and communication technologies is necessary for ensuring the competitiveness of higher education institutions in the international educational services market. The article is devoted to the study of the actual problem associated with the use of information and communication technologies to support and support the research activities of students of higher education institutions. On the basis of the study of the experience of domestic and foreign scientists, the essence of the concepts "student scientific society", "scientific circle", "problem group" is analyzed. Research activities of students is one of the areas of training highly qualified specialists for further professional activity, which is a logical continuation and deepening of the educational process. In order to enhance the research activities of students, a set of cloud services for Google Suite for Education has been identified, which will facilitate the creation of an informational environment for the student scholarly community. The author points out that this package includes standard Google services and the Google Classroom management system. Features include Gmail, Google Drive, Google Docs, Sheets and Slides, Google Forms, Google Books, Google Calendar, Google Keep, YouTube, Google Scholar. The features of the use of the Google Classroom management system to support the joint research and development of scientific



circles and problem groups of the Faculty of Physics and Mathematics are revealed. The participation of the Student Scientific Society in creating a motivational and informational environment for the research work of the Faculty of Physics and Mathematics forms not only professional qualities, but also immerses a student in the substantive field of research.

Key words: *student scientific society, information and communication technologies, research activities of students, scientific circles, problem groups.*

Постановка проблеми. Розвиток світових економічних і бізнес процесів зумовлює глобалізацію вищої освіти України. Світові заклади вищої освіти (далі – ЗВО) конкурують за впливи на освітні ринки не лише у власній країні, а й у країнах світу загалом. Зарекомендували себе лідерами в «глобальній» освіті університети Сполучених Штатів Америки (далі – США) та Євросоюзу. Головним стратегічним ресурсом ЗВО, який спроможний вивести його на світовий рівень, є активне впровадження й використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Створення належних умов і розроблення ресурсів для навчання, оволодіння інноваційними технологіями, інформаційними системами та сучасними ІКТ необхідно для забезпечення конкурентоспроможності ЗВО на міжнародному ринку освітніх послуг. У цьому контексті науково-дослідна діяльність студентів (далі – НДДС) є одним із важливих засобів підвищення якості професійної підготовки сучасного фахівця з вищою освітою, здатного застосовувати останні досягнення науково-технічного прогресу, з одного боку, а з іншого, залучення студентів до наукової роботи дозволяє використовувати їхній творчий і трудовий потенціал для вирішення актуальних завдань університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень праць відомих науковців переконливо засвідчують важливість окресленої проблеми, оскільки основні її аспекти щодо впровадження інформаційних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти висвітлено в працях Т. Вакалюк, М. Жалдака, І. Захарова, С. Карплюк, Г. Кравцова М. Львова, Н. Морзе, Л. Петухова, І. Роберт, О. Співаковського й інших. Дослідження основних тенденцій щодо організації і вивчення впливу науково-дослідницької діяльності студентів на якість підготовки спеціалістів ЗВО представлено в роботах таких авторів, як: Б. Андрієвський, В. Бабак. Є. Барбіна, В. Буряк, А. Волово, А. Іолко, О. Кдепіков, О. Микитюк, М. Піскунов, І. Штокман та інших. Дидактичні і психологічні аспекти застосування ІКТ навчання висвітлено в роботах В. Безпалька, В. Ляудіс, С. Смірнова. Питанням активізації наукової діяльності в освітньому процесі присвячені праці В. Лозової, Н. Мойсеюк, М. Снікві, І. Харламова, Т. Шамової, І. Щукіної, зокрема,

проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів аналізуються в роботах В. Вергасова, О. Єсаулова, І. Крилевої та інших.

Мета статті. Метою статті є опис використання засобів ІКТ для підтримки і супроводу науково-дослідної діяльності студентського наукового товариства фізико-математичного факультету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-дослідна діяльність студентів – один із напрямів підготовки висококваліфікованих спеціалістів до подальшої професійної діяльності, яка є логічним продовженням і поглибленням освітнього процесу. Популяризацією науки в студентському середовищі, а також заохочення студентської молоді до різних видів наукової роботи сприяє студентське наукове товариство (далі – СНТ) закладу вищої освіти.

Наукове товариство – об'єднання вчених, фахівців і осіб, зацікавлених у розвитку окремих ділянок науки, обміні досвідом щодо організації наукових досліджень, публікації наукових праць і поширенні наукових знань у суспільстві (Шопа, 2013: 23). Отже, студентське наукове товариство, як визначає О. Пехота, – це «об'єднання студентів, які займаються науково-дослідницькою роботою, з кінцевою метою – підвищення якості підготовки майбутніх фахівців» (Пехота, 2011: 92).

У Положенні про СНТ Житомирського державного університету імені Івана Франка зазначено, що воно діє з метою координації, організаційного та науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю, створення сприятливих умов для розвитку і реалізації творчих здібностей студентів університету, залучення їх до активної науково-дослідної, пошукової діяльності в процесі навчання в університеті, участі у вирішенні актуальних науково-педагогічних, гуманітарних й науково-технічних проблем (Положення про СНТ ЖДУ ім. І. Франка, 2010).

До Ради СНТ університету входять Ради відповідних структурних підрозділів: Навчально-наукового інституту (далі – ННІ) іноземної філології, ННІ філології та журналістики, ННІ педагогіки, соціально-психологічного, фізико-математичного, природничого, історичного факультетів і факультету фізичного виховання та спорту.



Охарактеризуємо діяльність СНТ фізико-математичного факультету, основним структурними одиницями якого є проблемні й ініціативні групи, наукові гуртки. В основу їх діяльності покладена співпраця з науковими школами, науково-дослідними центрами та лабораторіями інститутів / кафедр університету.

Серед різних структурних елементів СНТ фізико-математичного факультету як одну з найважливіших можна назвати роботу в наукових гуртках. Студентські наукові гуртки – «одна з форм наукової діяльності студентів, яка спрямована на розширення наукового потенціалу й формування навичок науково-дослідницької діяльності в студентів у вільний від навчання або спеціально наданий час» (Пехота, 2011: 95). Зазвичай їхня діяльність ґрунтується на дослідженні наукової роботи кафедри та відповідає науково-тематичному плану для вирішення наукової теми під керівництвом викладача. Науковий гурток являє собою добровільну спільноту студентів (10–15 осіб), робота якої спрямована на формування і розвиток відповідних умінь та навичок в пошуковій, дослідницькій, творчій праці. Науковий гурток дозволяє залучити до активної творчої роботи велику кількість студентів, об'єднаних спільною метою та інтересом (Сидорчук, 2002; Крушельницька, 2006: 61–62).

Як зазначається в Положенні про студентський науковий гурток та проблемну групу Житомирського державного університету імені Івана Франка, керівник наукового гуртка рекомендує найбільш здібних і перспективних студентів у науковій роботі до участі в роботі проблемної групи на кафедрі (Положення про студентський науковий гурток та проблемну групу ЖДУ ім. І. Франка, 2010). Багато спільного з діяльністю студентського наукового гуртка має проблемна група, тобто «група студентів, які спільно працюють над вирішенням тієї чи іншої наукової проблеми під керівництвом викладача» (Пехота, 2011: 96–97). Перевагою такої форми роботи є більш глибоке занурення в одну тему, її різнопланове вивчення всіма учасниками групи.

З огляду на певну спільність в організації роботи наукових гуртків та проблемних груп, доцільно розглянути детальніше особливості використання сервісів Google для підтримки організації цих спільнот студентів фізико-математичного факультету. Google – американська транснаціональна публічна корпорація, що інвестує в такі проекти, як: інтернет-пошук, хмарні обчислення, рекламні технології. Вона розробила та підтримує понад 100 інтернет-сервісів і продуктів, більшість із них вузькоспеціалізовані. Деякі сервіси

Google доцільно використати для підтримки організації наукової діяльності студентів, єдиною умовою буде наявність акаунта Google та прав доступу.

Для створення інформаційного середовища студентської наукової спільноти пропонуємо використовувати пакет хмарних сервісів Google Suite for Education (відомий як Google Apps for Education) (Хмарні технології G Suite від Google). Його перевагою є безкоштовність використання для освітніх закладів, які мають власний домен. До даного пакету входять стандартні сервіси Google та система управління Google Classroom.

Розглянемо низку продуктів Google, які нададуть додаткові можливості під час використання системи Google Classroom для оптимізації спільної роботи студентів фізико-математичного факультету.

Gmail – це електронна поштова скринька. Систему захисту користувачів від спаму можна з упевненістю назвати однією із кращих серед подібних поштових сервісів. Створивши обліковий запис, користувач отримує універсальний ключ входу, який використовується для роботи з усіма сервісами Google. Зручність відстеження і ведення переписки підвищується завдяки автоматичному групуванню та відображенню у вигляді ланцюжків повідомлень.

Google Drive – хмарне сховище даних (15 ГБ), яке надається користувачу одразу під час створення відповідної пошти.

Google Docs, Sheets and Slides – повноцінний офісний пакет, що працює в режимі онлайн-додатка та підтримує роботу з текстами, електронними таблицями, презентаціями. Текстовий процесор підтримує стилі та перевірку орфографії, яка підсвічує помилки жовтим кольором. В електронних таблицях є можливість складних обчислень. Під час створення презентації можна користуватися великою кількістю тем, шрифтів, способів анімації тощо. Документи зберігаються на сервері. Наявна повна підтримка Microsoft Office, форматів Open Document та PDF. Найбільшою перевагою є можливість колективної роботи над документами, публікаціями результатів праці.

Google Forms – сервіс, за допомогою якого можна створити онлайн-форми. Користувач може обрати одну із запропонованих тем чи створити власну, завантаживши власне фото чи зображення, змінити палітру кольорів. Запитання можна створити різних видів: з одним або декількома варіантами відповідей, з вибором відповіді зі спадного списку, з відкритою відповіддю, з використанням зображень та / або віде з YouTube та інших. Створювати, редагувати та заповнювати форми можна



на будь-якому пристрої. Відповіді користувачів зберігаються автоматично, є статистика відповідей, яку можна переглядати у вигляді діаграм або відкрити за допомогою таблиць. Цей сервіс зручний для швидкого проведення опитувань, складання списків учасників, збирання електронних адрес для розсилки новин та інших даних.

Google Books – сервіс, за допомогою якого можна знайти (за назвою, автором або тематикою), завантажити (якщо дозволяють авторські права) або почитати (у режимі онлайн) книжки. Опція «Огляд книг і журналів» показує добірки книг, розділені за тематикою. Там же можна перегорнути підшивки журналів, зокрема *Popular Mechanics* і *Popular Science*, які є актуальними для студентів фізико-математичного факультету. З погляду дотримання авторських прав сервіс є легальним.

Google Calendar – електронний календар, який надає можливість планування подій і справ, вказівки часу зустрічі, повторення, нагадування. Користувач може запрошувати інших учасників, надіславши повідомлення на електронну поштову скриньку. Даний сервіс може надсилати нагадування про події електронною поштою та за допомогою SMS.

Google Keep – за допомогою даного сервісу користувач може переглядати історію пошукових запитів і додавати деякі сайти в закладки з будь-якого пристрою, що має доступ до інтернету. За його допомогою зручно створювати замітки та нотатки, які синхронізуються між основними платформами та пристроями, обмінюватися і ділитися відомостями.

YouTube – ресурс обміну та розміщення відео. Користувач може підписуватися на канали, вести спілкування в конференціях. Є можливість додавання кліпів до списку обраних.

Google Scholar – пошукова й некомерційна бібліометрична система наукової літератури. Використовуючи єдину форму запиту, можна виконувати пошук у різних дисциплінах і за різними джерелами, включаючи статті, що пройшли рецензування, дисертації, книги, реферати та звіти, опубліковані видавництвами наукової літератури, професійними асоціаціями, закладами вищої освіти й іншими науковими організаціями. Академія Google дозволяє знайти дослідження, які найбільш точно відповідають запиту, серед величезної кількості наукових праць. За допомогою даного сервісу студенти можуть переглянути наукові роботи в індивідуальних профілях вчених, профілях наукових періодичних видань, колективів (кафедр, факультетів, ННІ) та профілях кор-

поративних установ, скористатися бібліографічним посиланням потрібної роботи. У розділі «Показники» можна дізнатися найбільш актуальні напрями в різних науках та найчастіше цитовані статті (Офіційний сайт наукометричної платформи *Google Scholar*).

Для спільного доступу до матеріалів та обговорення в зручний час студентами фізико-математичних факультетів доцільним буде використання системи управління *Google Classroom*. Вона створювалась як ще одна служба Google, яку можна використовувати для підтримки наукової роботи студентів. Виділимо головні функціональні можливості *Google Classroom* для роботи в спільнотах студентів:

- під час налаштування спільноти для кожної групи створюється свій код, який студенти можуть використовувати для приєднання до неї. Цей процес усуває необхідність створення попередніх реєстрів;

- передбачена інтеграція з *Google Drive*, а саме, у разі використання керівником *Google Classroom* папка «Class» автоматично створюється на його *Google*-диску з новими вкладеннями для кожної спільноти студентів. Для студентів процес аналогічний, за винятком доступу і перегляду папок лише тих груп, до яких вони приєднані;

- у разі створення завдання у вигляді *Google Docs*, *Sheets*, *Slides*, *Forms* платформа буде автоматично створювати і поширювати індивідуальні копії документа для кожного студента в спільноті;

- під час створення завдання керівник вказує термін виконання роботи за допомогою *Google Calendar*. Студент надає завдання, на його документі з'являється статус «Перегляд», що дозволяє керівнику робити сортування для перевірки. У той момент, коли документ студента перебуває в статусі «Перегляд», керівник може забезпечити зворотний зв'язок. Після консультування та корегування статус документа змінюється на «Редакція», що дозволяє студенту продовжити роботу над проектом;

- завдяки поєднанню оголошень в *Google Keep*, створених керівником спільноти, та інтегрованим можливостям коментування завдань, у викладачів і студентів завжди є можливість підтримувати зв'язок і бути в курсі статусу кожного завдання;

- контролювати роботу одразу в декількох спільнотах дозволяє зручний огляд як для викладача, так і для студентів, усі завдання відображаються на головному екрані *Google Classroom*. Передбачена можливість запросити на курс інших викладачів (до 20 користувачів);

- також доступ до спільноти можливий як через браузер на стаціонарному персональ-



ному комп'ютері, так і через мобільний додаток Google Classroom для Android та iOS.

З огляду на вищезазначене, використання ІКТ для наукової роботи на факультеті дає такі можливості:

- отримувати загальну інформацію про дослідження, які виконуються на факультеті та їхню якість;

- доступу до результатів наукових гуртків та проблемних груп для навчального процесу;

- створення рейтингів наукової діяльності кафедр та студентів;

- створення мотиваційного й інформаційного середовища студентської наукової спільноти факультету.

Висновки з проведеного дослідження. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у науково-дослідну роботу закладів вищої освіти України сприяє підвищенню їхнього рівня конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг. Заклади освіти, які готують студентів фізико-математичних спеціальностей, мають великий ресурс створення, оволодіння і впровадження ІКТ у власні процеси. Участь СНТ у створенні мотиваційного й інформаційного середовища для науково-дослідної роботи фізико-математичного факультету не тільки формує професійні якості, а й занурює студента в предметну галузь дослідження. Отже, здобувачі вищої освіти формують свою науково-дослідну компетентність. Перспективами для вивчення залишаються питання пошуку шляхів підвищення зацікавленості студентів щодо проведення наукової роботи та виявлення теоретико-методичних основ інтеграції ІКТ у науково-дослідну діяльність студентів ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Крушельницька О. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2006. 206 с.

2. Офіційний сайт наукометричної платформи Google Scholar. URL: [HYPERLINK «http://scholar.google.com/»](http://scholar.google.com/) <http://scholar.google.com> (дата звернення: 20.06.2019).

3. Пехота О. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Іліон, 2011. 340 с.

4. Положення про Студентське наукове товариство Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вчена рада Житомирського державного університету імені Івана Франка. Протокол № 4. Житомир, 2010. 4 с.

5. Положення про студентський науковий гурток та проблемну групу Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вчена рада Житомирського державного університету імені Івана Франка. Протокол № 3. Житомир, 2010. 5 с.

6. Сидорчук Н. Організація науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : збірник наукових праць. Випуск 3. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 117–120.

7. Хмарні технології G Suit від Google URL: http://zw.ciit.zp.ua/index.php/%D0%A5%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BD%D1%96_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97_G_Suit_%D0%B2%D1%96%D0%B4_ (дата звернення: 20.06.2019).

8. Шопя Я. Студентська наукова робота : навчальний посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 184 с.

REFERENCES:

1. Krushelnytska O. (2006). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research]. Kyiv: Condor [in Ukrainian].

2. Ofitsiynyi sait naukometrychnoi platformy Google Scholar [The official site of the Google Scholar Science Platform]. (n.d.). Retrieved from <http://scholar.google.com/> [in Ukrainian].

3. Pekhota O., & Yermakova I. (2011). Osnovy pedahohichnykh doslidzhen: vid studenta do naukovoi shkoly [Fundamentals of pedagogical research: from a student to a scientific school]. Nikolaev: Ilion [in Ukrainian].

4. Polozhennia pro Studentske naukove tovarystvo Zhytomyrskogo derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [Regulations on the Student Scientific Society of the Zhytomyr Ivan Franko State University]. (2010). Vchena rada Zhytomyrskogo derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Protokol № 4 – Academic Council of Zhytomyr Ivan Franko State University. Minutes No. 4. [in Ukrainian].

5. Polozhennia pro studentskyi naukovyi hurtok ta problemnu hrupu Zhytomyrskogo derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [Regulations on Student Research Group and Problematic Group of Zhytomyr Ivan Franko State University]. (2010). Vchena rada Zhytomyrskogo derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Protokol № 3 – Academic Council of Zhytomyr Ivan Franko State University. Minutes No. 3. [in Ukrainian].

6. Sidorchuk N. (2002). Orhanizatsiia naukovodoslidnoi roboty studentiv pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Organization of research work of students of pedagogical educational institutions]. Psholohopedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vuhovnoho protsesu v shkoli ta vuzi – Psychological-pedagogical bases of humanization of educational process in school and college, 3, 117-120 [in Ukrainian].

7. Hmarni tehnolohii G Suit vid Google [G-Suit cloud technologies by Google]. zw.ciit.zp.ua/index.php. Retrieved from http://zw.ciit.zp.ua/index.php/%D0%A5%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BD%D1%96_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97_G_Suit_%D0%B2%D1%96%D0%B4_ [in Ukrainian].

8. Shopa Ya, Konopelnik O., & Ftomin N. (2013). Studentska naukova robota [Student's scientific work]. Lviv: LNU named after Ivan Franko [in Ukrainian].



УДК 378:373.3.011.3-051:81'243:004
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-20

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАЗАСОБІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Петрик Лада Вікторівна,
старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Київський університет імені Бориса Грінченка
l.petryk@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9936-176X

Стаття актуалізує питання змістового наповнення підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов відповідно до переліку трудових функцій, які зазначені у Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018). Зокрема, сконцентровано увагу на виокремленні особливостей впровадження майбутнім вчителем початкової школи медіазасобів, що забезпечує ефективність організації процесу формування іншомовних компетенцій молодших школярів.

Визначені особливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі об'єднано у дві групи – загально-педагогічні та суто методичні. Загально-педагогічні особливості медіазасобів можуть бути враховані під час викладання предметів різних освітніх галузей, які визначені в базовій навчальній програмі Державного стандарту загальної початкової освіти (2018). Ці особливості мають наскрізний характер. Вони впливають на суто методичні та корелюють їх. Своєю чергою суто методичні особливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов відповідають вимогам обов'язкових результатів та змісту викладання іноземних мов у початковій школі, які визначені навчальною програмою іноземних мов для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів (форми 1–4). Усі особливості застосування медіазасобів взаємозалежні та доповнюють одна одну, що впливає на результати та ефективність вивчення іноземних мов у початковій школі.

У статті також окреслені чинники, що зумовили необхідність визначення особливостей застосування медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі. До таких чинників віднесено роль вчителя у навчальному процесі, характеристика дітей сучасного покоління, психологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, специфіка предмета «Іноземна мова» та різні підходи до класифікації медіазасобів.

Готовність вчителя початкової школи враховувати особливості застосування медіазасобів у майбутній професійній діяльності сприяє продуктивній організації уроків іноземних мов та оптимізації процесу навчання відповідно до завдань Нової української школи.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель початкової школи, медіазасоби, особливості застосування медіазасобів, іноземні мови.

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING: PECULIARITIES OF MEDIA USE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Petryk Lada Viktorivna,
Senior Lecturer at the Department of Foreign
Languages and Teaching Methods
Borys Grinchenko Kyiv University
l.petryk@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9936-176X

The article updates the issue of the content of the future primary school teacher's training to the media use at foreign language lessons that corresponds the requirements that are specified in the Professional Standard "Teacher of primary schools of general secondary education". In particular, the attention is focused on the identification of the peculiarities of the implementation of these tools by a future specialist. It is supposed that media tools effect the organization of the process of junior pupils' foreign language competences formation greatly.

The identified peculiarities are joined into two groups. They are general-pedagogical and purely methodical. General pedagogical peculiarities can be taken into account in teaching of subjects of various educational fields, which are defined in the basic curriculum of the State Standard of General Primary Education (2018). These peculiarities are of a cross-cutting nature. They affect and correlate purely methodical ones. The purely methodical peculiarities meet the requirements of compulsory results and the content of teaching foreign languages at primary school, which are defined by the curriculum of foreign languages for general and specialized



educational establishments (forms 1–4). Identified features are interdependent and complement one another, that affects the results and effectiveness of foreign languages learning at primary school.

The article also outlines the factors that led to the need to determine these peculiarities. These factors include: the role of the teacher in the educational process, the characteristics of the children of the present generation, the psychological features of the development of junior school age children, the specificity of the subject “Foreign language” and different approaches to the classification of media. The teacher’s readiness to take into account these peculiarities in future professional activities enables its productive organization with the media use at foreign languages lessons at primary school. It also optimizes the learning process in accordance with the tasks of the New Ukrainian School.

Key words: *professional training, primary school teacher, media tools, peculiarities of media use, foreign languages.*

Постановка проблеми. Глобалізація та медіа-інформатизація суспільства, модернізація професійної освіти, курс на реалізацію вимог Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.) та потреби сучасної молоді зумовили підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов, яка розглядається нами як складник професійної підготовки фахівця. Зазначена підготовка спрямована на формування здатності майбутнього вчителя початкової школи впроваджувати традиційні (газети, журнали, відео, телебачення тощо) та інноваційні (комп’ютерні технології, мобільна телефонія, мережеві технології тощо) медіазасоби у майбутній професійній діяльності для активної суб’єкт-суб’єктної пізнавальної діяльності учнів. Без чіткого розуміння особливостей застосування медіазасобів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення зазначеної вище діяльності не є цілісною та системною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення науково-педагогічної літератури засвідчує, що наукові праці О. Бігич, Т. Зубенко, О. Котенко, Ю. Руднік, М. Сідун, О. Скоробагатої, О. Троценко спрямовані на вивчення питання професійної підготовки вчителів початкової школи з урахуванням іншомовного складника. Дослідники вважають, що передумовою підвищення якості такої підготовки стане використання сучасних технологій навчання.

Вітчизняні та зарубіжні науковці Л. Баженова, Т. Бейтс, І. Гуріненко, С. Іць, В. Мантуленко, Г. Онкович розглядають медіа як засоби підготовки фахівців різних спеціальностей та пропонують авторські підходи до класифікації медіа з метою визначення ефективних шляхів їх використання в освітньому процесі різних типів закладів освіти. Проте питання використання медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі та підготовка вчителя

до здійснення цієї діяльності потребують детального вивчення.

Мета статті. Метою статті є виокремлення особливостей застосування вчителем початкової школи медіазасобів на уроках іноземних мов як важливої частини змісту його професійної підготовки з погляду їх педагогічної та методичної значущості та окреслення чинників, які зумовлюють потребу визначення таких особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння доцільності використання медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі потребує обумовлення сукупності особливостей їх застосування. Виокремлення цих особливостей засвідчує взаєпроникнення та взаємопов’язання структурних компонентів педагога до реалізації цього процесу.

Для початку зазначимо, що за словником української мови, «особливість» – характерна риса, ознака, властивість когось, чого-небудь; своєрідність, специфіка чого-небудь (Словник української мови).

Отже, для визначення особливостей застосування медіазасобів у навчанні іноземних мов у початковій школі варто зробити огляд чинників, які зумовили потребу їх виокремлення. До таких чинників нами віднесено роль учителя в освітньому процесі, характеристика дітей сучасного покоління, психологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, специфічність предмета «Іноземна мова» та різні підходи до класифікації медіазасобів.

Хочемо зазначити, що відповідно до Концепції «Нова українська школа» змінюються вимоги до організації освітнього середовища. У початковій школі воно повинно бути організовано таким чином, щоб повністю забезпечувати потреби дитини (Концепція, 2016: 52). У ній чітко наголошено на дотриманні вчителем початкової школи принципу дитиноцентризму, який набуває важливого значення під час організації освітнього процесу.

Крім того, змінюються роль і місце вчителя в освітньому процесі, оскільки він



перестає бути єдиним джерелом знань для учнів. Очевидно, що сучасна молодь вже давно отримує знання із медіаресурсів, тому вчителю слід лише допомагати учням сконструювати і реалізувати свій власний оптимальний шлях пізнання і розвитку.

Важливого значення набуває усвідомлення вчителем початкової школи необхідності формування у молодших школярів навичок 21 століття, оскільки це набір ключових навичок для життя, які повинні опанувати сучасна людина для успішної реалізації власних потреб у мінливому та конкурентному суспільстві. Зазначені вище навички було запропоновано представниками організації «Партнерство задля розвитку навичок 21 століття». Звернемо увагу, що уміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички внесені до переліку життєво важливих (Framework for 21st Century Learning). Для формування цих навичок учитель початкової школи стикається з дилемою переосмислення дидактичного інструментарію навчання іноземних мов. Отже, сучасний випускник педагогічного закладу вищої освіти повинен бути здатним розширювати спектр дидактичних засобів шляхом використання медіа.

Беззаперечно, ефективність застосування медіазасобів у процесі навчання іноземних мов залежить від дослідження особистості учня, його потреб та уподобань. Проаналізуємо специфіку цільової учнівської аудиторії. За основу візьмемо теорію покоління, яку розроблено у 1991 році науковцями Вільямом Штраусом і Нілом Хоувом та доповнено Марком МакКріндлом (McCrandle, 2014). Цікавими для нашого дослідження є особливості представників покоління Z, період народжування яких з 2003 по наші дні.

Зробимо коротку характеристику дітей покоління Z (generation Z) або «цифрових тубільців» (digital natives) (Prensky, 2001) представників першого цифрового покоління. По-перше, вони пов'язані між собою соціальними мережами, відеоплатформами, мобільними телефонами, SMS-текстуванням тощо. По-друге, вони є активними користувачами і споживачами інформації нових медіа, постійно спілкуючись у віртуальному просторі, відправляючи фото з мобільних телефонів, коментуючи новини, завантажуючи відеоролики, зображення та тексти. По-третє, діти цього покоління навчаються всьому інтуїтивно, шляхом спроб та помилок. Але при цьому вони є технологічно грамотними індивідами. Крім того, діти покоління Z вирізняються здатністю виконувати кілька завдань одночасно та швидко переключатися з одного

завдання на інше. І нарешті, вони краще сприймають інформацію, яка подається в мультимедійному вигляді.

Теорія поколінь дає розуміння вчителю початкової школи, як навчати іноземним мовам дітей певного покоління з їх запитами і звичками сприймати інформацію; які когнітивні, візуальні, слухові і поведінкові аспекти варто задіяти в процесі навчання; як прогнозувати матеріал та засоби навчання для максимальної ефективності опанування іноземними мовами.

Тепер зупинимось на психологічних особливостях розвитку дітей початкової школи, знання яких значущі для ефективного застосування медіазасобів у навчанні іноземних мов.

Молодший шкільний вік (6–7 років до 10–11 років) у психолого-педагогічній літературі вважається сенситивним для морального розвитку, активного розвитку особистості, психічних пізнавальних процесів, емоційно-почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфер. Цей вік характеризується розвитком важливих психічних процесів: сприйняття, мислення, розвиток і формування мови, уваги, пам'яті, які починають набувати опосередкованого характеру, стають усвідомленими та вільними (Шевцова, 2015).

Досліджуючи психологічні особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку та покладаючись на класифікацію А. Басіної, науковцем О. Котенко виокремлено такі психологічні особливості учнів, які потрібно враховувати вчителю у навчанні іноземних мов, а саме: природна цікавість учнів, висока потреба у спілкуванні, здатність отримання інформації із зовнішнього оточення, потреба індивідуальної уваги та заохочення, високий відсоток «інструментального» навчання (малювання, вирізання, розфарбовування тощо), мимовільність уваги, невисока тривалість процесу отримання знань, висока фотографічність дитячої пам'яті до зовнішньо привабливих предметів, природна емоційність, образність мислення та асоціативна пам'ять (Котенко, 2013: 80–81). Дитина молодшого шкільного віку має мимовільну пам'ять і запам'ятовує швидко і легко все те, що цікаво і викликає бурхливі емоції. Саме зацікавленість до навчального матеріалу стимулює пам'ять дитини та зумовлює накопичення іншомовного матеріалу. Також з віком у молодшого школяра інтенсивно розвивається точність запам'ятовування навчальних текстів (Котенко, 2013: 77).

Отже, узагальнюючи зазначене, можемо стверджувати, що сучасні діти здатні отримувати інформацію із медіасередовища,



сприймати її комплексно, усіма сенсорними каналами, швидко запам'ятовувати візуалізовані дані завдяки високій фотографічності пам'яті. Через нестійку пам'ять та увагу вони потребують постійних змін дій та великої кількості репродуктивних вправ. Нарешті, вони більш вмотивовані до навчання тоді, коли відчують себе у комфортному та звичному для себе середовищі, використовуючи ті засоби, до яких звикли у повсякденному житті, а саме медіазасоби.

Зосередимось на кількох класифікаціях медіазасобів, на які ми спирались під час визначення власних особливостей застосування цих знарядь. Наприклад, дослідниця В. Мантуленко аналізує медіазасоби як дидактичні засоби навчання і визначає їх як засіб освітнього процесу: інструмент, за допомогою якого традиційні заняття обробляються в спеціальній формі (перш за все, це охоплює сферу обробки тексту, наприклад підготовка повідомлень, доповідей, презентацій мультимедіа тощо); помічник у навчанні (робота з електронними словниками, енциклопедіями, Інтернет порталами за зазначеними предметами); засіб комунікації (завдяки підключенню комп'ютерів до локальної або всесвітньої мереж, частіше за все у формі електронних листів або відео-конференцій, діти та викладачі можуть спілкуватись, долаючи будь-які кордони та дистанції); інструмент моделювання дійсності (електронні медіа відкривають штучні світи, у рамках предмету у вигляді віртуальних екскурсій в музеї) (Мантуленко, 2007: 15–16). Вважаємо, що таке групування медіа є корисним для усвідомлення цілей організації процесу навчання іноземних мов з медіа та їх ефективного досягнення за допомогою медіа.

А науковець І. Гуріненко розглядає засоби мас-медіа як матеріали, виокремлені із загального інформаційного потоку та спеціально підібрані педагогам до конкретних навчальних потреб, на які поставлено певні дидактичні завдання, здійснено класифікацію навчальних засобів мас-медіа залежно від: виду задіяних аналізаторів (зорові (візуальні), слухові (аудіальні), писемні (вербальні), синкретичні слухозорові (аудіовізуальні), слухозорописемні); виду засобів масової комунікації, що слугували джерелом медіатексту (газетні, журнальні, радійні, телевізійні, взяті з Інтернету, кінематографічні); способу організації навчання (аудиторні (з якими працюють безпосередньо в аудиторії, перше знайомство відбувається під час заняття), позааудиторні (перше знайомство відбувається під час безпосереднього контакту

із засобами масової інформації до заняття або після (завдання для самопідготовки); походження засобу мас-медіа (автентичні (похідні від медіатекстів) та штучні (створені спеціально для потреб освітнього процесу, до моменту не оприлюднені у засобах масової інформації); кількості осіб, задіяних у роботі із засобами мас-медіа (індивідуальні, парні, групові); дидактичних завдань (наочні, інтеграційні (забезпечують міжпредметні зв'язки), на соціалізувальні, професійно-практичного спрямування, систематизувальні, індивідуалізаційні акти тощо (Гуріненко, 2012: 7).

Під час визначення особливостей застосування вчителем початкової школи медіазасобів на уроках іноземних мов варто також урахувати специфічність навчального предмета «Іноземна мова», а саме той факт, що іноземна мова виступає не лише предметом, а і засобом навчання. Оскільки вивчається не лише мова, а і способи діяльності – види іншомовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо).

Отже, на основі аналізу особливостей покоління Z, вікових психологічних особливостей розвитку молодших школярів, різноманітних підходів до класифікації медіазасобів і специфічності навчання іноземних мов хочемо виокремити особливості застосування вчителем початкової школи медіазасобів на уроках іноземних мов.

Особливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов поділимо на загально-педагогічні та суто методичні. Загально-педагогічні особливості можуть бути враховані у навчанні предметів різних освітніх галузей, які визначені у базовому навчальному плані Державного стандарту загальної початкової освіти (2018). Ці особливості мають наскрізний характер та впливають і корелюють суто методичні. Своєю чергою суто методичні особливості відповідають вимогам обов'язкових результатів та змісту навчання іноземних мов у початковій школі, які визначені навчальною програмою з іноземних мов для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів (1–4 класи). Визначені особливості є взаємопов'язаними та доповнюють одна одну, що впливає на результативність та ефективність навчання. Дві групи особливостей подані у Таблиці.

Відповідно до визначених особливостей вчитель може усвідомити, що: медіазасоби мають великий вплив на концентрацію уваги учня, адже ці засоби складають коло інтересів і потреб сучасної дитини, а також приваблюють дітей; забезпечують процес запам'ятовування конкретних предметів, фактів та подій, оскільки цьому сприяють



Таблиця 1

Особливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі

Особливості	
Загальнопедагогічні	Суто методичні
<ul style="list-style-type: none"> – мотивація учнів; – інноваційність освітнього процесу; – орієнтація на потреби учнів; – індивідуалізація навчання; – розширення світоглядних орієнтирів учнів; – варіативність дидактичного інструментарію; – ефективність пізнавальної діяльності учнів; – активізація пізнавальної діяльності учнів; – урахування різних каналів сприйняття учнями інформації; – розвиток навичок критичного мислення; – формування нових медіанавичок; – формування особистісних якостей учнів (емпатія, відповідальність, лідерство, толерантність); – сприяння організації контролю та самоконтролю учнями власної діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> – організаційно-методичний супровід навчання іноземних мов; – створення іншомовного середовища на уроках іноземних мов; – реалізація практичних цілей формування мовних та мовленнєвих компетенцій учнів; – інтеграція всіх видів мовленнєвої діяльності учнів; – впровадження інтерактивних методів навчання; – урізноманітнення способів організації індивідуальної та групової роботи учнів; – використання різних видів засобів комунікації на уроках іноземних мов (газет, журналів, відео, аудіо тощо) – застосування різних медіапродуктів (цифрових ресурсів) для формування іншомовних компетенцій учнів.

розвинуті наочно-образні пам'ять та мислення молодших школярів; впливають на формування логічної пам'яті, процесів оцінювання, порівняння, аналізу, узагальнення інформації; зумовлюють швидший перехід уяви від репродуктивної форми до творчої; забезпечують формування ключових компетентностей особистості; здійснюють організаційно-методичний супровід навчання іноземних мов у початковій школі, розширюючи діапазон дидактичного інструментарію як для вчителя, так і для учнів з метою реалізації змісту навчання іноземних мов.

Висновки з даного дослідження. Розгляд специфічності навчання іноземних мов, особливостей вікових психологічних особливостей розвитку молодших школярів, характеристика сучасних дітей покоління Z, класифікації медіазасобів для організації освітнього процесу надали нам можливість виокремити особливості застосування вчителем початкової школи медіазасобів на уроках іноземних мов. Загально-педагогічні та суто методичні особливості розширюють уявлення майбутніх фахівців про інноваційність навчання іноземних мов, яка своєю чергою сприяє ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Готовність педагога до врахування цих особливостей у майбутній професійній діяльності уможливорює її продуктивну організацію із застосуванням медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі та оптимізує процес навчання відповідно до завдань Нової української школи.

У подальших наукових розвідках вважаємо за необхідне деталізувати педагогічну

та методичну значущість особливостей застосування вчителем медіазасобів на уроках іноземних мов двох груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуріненко І.Ю. Педагогічні умови застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Умань, 2012. 20 с.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 2016 року № 988-р. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 07.02.2019).
3. Котенко О.В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
4. Мантуленко В.В. Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования». Самара, 2007. 21 с.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 07.02.2019).
6. Словник української мови URL : <http://sum.in.ua/s/osoblyvistj> (дата звернення: 07.02.2019).
7. Шевцова Г.Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. *Педагогічні науки*: 36. наук. праць. Вип. LXVIII. м. Херсон, ХДУ, 2015. С. 134–138.
8. McCrindle, Mark The ABC of XYZ: Understanding the global generations, 2014. URL: <https://www.academia.edu/>



35646276/The_ABC_of_XYZ_-_Mark_McCrindle_PDF.pdf 269 p. (дата звернення: 07.02.2019).

9. Prensky, Marc Digital Natives, Digital Immigrants. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (дата звернення: 07.02.2019).

10. The Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning URL : https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf (дата звернення: 21.09.2019).

REFERENCES:

1. Hurinenko I. Ju. (2012) Pedagogichni umovy zastosuvannya zasobiv mas-media u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh derzhavnykh inspektoriv z pozhezhnoii bezpeky [Pedagogical conditions of mass media use in the professional training of future state fire safety inspectors]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Uman. 20s. [in Ukrainian].

2. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannya zahalnoi serednioi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku [Concept of state policy realization in the reforming field of general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2019] vid 2016 roku № 988-r. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (related to 07.02.2019). [in Ukrainian]

3. Kotenko, O.V. (2013) *Metodyka navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli: navch. posib. dlia stud. vysch. navch. zakl [Methods of foreign languages teaching in primary school : scientific manual for students of higher educational institutions]*: Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Ghrinchenka. 356 s. [in Ukrainian].

4. Mantulenko, V.V. (2007) Osobnosti ispolzovaniya elektronnykh media v uchebno-vospitatelnom processe obshheobrazovatelnoy shkoly [Features of the electronic media use in the educational process of a comprehensive school] : *Extended abstract of candidate's thesis*. Samara. 21 s. [in Russian].

5. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity [On approval of the State standard of primary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. № 87 / *Kabinet Ministriv Ukrainy*. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (related to 07.02.2019). [in Ukrainian].

6. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. URL: <http://sum.in.ua/s/osoblyvistj> (related to 07.02.2019). [in Ukrainian].

7. Shevtsova, H.H. (2015) Molodshyi shkilnyi vik: tradytsii ta innovatsii v doslidzhenniakh [Junior school age: traditions and innovations in research]. *Pedahohichni nauky: Zb. nauk. prats. [Pedagogical Sciences: Collection of scientific works. Output. LXVIII]*. Kherson : KhDU. P. 134–138. [in Ukrainian].

8. McCrindle, Mark (2014) The ABC of XYZ: Understanding the global generations. URL: https://www.academia.edu/35646276/The_ABC_of_XYZ_-_Mark_McCrindle_PDF.pdf 269 p. (related to 07.02.2019).

9. Prensky, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (related to 07.02.2019).

10. The Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning URL: https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf (related to 21.09.2019).



УДК 378

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-21

РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Силюга Людмила Петрівна,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математики,
інформатики та методики їх викладання у початковій школі
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*
syluga@i.ua
orcid.org/0000-0002-4009-8343

У статті проаналізовано стан і тенденції розвитку проблеми встановлення зв'язків між математичною освітою вчителів початкових класів та їх готовністю і здатністю формувати математичну компетентність учнів у молодшій школі на засадах розвивального навчання. Навчання математиці має сприяти формуванню в учнів загальнонавчальних умінь, культури мовлення, чіткості й точності думки, критичності мислення, здатності відчувати красу ідеї, методу розв'язання задачі або проблеми; формувати такі риси особистості як працьовитість, акуратність; сприяти розвитку волі, уваги, уяви учнів; стимулювати розвиток інтересу до математики; виробляти вміння вчитися і навички самостійної роботи.

Визначено основні вимоги до математичної освіти вчителів початкової школи та виділені критерії сформованості їх математичної компетентності. Математична освіта багатофункціональна й орієнтує не лише на здійснення спеціалізованої діяльності з раціонального використання математичного апарату, але й відіграє важливу роль у культурному зростанні особистості.

Описано сучасні підходи до відбору й формування розвивального компоненту змісту математичної освіти вчителя початкової школи на засадах компетентнісного підходу. Це забезпечується цікавим дидактичним матеріалом у вивченні математичних понять, властивостей і способів дій, в основі яких лежать ідеї зміни предметних, образних, графічних і математичних властивостей моделей; виявлення закономірностей і різних залежностей, а також властивостей, що сприяють формуванню таких якостей мислення, як самостійність, глибина, критичність, гнучкість.

Визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності вчителя початкових класів, виявлено умови, розроблено технологічні основи її формування. Доведено, що для підготовки фахівця достатньо звернення до сфери його досвіду (знань, умінь і навичок) та когнітивної сфери (увага, сприйняття, пам'ять, мислення). А становлення фахівця "компетентнісного", окрім цього, передбачає розвиток відповідних особистісно-психологічних якостей – професійної самосвідомості, потреби в досягненнях, внутрішніх мотивів професійної діяльності тощо.

Ключові слова: розвивальне навчання, математична освіта, математична компетентність учнів початкових класів, педагогічні здібності вчителя початкової школи.

DEVELOPING COMPONENT OF THE CONTENT OF MATHEMATICAL EDUCATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Syluha Lyudmyla Petrivna,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics,
Informatics and methods of teaching them at primary school
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
syluga@i.ua
orcid.org/0000-0002-4009-8343

In the article the state and trends of the development of the problem of establishing links between the mathematical education of primary school teachers and their readiness and ability to form the mathematical competence in pupils of primary school which are based on developing learning are analyzed. The teaching of mathematics should contribute to the formation in the pupils of general education skills, speech culture, clarity and accuracy of thought, critical thinking, ability to feel the beauty of an idea, method of solving some task or a problem and also should form such personality traits as diligence, accuracy; to promote the development of the will, attention, imagination of pupils; to stimulate the development of interest in mathematics; to develop the ability to study and independent work skills.



The basic requirements to the mathematical education of primary school teachers are determined and the criteria for the formation of their mathematical competence are determined. Mathematical education is multifunctional and focuses not only on the implementation of specialized activities on the rational use of the mathematical apparatus, but also plays an important role in the cultural growth of the individual.

The modern approaches to the selection and formation of the developing component of the content of mathematical education of the primary school teacher on the basis of the competence approach are described. It is provided by the interesting didactic material in the studying of mathematical concepts, properties and methods of action, which are based on the idea of changing the subject, figurative, graphic and mathematical properties of models; the detection of patterns and different dependencies, and also the properties that contribute to the formation of such qualities of thinking as independence, depth, criticality, flexibility.

The essence, content and structure of the professional competence of the primary school teacher were determined, conditions were found, technological bases of its formation were developed. It is proved that for the training of a specialist it is sufficient to turn to the sphere of his experience (knowledge, skills and abilities) and the cognitive sphere (attention, perception, memory, thinking). And becoming a "competent" specialist, in addition, provides for the development of appropriate personality and psychological qualities – professional self-awareness, the need for achievements, internal motives of professional activities, etc.

Key words: *developmental learning, mathematical education, mathematical competence of primary school pupils, pedagogical abilities of primary school teacher.*

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти ставить перед педагогічними навчальними закладами особливі завдання, які визначаються потребою суспільства в педагогах, здатних до вирішення складних проблем навчання, виховання і розвитку учнів, формування їхньої особистості. Це зумовлює необхідність змін у підготовці вчителя. Тільки педагог із високим рівнем інтелекту, творчих здібностей здатний формувати особистість школяра з урахуванням вимог сучасності. У загальноосвітній школі постать учителя початкових класів є ледь не головною. Це зумовлено тією роллю, яка призначається саме вчителю початкових класів у формуванні в молодших школярів аналітичного, понятійного, мовленнєвого та світоглядного фундаменту. Від того, якої «якості і глибини» буде цей фундамент у вчителя, залежить, наскільки успішним буде навчання його молодших школярів у майбутньому, у середній і старшій ланках загальноосвітньої школи.

Учитель, який творчо реалізує свої педагогічні здібності:

- формує в учнів культуру навчальної праці;
- розвиває самостійність учнів;
- створює ситуацію успіху, творчого пошуку;
- навчає мислити, порівнювати, узагальнювати;
- створює психологічну атмосферу підтримки (Савченко, 2011: 8).

У зв'язку із цим учитель початкової школи має володіти не лише фундаментальними знаннями предметних дисциплін, але й комплексом конкретних засобів професійної діяльності щодо застосування надбаних знань і умінь, зокрема під час

реалізації початкової математичної освіти, яка включає в себе:

1) розумовий розвиток учнів – розвиток логічного мислення й інтуїції, просторових уявлень і уяви, пам'яті, алгоритмічної та інформаційної культури як особливого аспекту культури мислення; формування позитивних якостей особистості – розумової активності, пізнавальної самостійності, пізнавального інтересу, потреби в самоосвіті, здатності адаптуватися до умов, що змінюються, ініціативи, творчості;

2) забезпечення свідомого і міцного оволодіння системою математичних знань, навичок і умінь, потрібних у повсякденному житті, достатніх для вивчення інших дисциплін, продовження освіти в системі безперервної освіти; формування уявлень про роль математики в пізнанні навколишнього світу;

3) формування наукового світогляду, загальнолюдських духовних цінностей; виховання національної самосвідомості, поваги до національної культури і традицій України; формування позитивних рис характеру (чесність і правдивість, наполегливість; воля, культура думки і поведінки, обґрунтованість суджень, відповідальність за доручену справу тощо); естетичне, екологічне, економічне, патріотичне виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом кількох десятиліть питання, пов'язані з математичною і професійною підготовкою вчителів (зокрема, й початкових класів), привертають увагу математиків (Б. Гнеденко, Г. Дорофєєв, О. Ляпунов), методистів-математиків (Є. Канін, В. Левін, А. Пишкало, В. Фірсов), педагогів (В. Гриньова, Є. Плотникова, Л. Штабова) та інших.



У руслі розвивального навчання з'явилися різні програми і підручники з математики для початкової школи О.Александрової, І. Аргинської, М.Богдановича, Л. Кочиної, М. Істоміної, Л. Петерсон та ін. Автори підручників по-різному розуміють розвиток особистості в процесі вивчення математики. Одні роблять акцент на розвитку спостереження, мислення та практичних дій, інші – на формуванні певних розумових дій, треті – на створенні умов, які забезпечують становлення навчальної діяльності, на розвитку теоретичного мислення, четверті – на вдосконаленні математичної підготовки шляхом включення елементів логіки тощо.

Питанням оновлення змісту навчання математики в початковій школі присвячені публікації таких вітчизняних науковців і методистів: М.Богдановича, О. Гайштута, Л. Коваль, М. Козак, Я. Короля, О.Корчевської, Л. Кочиної, М. Левшина, Н. Листопад, С. Логачевської, О. Митника, С.Скворцової та ін. Відповідно до Національної рамки кваліфікацій та нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти, авторами С.Скворцовою, О. Онопрієнко та Н. Листопад розроблено нову базову навчальну програму з математики, яка відповідає вимогам сучасного етапу розвитку початкової освіти. Пріоритетною метою цих авторів стало дослідження формування математичної компетентності вчителя початкової школи та її складників.

Мета статті. Мета статті полягає у виокремленні й обґрунтуванні зв'язків між математичною освітою вчителів початкових класів та їхньою готовністю і здатністю формувати математичну компетентність учнів у молодшій школі на засадах розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед основних сучасних завдань педагогічної діяльності вчителя в школі є завдання різнобічного розвитку індивідуальності дитини, формування в учнів бажання та вміння вчитися, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, становлення цілісного світогляду. Ознайомлення учнів із математикою як специфічним методом світосприйняття, розуміння ними діалектичного зв'язку її з реальною дійсністю, уявлення про математичне моделювання тощо сприяють розвитку особистості, формуванню наукового світогляду школярів. Усе це зумовлює потребу в перегляді проблеми математичної освіти, починаючи з початкової школи, й удосконаленні методико-математичної підготовки вчителів (Корінчук, 2014: 203).

Питання якості математичної підготовки і розвиненості математичної культури вчителів у наш час набувають виняткової актуальності, оскільки трансформаційні процеси в системі освіти набули виразної прагматичної орієнтації, а завдання інтелектуального і культурного розвитку особистості поступово втрачають панівні позиції.

Вища педагогічна школа сьогодні покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного сприяти розвитку особистості учня. А це здебільшого залежить не тільки від знань, умінь і навичок, а й від додаткових якостей, на позначення яких використовують поняття «компетентність». Саме її формування найбільше відповідає сучасному розумінню мети освіти.

Компетентність (з лат. – «належний», «здібний», «належати по праву») – рівень відповідності знань, умінь, навичок людини тим функціям, які вона виконує. Компетентність характеризується ініціативністю, здатністю працювати в колективі, комунікативністю, умінням відбирати й використовувати інформацію (Корінчук, 2014: 200).

Математична освіта є поліфункціональною. Вона сприяє розвитку інтелекту особистості, формуванню культури мислення, вихованню вольових якостей, уміння долати труднощі та здатності оцінити красу наукових утворень і радість одержання нового знання. Окрім розвитку особистісних якостей людини, математична освіта орієнтує її на здійснення спеціалізованої діяльності з раціонального використання математичного апарату (Гаран, 2014: 90). Математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь, до яких належать уміння: математичного мислення, аргументування, математичного моделювання; уміння постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних; оперування математичними конструкціями, математичних спілкувань; використання математичних інструментів. Математична освіта може і повинна стати засобом мовного розвитку особистості, навчити її коротко, грамотно і точно формулювати свої думки. Сьогодні це особливо важливо.

Першою ланкою в системі безперервної математичної освіти є початковий курс математики, що є підґрунтям, на основі якого формується подальше сприйняття математики як науки та безпосереднє формування відповідних компетентностей. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення якості й ефективності початко-



вої освіти завдяки оновленню та вдосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ефективність математичної підготовки вчителів початкових класів залежить від таких особливостей навчального матеріалу, як:

1) зміст, що являє собою сукупність тверджень, означень, понять, алгоритмів обчислень, способів розв'язування текстових задач, рівнянь тощо;

2) форма навчального матеріалу, яка може бути практичною, предметною, образною, мовною чи символічною;

3) складність матеріалу, яка може впливати на швидкість, правильність та ефективність заучування.

На основі аналізу наукової літератури, вимог Державного стандарту вищої професійної освіти та дидактики сучасної початкової школи, відповідно до структури методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів можна виділити такі критерії сформованості математичної компетентності вчителя початкової школи:

– мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості педагогічної праці як потреби в її вдосконаленні, рівень усвідомлення потреби в оволодінні методико-математичною компетентністю);

– когнітивний компонент (рівень сформованості професійно-педагогічних і методико-математичних знань);

– процесуально-діяльнісний компонент (якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації компетентнісної моделі діяльності вчителя початкових класів);

– рефлексивно-творчий компонент (здатність здійснювати педагогічну рефлексивну діяльність із проектування та проведення уроків математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу);

– змістово-евристичний компонент (здатність до оволодіння сучасною педагогічною інформацією) (Корінчук, 2014: 201).

Розвивальна спрямованість навчання залежить передусім від методики роботи вчителя і способів організації навчальної діяльності учнів, адже розвивальне навчання – це спосіб організації процесу освіти, в якому основний акцент робиться на потенційні можливості особистості. Метою цього є формування в неї навичок самостійного пошуку знань і, отже, виховання такої якості, як незалежність, яку можна застосувати в повсякденному житті. Технологія розвивального навчання дозволяє сформувати здатність до самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку. Водночас стратегічний напрям діяльності на уроці математики задається змістом нав-

чання предмета, окресленим у стандартах і навчальних програмах.

Пріоритети в навчанні математики нині полягають у формуванні в учнів математичної компетентності, цілісних уявлень про сутність математичного знання, ознайомленні учнів з ідеями і методами математики, її роллю в пізнанні й перетворенні дійсності. Зокрема, вчитель має усвідомлювати і реалізувати значні можливості математики для інтелектуального розвитку учнів, передусім формування просторових уявлень і уяви, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації. У зв'язку із цим у педагогічному середовищі назріла проблема адаптації вчителя до нових умов школи і вимог щодо вдосконалення його професійної діяльності, які не лише супроводжуються оновленими цілями навчання шкільних предметів, а й потребують від педагога вміння досконало володіти сучасними технологіями навчання й виховання, застосовувати їх на практиці.

Вчителі початкових класів повинні:

– розуміти внутрішні та міжпредметні зв'язки, загальність математичних законів;

– оволодівати новою ідеологією математичної освіти;

– розуміти функціонування процесу навчання (воно полягає в тому, що кожний окремий учень не копіює знання вчителя, а створює власну картину математичних знань, яка залежить від особливостей сприйняття і перероблення інформації);

– знати психічні особливості та закономірності процесу засвоєння математичних знань учнів, ознайомитися з питаннями психології оволодіння математичними знаннями й ін.

Для вчителя дуже важливо навчитися правильно встановлювати і реалізовувати зв'язок навчання математики із життям, навчити школярів розпізнавати математичні факти в явищах навколишнього життя, застосовувати математику під час вирішення практичних завдань, сформувати в молодших школярів практичні вміння, які потрібні кожній людині повсякчас. Поставлених навчальних цілей можна досягти тільки тоді, коли побудувати навчально-виховний процес у початковій школі так, щоб навчання забезпечувало достатній рівень інтелектуального розвитку учнів, їхніх пізнавальних здібностей, сприймання, сприяло всебічному розвитку молодшого школяра. Вчитель повинен глибоко усвідомити і пам'ятати педагогічну істину, що коли він правильно і вдало сформулює цілі уроку, але не продумає і не намітить шляхи їх реалізації, то вони ніколи не будуть реалізовані (Марчун, 2010).



Висновки з проведеного дослідження. Модернізація змісту математичної освіти вчителя початкових класів у контексті розвивального навчання має сприяти передусім упровадженню компетентнісного, особистісно-діяльнісного підходів та організації навчального процесу на принципах гуманізації, цілісності, наступності, загальнолюдських і національних цінностей, потреб загальнокультурного розвитку молодших школярів, формуванню в учнів бажання та вміння самостійно вчитися, оскільки пізнавальна самостійність є передумовою й результатом розвитку дитини.

На сучасному етапі розвитку освіти доцільно зосередити увагу на таких професійно значущих якостях вчителя, як гуманістична спрямованість у відносинах з учнями, глибокі знання свого предмета й суміжних дисциплін, потужний науковий потенціал, методична гнучкість і відповідальна особистісна позиція.

Сучасні пріоритети в постановці завдань для методичної діяльності вчителя початкових класів, який навчає молодших школярів математики, – це фундаменталізація математичної освіти в школі; увага до процесів розвитку мислення учнів; забезпечення умов для набуття учнями здатності застосовувати математичні знання та вміння в навчальних і життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаран М. Сучасний стан початкової математичної освіти. Молодий вчений. 2014. № 8 (11). С. 90–92.
2. Корінчук Н. Формування математичних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і

загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34 (87). С. 199–205. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2014_34_30.pdf (дата звернення: 10.01.2019).

3. Марчун В. Цілі вивчення математики в початкових класах. Вісник психології і педагогіки : збірник наукових праць. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. 2010. Вип. 4. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць.Випуск_4 (дата звернення: 10.01.2019).

4. Савченко О. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. Початкова школа. 2011. № 2. С. 7–12.

REFERENCES:

1. Haran, M.S. (2014). Suchasnyi stan pochatkovoї matematychnoi osvity [Current status of initial mathematics education]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 8, 90–92 [in Ukrainian].

2. Korinchuk, N.Yu. (2014). Formuvannia matematychnykh kompetentnostei u maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Forming of Future Elementary School Teachers' Mathematical Competencies]. *Pedahohika formuvannia tvorchoї osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, 34 (87), 199–205 [in Ukrainian].

3. Marchun, V.O. (2010). Tsili vyvchennia matematyky v pochatkovykh klasakh [Objectives of studying mathematics in primary school]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky: zbirnyk naukovykh prats – Herald of Psychology and Pedagogy: digest of scientific works*, 4. Retrieved from <http://www.psyh.kiev.ua> [in Ukrainian].

4. Savchenko, O.Ya. (2011). Dydaktyko-metodychni vymohy do orhanizatsii kontrolno-otsiniuvainoi diialnosti vchytelia [Didactic and methodical requirements for the organization of control and evaluation activities of the teacher]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 2, 7–12 [in Ukrainian].



УДК 378.147:811.111

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-22

РОЛЬ УСВІДОМЛЕННЯ ПЕРСПЕКТИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Сімкова Ірина Олегівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

isimkova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0410-5454

У статті розглянуто теоретичні основи усвідомлення перспектив професійної діяльності. Встановлено роль усвідомлення перспектив професійної діяльності у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів. Здійснено аналіз праць вітчизняних і зарубіжних фахівців щодо розроблення питань пов'язаних із усвідомленням перспектив професійної діяльності. Досліджено основні завдання реформування вищої освіти в галузі професійної підготовки перекладачів, такі як розвиток у майбутніх фахівців усвідомленого ставлення до себе як культурно-історичного суб'єкта, збагачення світосприйняття тощо. Поняття «самоактуалізація» та «самовизначення», як прагнення особи до вдосконалення, визначено основними у концепції професійного розвитку. Здійснено порівняння таких типів самовизначення, як особистісне, соціальне і професійне. Виявлено, що різні аспекти формування готовності майбутніх фахівців до перекладацької діяльності (професійне самовизначення особистості, усвідомлення перспектив професійної діяльності, професійна ідентичність) є взаємопов'язаними і частково входять до змісту підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних ЗВО. Розглянуто вимоги стандарту Міжнародної асоціації усних перекладачів, такі як рівень розвитку теоретичного мислення, здатність співвідносити понятійний апарат вивчених дисциплін із реальними фактами і явищами професійної діяльності тощо. Охарактеризовано зв'язки між професійним самовизначенням особистості й усвідомленням перспектив професійної діяльності. Проаналізовано модель «Я-концепції» щодо інтелектуальних особливостей, здібностей, цінностей, інтересів майбутніх фахівців, їхнього ставлення до професії і розуміння вимог майбутньої професійної діяльності, майбутні фахівці здійснюють збір ідей щодо можливого розвитку професійної діяльності. У запропонованій моделі майбутні фахівці мають можливість проаналізувати власні ідеї, перевірити, наскільки вони прийнятні й придатні для перекладацької діяльності; визначити обов'язки і ролі перекладача; надати інформацію щодо перебігу робочого дня і тарифікації, переваг професійного зростання тощо. Запропонована модель планування професійної діяльності майбутніх перекладачів визнана ефективним засобом усвідомлення перспектив професійної діяльності.

Ключові слова: перспективи професійної діяльності, професійне самовизначення, професійна компетентність, професійна підготовка, майбутні перекладачі.

THE ROLE OF RECOGNITION OF PROFESSIONAL ACTIVITY PERSPECTIVES IN FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

Simkova Iryna Olehivna,
Doctor of Sciences (Education), Associate professor
Head of Department of English Language for Humanities,
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

isimkova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0410-5454

The paper deals with the theoretical backgrounds of recognition of professional activity perspectives. The role of the recognition of professional activity perspectives in the professional competence development for future translators/interpreters is determined. The analysis of researches of Ukrainian and foreign experts on the development of issues related to the awareness of the professional activity perspectives is made. The connection between professional self-determination of the personality and recognition of professional activity perspectives is described. The selection of authentic materials and professional context is discussed as means that influence the recognition of professional activity perspectives of future translators/interpreters. Such types of self-deter-



mination as personal, social and professional are considered. The standards of the International Association of Interpreters/Translators are considered. The main tasks of the higher education reforming in the field of professional training of translators/interpreters are determined; they are the development of conscious attitude of future translators/interpreters to perceive themselves as a cultural and historical individuals, the broadening of future translators/interpreters' worldview; the formation of future translators/interpreters' social responsibility, the recognition of professional activity perspectives, the development of ability to reflect. The possession of skills and abilities of professional self-identification, recognition of professional activity perspectives and professional identity are defined as one of the types of commitment of future translators/interpreters to perform professional activities. The "self-identity conception" model concerning the intellectual peculiarities, abilities, values, interests of future specialists, their attitude to the profession and understanding of the requirements of future professional activity are analyzed. Within the model future specialists collect ideas about the possible development of professional activity. In the proposed model of professional activity future specialists have the opportunity: to analyze their own ideas, to check how they are reliable and suitable for translation activities, to determine the responsibilities and role of an interpreter, to provide information on working hours and tariffs, the benefits of professional growth etc. The model of professional activity planning for future translators/interpreters is proposed as an effective means of recognition of professional activity perspectives.

Key words: *professional activity perspectives, professional self-determination, professional competence, professional training, future translators / interpreters.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство проходить крізь складні соціокультурні трансформації, які охоплюють усі аспекти життєдіяльності. Глибокі зміни в суспільному, політичному й економічному житті країни впливають на розвиток системи освіти. Зазвичай перекладачі працюють в умовах постійного розширення і поглиблення сфер міжкультурної комунікації, як в країнах Європейського Союзу (далі – ЄС), так і в Україні. Цей факт впливає на реформування вищої освіти в галузі перекладу, його змісту відповідно до стандарту Міжнародної асоціації усних перекладачів (The International Association of Conference Interpreters) (The International Association of Conference Interpreters, 2017), Національного професійного стандарту усних перекладачів (National Occupational Standard in Interpreting) (National Occupational Standard in Interpreting, 2010), рекомендацій ЮНЕСКО з питань мовної освіти тощо (UNESCO Science Report: towards 2030 – Executive Summary, 2015).

Зміна освітньої парадигми зумовлена новими суспільними потребами, тісно пов'язаними з розвитком творчого потенціалу майбутніх фахівців. Основними завданнями реформування вищої освіти в галузі професійної підготовки перекладачів є: розвиток у майбутніх фахівців усвідомленого ставлення до себе як культурно-історичного суб'єкта, збагачення їхнього світосприйняття; формування в них соціальної відповідальності, усвідомлення ними перспектив професійної діяльності, розвитку в них здатності до рефлексії (самоаналіз власної професійної діяльності). На наш погляд, успішне вирішення цих завдань у вищій школі можливе завдяки активному впровадженню сучасних інноваційних тех-

нологій, тренінгів, метою яких є постійний професійний розвиток і професійна ідентифікація, що дає можливість говорити про **актуальність** дослідження ролі усвідомлення перспектив професійної діяльності у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць вітчизняних і закордонних фахівців показав, що питання щодо усвідомлення перспектив професійної діяльності активно розробляються. У психології питання усвідомлення перспектив професійної діяльності та професійного самовизначення досліджували А. Гарсія-Ромеу (2010 р.), А. Маслоу (1996 р.), А. Ро (1969 р.), Д. Сьюпер (1971 р.), Л. Тай (2011 р.), Е. Хейвігерст (1973 р.), Р. Едвардс (2006 р.), К. Ясперс (1997 р.) та ін. Різні види професійної ідентифікації представлені в дослідженнях Е. Зеєра (2005 р.), Є. Клімова (2005 р.), А. Маркової (1996 р.), І. Остапенко (1996 р.), Н. Пряжнікова (2008 р.), В. Семиченко (2004 р.) та ін.

А. Маслоу (Maslow, 1996: 26-32) запропонував концепцію професійного розвитку і виділив як головне поняття самоактуалізацію, яку він розумів як прагнення особи до вдосконалення, прояв найкращих професійних якостей фахівця в значущій для нього справі через усвідомлення перспектив професійної діяльності. Згідно з його концепцією, близькими до поняття «само-визначення» є такі поняття, як «самоактуалізація», «самореалізація», «самоусвідомлення», «ідентифікація».

Варто підкреслити, що в дослідженнях закордонних науковців основи самореалізації розглядаються крізь призму прагнення особи проявити себе за допомогою професійної діяльності. Так, К. Ясперс



(Jaspers, 1997) аналізує поняття «самовизначення» крізь професійну діяльність, яку виконує особа. Він розглядає процес професійного самовизначення через набуття і розвиток професійних навичок і вмій. Е. Хейвігерст (Havighurst, 1973: 3-24) вважає, що оволодіння ними дозволяють особі стати повноцінним фахівцем. Однак питання усвідомлення перспектив професійної діяльності як невід'ємного компонента формування професійної компетентності майбутніх перекладачів нині недостатньо розроблені й обґрунтовані теоретично.

Мета статті. Метою статті є розгляд теоретичних основ усвідомлення перспектив професійної діяльності та визначення ролі цього феномена у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Для досягнення поставленої мети використані теоретичні методи, наприклад, критичний аналіз наукової літератури з перекладознавства, методики навчання перекладу, психології стосовно досліджуваного питання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливу роль у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів відіграє усвідомлення перспектив професійної діяльності, оскільки, відповідно до стандарту Міжнародної асоціації усних перекладачів (The International Association of Conference Interpreters, 2017), фахівці повинні мати високий рівень розвитку теоретичного мислення, здатність співвідносити понятійний апарат вивчених дисциплін із реальними фактами і явищами професійної діяльності, уміти творчо використовувати теоретичні положення для вирішення практичних професійних завдань; володіти системою уявлень про взаємозв'язок мови, мовлення, історії та культури носіїв мови перекладу (далі – МП) і мови оригіналу (далі – МО), володіти знаннями про функціонування і місце культури МП і МО в суспільстві, про національно-культурну специфіку країн МО і МП; володіти системою уявлень про соціальну природу МО і МП, ролі МО і МП у житті суспільства.

У зв'язку із цим перед вищою освітою постає комплекс проблем і завдань, які включають: розвиток аксіологічних настанов особистості за допомогою її збагачення універсальними і національно-специфічними цінностями культури МО і МП; посилення гуманності – загальнокультурного змісту освіти, пов'язаного із широтою розуміння феноменів професійної діяльності, поліфонічним світосприйняттям, що передбачає у професійній діяльності майбутніх перекладачів гармонійне поєднання знань, почуттів і творчої діяльності. Одним

з аспектів усвідомлення перспектив професійної діяльності майбутніх перекладачів є розширення комунікативного діапазону фахівця завдяки взаємодії із представниками інших культур, підвищення якості підготовки на основі інтеграційних професійних компетентностей.

Розв'язання поставлених завдань варто досліджувати крізь призму глобалізації та культурної динаміки, що забезпечить формування в сучасному фахівця здатності орієнтуватися у світовому професійному просторі. Одним із засобів усвідомлення перспектив професійної діяльності є взаємодія майбутніх перекладачів із представниками різних культур МО і МП. Вона (взаємодія) сприяє розвитку функціональних умінь, як-от розуміти погляди і думки представників культури МО і МП, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі міжмовної комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки, усі ці вміння сьогодні є необхідними для сучасних перекладачів. Така взаємодія можлива завдяки програмам академічної мобільності (ERASMUS+, Fulbright program тощо), які пропонуються в університетах. Майбутніх перекладачів варто залучати до таких програм, оскільки участь у них готує майбутніх фахівців до ефективного функціонування в швидко мінливих професійних умовах, ознайомлює їх зі стандартами світових досягнень, збільшує можливості професійної самореалізації на основі комунікативності і толерантності.

Провідною стратегією модернізації вищої професійної освіти є усвідомлення потенціалу і ресурсів із метою формування фахівця як особистості, яка здатна до соціокультурного самовизначення й усвідомлення перспектив майбутньої професійної діяльності. Зазвичай результатом діяльності професійного самопізнання є професійне самовизначення, яке виражається в професійній ідентичності (Edwards, Nicoll, 2006: 115–131)

На усвідомлення перспектив професійної діяльності майбутніх перекладачів впливають відбір і засвоєння професійного контексту, зміст якого інтегрує професійну термінологію й інформацію щодо соціокультурних особливостей комунікації. Тому підготовку майбутніх перекладачів у науково-технічній сфері доцільно здійснювати на матеріалі автентичних текстів, спочатку не призначених для навчальних цілей, але які представляють широкий комплекс письмових і усних повідомлень, створених носіями мови, запозичених з їхньої комунікативної практики. Спостереження за поведінкою представників культури МО і МП сприяє



Особливістю досліджень щодо питань усвідомлення перспектив професійної діяльності особистості є той факт, що у вітчизняній психолого-педагогічній літературі цей процес завжди розглядається як різновид самовизначення у взаємозв'язку з особистісним, життєвим, соціальним та іншими видами самовизначення.

Так, Н. Пряжников (Пряжников, 2008) виділяє такі типи самовизначення: особистісне, соціальне і професійне. Професійне самовизначення – це усвідомлення, побудова, коригування та реалізація професійних перспектив. Тому головною метою професійного самовизначення є поступове формування внутрішньої готовності майбутніх перекладачів самостійно й усвідомлено планувати, корегувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особистісного), поступово формуючи готовність критично оцінювати себе як ефективного фахівця, постійно розширювати свої можливості і максимально їх реалізовувати (Пряжников, 2008).

Особистісне самовизначення як базовий елемент процесу формування і розвитку особистості визначає низку значущих орієнтацій щодо досягнення бажаного рівня в структурі соціальних відносин (Остапенко, 1996: 294–299; Edwards, Nicoll, 2006: 115–131). У широкому сенсі особистісне самовизначення є детермінантою соціального. Соціальне самовизначення як результат засвоєння соціальних ролей є основою для професійного самовизначення особистості. Під час цього процесу утворюються вимоги до певної сфери професійної діяльності, розвивається професійна суб'єктна позиція, формується професійна ідентичність.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів усвідомлення перспектив професійної діяльності відіграє важливу роль, оскільки сприяє усвідомленню ними загальнолюдських цінностей, необхідності постійного професійного розвитку, здобуттю знань щодо особливостей професійної діяльності, виділенню мети професійної діяльності й узгодженню її з іншими важливими життєвими цілями, усвідомленню загального розуміння соціальної й економічної ситуацій в країні й прогнозованих змін.

Подальшими розвідками в цьому напрямі може бути вивчення соціокультурних аспектів професійної підготовки перекладачів, оскільки перекладацька діяльність передбачає володіння іноземною мовою як інструментом спілкування і як інструментом досягнення міжкультурного порозуміння, що варто розглядати в межах соціокуль-

турного підходу до професійної підготовки майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зеер Э., Павлова А., Симанюк Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие*. Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. 216 с.
2. Климов Е. *Психология профессионального самоопределения : учебное пособие*. Москва : Академия, 2005. 226 с.
3. Маркова А. *Основы профессионализма*. Москва : Знание, 1996. 456 с.
4. Остапенко І. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності. *Українська психологія: сучасний потенціал* : матеріали четвертих Костюківських читань : у 3 т., Київ, 25 вересня 1996 р. Київ, 1996. Т. 2. С. 294–299.
5. Пряжников Н. *Профессиональное самоопределение: теория и практика* : учебное пособие. Москва : Академия, 2008. 117 с.
6. Семиченко В. Проблеми мотивації поведінки і діяльності людини. *Модульний курс психології. Модуль «Спрямованість» : лекції, практичні заняття, заняття для самостійної роботи*. Київ : Міленіум, 2004. 521 с.
7. Сімкова І. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу* : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 473 с.
8. Clegg S., Bradley S. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes. *British Educational Research Journal*. 2006. Vol. 32. № 1. P. 57–76. URL: <http://www.jstor.org/stable/30032658> (дата звернення: 10.01.2019).
9. Edwards R., Nicoll K. Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development. *British Educational Research Journal*. 2006. Vol. 32. № 1. P. 115–131. URL: <http://www.jstor.org/stable/30032661> (дата звернення: 10.01.2019).
10. Garcia-Romeu A. Self-transcendence as a measurable transpersonal construct. *Journal of Transpersonal Psychology*. 2010. V. 421. P. 26–47.
11. Havighurst R. History of developmental psychology: socialization and personality development through lifespan. *Lifespan developmental psychology: personality and socialization* / eds.: P. Baltes & Schaie. New York : Academic press, 1973. P. 3–24.
12. Jaspers K. *Reason and Existenz. With a new Introduction by Pol Vandeveld*. Paperbound. 1997. 180 p.
13. Maslow A. Critique of self-actualization theory. *Future visions: The unpublished papers of Abraham Maslow* / In E. Hoffman Ed. 1996. CA : Sage. P. 26–32.
14. Roe A., Siegelment M. *The origin of interests*. Washington : AGPA, 1969. 98 p.
15. Super D., Bahn M. *Occupational psychology*. London : Tavistock, 1971. 209 p.
16. Tay L., Diener E. Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. № 101 (2). P. 354–365.
17. *National Occupational Standard in Interpreting*, чинний від 1 травня 2010 р. London : CILT, National Centre for Languages, 2010. 40 p.



18. *UNESCO Science Report : towards 2030 – Executive Summary*. Paris : UNESCO MSS/CLD, 2015. 47 p.

19. *The International Association of Conference Interpreters*. URL: <http://aiic.net/page/60> (дата звернення: 10.01.2019).

REFERENCES:

1. Zeer E., Pavlova A., Simanyuk E. (2005). *Modernizatsiya profesionalnogo obrazovaniay: kompetentnostniy podhod: uchebnoe posobie* [Modernization of professional education: competency-based approach]. Moscow: Moscow Psychology and Sociology Institute [in Russian].

2. Klimov E. (2005). *Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya* [The psychology of professional self-identification]. Moscow: Academia [in Russian].

3. Marcova A. (1996). *Osony profesionalizma* [The foundation of professionalism]. Moscow: Znanie [in Russian].

4. Ostapenko I. (1996). Analiz osoblyvostey profesiynoyi identyfikatsii yak typu osobystisnoi aktyvnosti [Analysis of professional identification peculiarities as a type of personal activity]. *Ukrainska psykhologiya: suchasniy potentsial*, 2, 294–299 [in Ukrainian].

5. Pryazhnikov N. (2008). *Profesionalnoe saoompedelenie: teoriya i praktika* [Professional self-identification: theory and practice]. Moscow: Academia [in Russian].

6. Semichenko V. (2004). Problemy motyvatsii povedinky i diyalnosti lyudyny. *Modulny kurs psykhologii*. Module “Spryamovanist” [Problems of behavior motivation and human activity. Module course of psychology. Module “Self-determination”]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

7. Simkova I. (2018). *Teoriya i praktyka profesiynoi pidgotovky maybutnih perekladachiv do zdiysnennya usnogo dvostoronniogo naukovo-technichnogo pekekladu* [Theory and practice of future translators professional

training to perform bilateral translation in scientific and technical domains]. Manuscript. Kyiv [in Ukrainian].

8. Clegg S., Bradley S. (2006). Models of Personal Development Planning: Practice and Processes. *British Educational Research Journal*, Vol. 32, 1, 57–76. URL: <http://www.jstor.org/stable/30032658>.

9. Edwards R., Nicoll K. (2006). Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development. *British Educational Research Journal*, Vol. 32, 1, 115–131. URL: <http://www.jstor.org/stable/30032661>.

10. Garcia-Romeu A. (2010). Self-transcendence as a measurable transpersonal construct. *Journal of Transpersonal Psychology*, 42(1), 26–47.

11. Havighurst R. (1973). History of developmental psychology: socialization and personality development through lifespan. *Lifespan developmental psychology: personality and socialization* / eds.: P. Baltes & Schaie. New York : Academic press, 3–24.

12. Jaspers K. (1997). *Reason and Existenz. With a new Introduction by Pol Vandavelde*. Paperbound.

13. Maslow A. (1996). Critique of self-actualization theory. *Future visions: The unpublished papers of Abraham Maslow* / In E. Hoffman Ed. CA: Sage. 26–32.

14. Roe A., Siegelment M. (1969). *The origin of interests*. Washington: AGPA.

15. Super D., Bahn M. (1971). *Occupational psychology*. London: Tavistock.

16. Tay L., Diener E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (2), 354–365.

17. *National Occupational Standard in Interpreting*. (2010). London: CILT, National Centre for Languages.

18. *UNESCO Science Report: towards 2030 – Executive Summary*. (2015). Paris : UNESCO MSS/CLD.

19. *The International Association of Conference Interpreters*. (2017). URL: <http://aiic.net/page/60>.



УДК 376:373.0(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-23

РЕСУРСНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Удич Зоряна Ігорівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
u-z@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2124-2263

У статті визначено зміст поняття «інклюзивна компетентність учителя», яке передбачає його психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретичну підготовку) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) здійснювати організацію інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідного навчально-виховного процесу, взаємодію з усіма суб'єктами цього процесу

Також проаналізовано поняття «ресурси», яке застосовується в освітній сфері у різних інтерпретаціях. Авторка обґрунтувала функції, які здійснюють ресурси в інклюзивному освітньому середовищі. Серед них: превентивна, світоглядна, розвивальна, орієнтувальна, мотиваційна, іміджева, споживча, здоров'язберігальна, організаційна, комунікативна, рекреаційна, тимбілдінгова. Розроблено класифікацію ресурсів, необхідних для функціонування загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання, за функціональним підходом. До її складу увійшли чотири основні групи ресурсів: ціннісноформувальні, людські, електронні та фізичні. У межах кожної із запропонованих груп виділено також внутрішні та зовнішні ресурси для більшої конкретизації та деталізації. Перші – це ресурси, якими може володіти загальноосвітній заклад, а другі – ті, які визначають, впливають на шкільну політику та можуть надавати підтримку, створити необхідні умови, доповнити чи розширити освітні послуги, що пропонує заклад.

Як результат досліджуваної теми, запропоновано до науково-практичного застосування також поняття «ресурсна компетентність педагога» із наступним тлумаченням: це його здатність виявляти, продукувати, залучати та застосовувати ресурси, необхідні для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. При цьому у статті визначено зміст запропонованих у тлумаченні дієслів: виявляти, продукувати, залучати, застосовувати.

Ключові слова: педагогічний працівник загальноосвітнього закладу, інклюзивна компетентність, ресурсна компетентність педагога, ресурси освітнього середовища, інклюзивне середовище загальноосвітнього закладу, ресурси школи з інклюзивною формою навчання.

RESOURCE COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF THE TEACHER IN GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENT

Udych Zoriana Ihorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent Department of Pedagogy and Management of Education
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
u-z@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2124-2263

This article is a result of the study regarding the problem of training future teachers in Ukraine to work in conditions of inclusion. The article clarifies the concept of «inclusive competence» as a psychological, pedagogical, correctional and rehabilitative readiness and ability to organize an inclusive environment in the classroom, where pupils with special needs study, which involves the implementation of an appropriate educational process, and interaction with all the subjects of this process. Also, for the first time, there was proposed the content of the concept of «resource competence of a teacher» – it is his ability to identify, produce, attract and use resources necessary for the effective functioning of an inclusive educational environment. Therewith, this article defines in details the content of proposed verb interpretations: to identify, to produce, to attract, to apply. The main pedagogical workers of the educational establishment with an inclusive form of education are: school administrators (director, his deputies), teachers, a psychologist, a social pedagogue, teacher assistants and school children assistants.



The concept of «resources», which is used in the educational sphere in various interpretations, was also analyzed. It was found that differences in the interpretation of this concept were still complicated by the general understanding and proper application of different types of resources in science and practice. The analysis of the resources necessary for the implementation and functioning of a general education establishment with an inclusive form of education was performed in the study. Their classification is proposed on the basis of the functional approach: spiritual, human, electronic and technical, which are divided into two groups – internal and external resources. There is also grounded a number of functions that perform the resources of an inclusive educational environment. They include: preventive, worldview, developmental, orientational, motivational, image, consumer, healthcare, organizational, communicative, recreational, teambuilding components. The classification of resources has been developed, which are necessary for the functioning of a comprehensive educational institution with an inclusive form of education, based on a functional approach.

Further research problems are the development of a model for the formation of inclusive competencies in future teachers, in particular, the resource one; definition of a system of criteria and indicators, levels of readiness to carry out pedagogical activities in a general educational establishment with an inclusive form of education.

Key words: *pedagogical worker of the educational establishment, inclusive competence, resource competence of a teacher, resources of an inclusive environment, inclusive environment of the general educational institution, resources of school with inclusive form of education.*

Постановка проблеми. Реорганізація освітньої галузі в Україні, зокрема впровадження інклюзивної форми навчання, визначає нові підходи до складників професійної компетентності педагогів. Змінюється і зміст фахової підготовки майбутніх учителів, результатом якої має стати інклюзивна компетентність учителя. Саме поняття «інклюзивна компетентність» ще не усталене у науковій термінології та потребує уточнення для подальшого визначення його складників. У попередніх розвідках з'ясовано, що ресурси є визначальним фактором у функціонуванні інклюзивного освітнього закладу. Відповідно, педагоги мають володіти також ресурсною компетентністю, що є складовою професійної компетентності загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інклюзивної освіти в Україні останніми роками стали актуальними для багатьох дослідників. Зокрема, досліджуються такі проблеми: загальні аспекти організації інклюзивного освітнього простору (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Слободянюк, Н. Софій); дошкільна інклюзія (І. Білецька, Л. Білецька, О. Завальнюк); окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими потребами (В. Бондарь, Л. Гречко, М. Матвеева, С. Мирнова, Н. Назарова, В. Синьова, Л. Шипіцина); професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (І. Демченко, Є. Юсупова); організація навчально-виховного і корекційного супроводу в інклюзивному класі (О. Кулик, С. Литовченко, Ю. Найда, І. Супрун, О. Таранченко, В. Шнайдер, Г. Фінько) та ін. Однак детальний аналіз цих праць виявив недостатньо розкриті питання опису ресурсів для створення ефективного середовища в інклю-

зивному освітньому закладі та формування ресурсної компетентності педагога.

Мета статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні ресурсної складової інклюзивної компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього закладу. З мети випливає необхідність вирішення ряду завдань: уточнити поняття «інклюзивна компетентність»; визначити категорії осіб, які можуть належати до педагогічних працівників інклюзивного загальноосвітнього закладу; класифікувати ресурси, задіяні у впровадженні інклюзії в освіті; розробити зміст поняття «ресурсна компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження. Про актуальність заявленої теми дослідження свідчить також і програма незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи в контексті апробаційної сертифікації учителів в Україні. У розділі «Створення освітнього середовища» вперше виокремлено пункт «Інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами» (Наказ Міністерства освіти і науки України, 2019). На жаль, у ньому в показниках того, що вчитель має знати, розрізняти, розуміти, урахувати й аналізувати, не відображено ресурсної складової.

Насамперед визначимо зміст понять, які лежать в основі пропонованого наукового пошуку. Поняття «інклюзивна компетентність» ще не увійшло до академічних педагогічних праць, але вже є предметом досліджень. Так, найчастіше інклюзивну компетентність трактують як: а) необхідний обсяг знань і вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку (Соловей, 2013); б) інтегральну характеристику



педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності (П'ятакова, 2012). У попередніх дослідженнях ми вже пропонували під інклюзивною компетентністю учителя вважати його психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретичну підготовку) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) здійснювати організацію інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідного навчально-виховного процесу, взаємодію з усіма суб'єктами цього процесу (Удич, 2016: 416–417).

Також раніше було з'ясовано, що «інклюзивне середовище загальноосвітнього закладу» – це комплекс освітніх послуг середньої загальноосвітньої школи, який передбачає створення умов, сукупність впливів, способів і засобів, залучення необхідних зовнішніх ресурсів, фахівців інших галузей з метою формування в учнів необхідних компетентностей для подальшої життєдіяльності відповідно до їхніх потреб і можливостей (Удич, 2017: 131). Згідно зі ст. 20 Закону України «Про освіту» заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами повинні створювати умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей (Закон України «Про освіту», 2019). Умови передбачають створення такого середовища, яке б задовольняло освітні потреби всіх учасників едукативного процесу, а це передбачає залучення і застосування відповідних ресурсів.

Існує два загальноприйняті визначення ресурсу: 1) запас чого-небудь, який можна використати в разі потреби; 2) засіб, можливість, якими можна скористатися в разі необхідності. Під поняттям «ресурси» в контексті інклюзивної освіти найчастіше розуміють: особистісні ресурси учнів (індивідуальні потреби та можливості), координаційну групу фахівців (Шинкаренко, 2011: 22); педагогічні кадри школи (Ресурси, 2019); навчально-методичні матеріали (Інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю в Україні, 2019); технічні ресурси (Колупаєва, 2009); облаштування фізичного середовища (Місюня, 2015).

Крім цих підходів, ми віднайшли ще такі поняття, що застосовуються у сфері освіти і стосуються ресурсів: *організаційні ресурси освіти* (підвищення ефективності роботи школи та її підрозділів за

рахунок формування раціональної структури, доцільного розподілу функціональних обов'язків, використання передових форм організації педагогічної та навчальної праці); *освітні веб-ресурси* (ресурси освітнього характеру, розміщені у веб-просторі мережі Інтернет; до них належать ресурси, підготовлені за спеціальною веб-технологією (веб-сторінка, веб-сайт, веб-портал) й інші електронні ресурси, що зберігаються на веб-серверах у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо- та відеоформатів і т. д.); *інформаційні ресурси* (документи і масиви документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, депозитаріях, музейних сховищах і т. ін.); *електронний освітній (навчальний) ресурс* (навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами); *відкриті освітні ресурси* (загальна назва для усіх освітніх засобів, до яких є повністю відкритий доступ завдяки безкоштовній ліцензії або переведення їх у суспільне надбання та створення доступу до таких ресурсів за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій) (Вікіпедія, 2019).

Різноманіття підходів до з'ясування поняття «ресурсів» у сфері освіти, зокрема інклюзивної, відсутність чіткої її класифікації свідчить про нерозробленість цього питання і недостатню увагу з боку науково-педагогічної спільноти. Саме ресурсний підхід є одним із визначальних у формуванні інклюзивного середовища загальноосвітнього закладу, інклюзивних компетентностей педагогів.

С. Гайдукевич у своїх працях акцентує увагу на трьох типах таких ресурсів: 1) ресурси, що забезпечуються за рахунок привнесення у середовище спеціальних об'єктів і дозволяють формувати у дитини різноманітні знання та вміння компенсаторного характеру або обмежувати небажані дії; 2) ресурси, що з'являються за рахунок модифікації (адаптаційних змін) вже наявних об'єктів у навколишньому середовищі, яке оточує дитину; 3) ресурси, що сприяють оптимізації взаємодії дитини з різноманітними об'єктами (Гайдукевич, 2007).

Оскільки предметно-просторове середовище складається з ресурсів, вважаємо за доцільне взяти за основу



виділені й обґрунтовані нами функції у попередньому дослідженні. Вважаємо, що серед функцій, які здійснюють ресурси інклюзивного освітнього середовища, є: *превентивна* – вироблення в учнів стійкості до негативних впливів соціального оточення (зокрема булінгу), профілактика та корекція асоціальних проявів у їх поведінці, надання завчасної допомоги та захисту; *світоглядна* – формування ціннісних, мольних духовних, естетичних установок; *розвивальна* – формування мисленнєвих операцій, уяви, фантазії, життєвих компетентностей; *орієнтувальна* – надання інформації про можливості середовища, переміщення у просторі закладу, доступного для цього обладнання, повідомлення правил та етикету взаємодії учасників закладу, вимог до поведінки з предметами; *мотиваційна* – стимулювання до взаємодії усіх учасників освітнього закладу, самовираження, самопрезентації, здійснення особистого внеску у досягнення школи; *іміджева* – створення первинного уявлення про особливості освітнього закладу; *здоров'язберігальна* – збереження психофізичного й емоційного здоров'я учнів і педагогів; *організаційна* – створення умов для проведення навчального процесу та виховних заходів; *споживча* – вільний доступ до всіх предметно-просторових рішень і можливість довільного користування ними усіма учасниками освітнього закладу; *комунікативна* – налагодження комунікації між усіма суб'єктами едукативного процесу освітнього закладу; застосування різних засобів комунікації; *рекреаційна* – забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення (Удич, 2018: 88–89); *тімблдінгова (team building)* – формування ефективної мультидисциплінарної команди фахівців, котрі здійснюють супровід учнів із освітніми потребами; виявлення і реалізація особистісного потенціалу фахівців команди; формування здатності швидко приймати командні рішення в критичних і нестандартних ситуаціях (Нікіфорова, 2012).

Таким чином, запропоновану класифікацію здійснено за функціональним підходом. Вважаємо за доцільне розширити попередню надану класифікацію, додавши до неї ціннісноформувальні ресурси (Удич, 2016: 91–92). У кожній групі виділяємо додатково внутрішні ресурси (ті, якими може володіти загальноосвітній заклад) і зовнішні (ті, які визначають, впливають на шкільну політику та можуть надавати підтримку, створити необхідні умови, доповнити чи розширити освітні послуги, що пропонує цей заклад).

Аналіз усіх необхідних зовнішніх і внутрішніх ресурсів для функціонування загальноосвітнього закладу дозволив здійснити їх групування на ціннісноформувальні, людські, фізичні й електронні ресурси. У групі «ціннісноформувальні ресурси» об'єднані цінності, культурні надбання, характерні риси ментальності суспільства, у якому відбувається формування особистості школяра. Зазвичай під поняттям «людські ресурси» розуміють сукупність фахівців із необхідною для розв'язання поставлених цілей кваліфікацією. У групі «електронні ресурси» ми зосередилися на можливостях Інтернет-ресурсів та електронної шкільної мережі. Фізичні ж ресурси – це все, що оточує учнів у школі, поза нею, створює комфортне середовище, і засоби, які використовуються в едукативному та корекційно-розвивальному процесах.

Класифікація ресурсів загальноосвітнього закладу:

1. Ціннісноформувальні ресурси.

Внутрішні: корпоративна культура школи (проголошені цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, рівень сприйняття «інакшості», діюча система комунікації, положення індивіда в колективі, прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія школи, етикет і правила взаємодії усіх суб'єктів, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього просу, їх емоційний інтелект); *зовнішні:* типи сімейного виховання, суспільна ментальність, духовно-моральні цінності суспільства, престижність педагогічної професії, державна ідеологія, рівень розвитку суспільства.

2. Людські ресурси.

Внутрішні: педагогічний колектив (менеджер освітнього закладу, учителі (у т. ч. спеціальні педагоги, асистенти учителів), індивідуальні ресурси учнів, батьки учнів освітнього закладу); спеціальні фахівці (психолог, медичний персонал, логопед, фізичний реабілітолог, соціальний педагог, обслуговуючий персонал та ін.); *зовнішні:* державні органи (державні органи управління освітою, органи соціального захисту населення); вузькопрофільні фахівці (медики конкретної спеціалізації, соціальний працівник, фахівці центрів раннього втручання); громадські інституції (громадські організації, благодійні фонди, волонтери, ресурсні центри інклюзивної освіти, будинки підтримального проживання).

3. Електронні ресурси.

Внутрішні: методичні засоби (навчально-методичні комплекси дисциплін, методичні розробки,



електронний документообіг); представницькі ресурси (сайт освітнього закладу, персональні блоги учителів); *зовнішні*: відкриті освітні ресурси, навчальні платформи для педагогів.

Фізичні ресурси. *Внутрішні:* **а)** предметно-просторове наповнення: архітектурна доступність школи (тактильна підлога, внутрішні пандуси, поручні, символічне та звукове інформування); функціональні приміщення (ресурсна кімната, кабінети окремих фахівців (психолога, логопеда, медперсоналу, спеціального педагога), кабінет реабілітації, басейн, тематичний музей, рекреаційна зона, душові кабінети, гардеробні, навчальні аудиторії); облаштування приміщень (парти, стільці, настінні дошки, вішалки, меблі для їдальні та лабораторій (фізики, хімії ін.), трибуни, стінки, книжкові шафи, дошки оголошень, індивідуальні бокси, м'які меблі для відпочинку); засоби і прилади навчання (об'єкти у натуральному вигляді або препаровані, діючі моделі, макети і муляжі, прилади і засоби для демонстрацій, графічні засоби, підручники і навчальні посібники, музичні інструменти); інформаційно-символічні засоби (графічні зображення, схеми розташування комплексів навчального закладу, карти приміщення, розклад уроків, дошка оголошень, декор, результати творчої діяльності учнів); **б)** технічні ресурси: засоби едукативного процесу (тактильна та інтерактивна дошка, навчальні прилади, комп'ютери, програвачі, шкільне радіо, діаскоп, мікроскоп, кодоскоп, реманент для роботи на пришкільній ділянці та ін.); засоби корекційно-розвивальної роботи (тренажери, обладнання ресурсної кімнати); засоби пересування (ескалатор, траволатор, ліфт, індивідуальні візки); засоби обслуговування (прилади освітлення та провітрювання, санітарна техніка); **в)** змістова складова освіти: курикулум (curriculum) (у т. ч. навчальний план; навчальні програми; навчальні підручники та посібники; план виховної роботи; індивідуальний план розвитку та ін.); нормативно правова документація. *Зовнішні:* **а)** предметно-просторова організація: облаштування пришкільної ділянки (зовнішні пандуси, зручний заїзд, автостоянка, відпочинкові зони); безбар'єрне середовище населеного пункту (доступний громадський транспорт, об'єкти соціального значення); **б)** технічні ресурси: транспорт (шкільний автобус, додатковий транспорт

для учнів та учителів з інвалідністю); індивідуальні компенсаторні засоби (інвалідні візки, протези, ортези, тростини, ходунки опорні, окуляри та ін.).

Ця класифікація не претендує на вичерпне й остаточне розкриття питання ресурсів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання, однак відкриває перспективу підготовки педагогічних кадрів до реорганізації, модифікації, модернізації навчально-виховного процесу.

Таким чином, функції та різноманітність ресурсів, які прямо чи опосередковано впливають на якість надання освітніх послуг загальноосвітнім закладом, а також реформування освітньої сфери загалом, вимагають від сучасного педагога володіння ресурсною компетентністю. Аналіз науково-популярної літератури виявив, що поняття «ресурсна компетентність педагога» ще не виокремлене як необхідна складова педагогічної компетентності. У зв'язку з цим пропонуємо до обговорення такий зміст поняття «ресурсна компетентність педагога» – це його здатність виявляти, продукувати, залучати та застосовувати ресурси, необхідні для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. «Виявляти» передбачає вміння діагностувати рівень та обсяг задіяних і потенційних ресурсів; «продувати» – здатність самостійно та командно виготовляти ресурси (вироблення демонстративних чи ілюстративних засобів; укладання нової навчальної програми, посібника; застосування інноваційних форм і методів в едукативному процесі тощо); «залучати» – віднаходити необхідні ресурси та засоби їх використання; «застосовувати» – уміти користуватися різноманітними ресурсами, їх поєднувати, добувати з них необхідні корисні властивості.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, впровадження інклюзивної форми навчання передбачає організацію освітнього середовища на принципах доступності, універсальності, гнучкості, безпечності, інформаційності, зручності. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє педагог, який має володіти ресурсною компетентністю. У подальших наукових пошуках вважаємо за доцільне проаналізувати рівень інклюзивної компетентності, зокрема ресурсної, сучасних педагогів і розробити модель формування цієї компетентності у майбутніх учителів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 січня 2019 р. № 33 «Про затвердження програми незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи». URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/Nakaz_sertyfikatsiya_140119_33na-sajt.pdf (дата звернення: 08.01.2019).
2. Соловей Т.В. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 220–224.
3. П'ятакова Т.С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
4. Удич З.І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука: зб.наук. пр. / упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік; НАПН України; Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.: А.М. Богданова, 2016. С. 416–417.*
5. Удич З.І. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 127–134.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 08.01.2019).
7. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навчально-методичний посібник / під заг. ред. В.І. Шинкаренка. Київ, 2011. 96 с.
8. Ресурси. *Вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wik> (дата звернення: 07.01.2019).
9. Інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю в Україні : Ресурси. URL: <http://education-inclusive.com/resources/> (дата звернення: 09.01.2019).
10. Колупаєва А.А. Інклюзивна світа: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
11. Місюня Л.В. Концепція універсального дизайну як важлива умова принципу доступності у системі інклюзивної освіти. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : збірник матеріалів Всеукр. науково-метод. конференції (Кіровоград, 20–30 вересня 2015 р.)*. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 264–269.
12. Вікіпедія: Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org> (дата звернення: 07.01.2019).
13. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы* : материалы регионального семинара. Минск : Четыре четверти, 2007. С. 34–46.
14. Удич З.І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1 (85). С. 85–96.
15. Нікіфорова Л.О., Білоконь Я.В. Тімблдинг як основа ефективного розвитку колективу. *Економічний простір*. Дніпропетровськ : ПДАБА, 2012. № 59. С. 218–225.
16. Удич З. Інклюзивне середовище загальноосвітнього закладу: ресурсний аспект. *Освітні інновації:*

філософія, психологія, педагогіка : збірник наукових статей : у 2 ч. Суми : ОПЦьома С.П., 2017. Ч. 1. С. 88–92.

REFERENCES:

1. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 33 (14 sichnia 2019). Pro zatverdzhennia prohramy nezalezhnoho testuvannia fakhovykh znan ta umin uchyteliv pochatkovoї shkoly [On approval of the program of independent testing of professional knowledge and skills of elementary school teachers]. Retrieved from http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/Nakaz_sertyfikatsiya_140119_33na-sajt.pdf [in Ukrainian].
2. Solovei T.V. (2013) Zmistovni komponenty profesiinoї kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka inkliuzyvnoho zakladu osvity [Substantive components of the professional competence of a social worker of an inclusive institution of education]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 1 (7), 220–224 [in Ukrainian].
3. P'iatakova T.S. (2012.) Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti vchytelia: shveitsarskyi dosvid [Development of inclusive competence of a teacher: Swiss experience]. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 1 (11), 93–98 [in Ukrainian].
4. Udych Z.I. (2016) Model fakhovoi pidhotovky maibutnykh pedahohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho klasu [Model of professional training of future teachers to work in an inclusive class]. *Osvitnii ehotsentryzm Heorhiiia Filipchuka: zbirnyk naukovykh prats. (pp. 416-417)*. Kyiv: A.M. Bohdanova [in Ukrainian].
5. Udych Z.I. (2017) Seredovyshchnyi pidkhid u vprovadzhenni inkliuzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli [Environmental Approach To Introducing Inclusive Education In A Secondary General School]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*, 3, 127–134 [in Ukrainian].
6. Закон України «Про освіту». URL: (дата звернення: 08.01.2019). *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].
7. Shynkarenko V.I. (2011) Indeks inkliuzii: zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad : navchalno-metodychnyi posibnyk [Index of Inclusion: a general educational institution: a teaching manual]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Resursy [Resources]. *Vilna entsyklopediia*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wik> [in Ukrainian].
9. Inkliuzyvna osvita dlia ditei z invalidnistiu v Ukraini : Resursy [Inclusive education for children with disabilities in Ukraine: Resources]. Retrieved from <http://education-inclusive.com/resources/> [in Ukrainian].
10. Kolupaieva A.A. (2009). Inkliuzyvna svita: realii ta perspektyvy : monohrafiia [Inclusive world: realities and perspectives: monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Misiunia L.V. (2015). Kontseptsiia universalnoho dyzainu yak vazhlyva umova pryntsyphu dostupnosti u systemi inkliuzyvnoi osvity [The concept of universal design as an important condition for the principle of accessibility in the system of inclusive education]. *Ideї humannoї pedahohiky ta suchasna systema inkliuzyvnoho navchannia : zbirnyk materialiv Vseukr. naukovo-metod. konferentsii '15*. (pp. 264–269.) Kirovohrad : Eksklyuzyv-system [in Ukrainian].



12. Wikipediia: Vilna entsyklopediia [Wikipedia: Free Encyclopedia]. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org> [in Ukrainian].

13. Gaydukevich S.E. (2007) Sredovoy podhod v inklyuzivnom obrazovanii. Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy : materialy regionalnogo seminaru [The environmental approach in inclusive education. Inclusive education: state, problems, prospects: materials of a regional seminar]. (pp. 34–46.). Minsk : Chetyre chetverti [in Belarus].

14. Udych Z.I. (2018). Formuvannya predmetno-prostorovoho seredovyshcha inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Formation of the subject-spatial inclusive

educational environment]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia, 1 (85), 85–96* [in Ukrainian].

15. Nikiforova L.O., Bilokon Ya.V. (2012). Timbilyndh yak osnova efektyvnoho rozvytku kolektyvu [Teambuilding as the basis for effective team development]. *Ekonomichnyi prostir. Dnipropetrovsk, 59, 218–225* [in Ukrainian].

16. Udych Z. (2017) Inkliuzyvne seredovyshche zahalnoosvitnoho zakladu: resursnyi aspekt [Inclusive environment of a comprehensive educational institution: a resource aspect.]. *Osvitni innovatsii: filozofia, psykholohiia, pedahohika : zbirnyk naukovykh statei, 1, 88–92*. Sumy [in Ukrainian].



УДК 378:811.111(073)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-24

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Хоменко Олександр Вікторович,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови факультету перекладачів
Київський національний лінгвістичний університет
l.j.khomenko.home@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2539-837X

У статті порушено проблему підготовки нового соціально-професійного типу особистості фахівця, кваліфікація якого розглядається як синтез його загальних та професійних компетентностей, до яких належить і здатність спілкуватися іноземними мовами. Здійснено спробу довести значення міждисциплінарної інтеграції для такої підготовки. Зауважено, що формування професійної іншомовної комунікативної компетентності відбувається сьогодні відокремлено від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Наголошено, що досягти їх органічної єдності можна лише шляхом переходу на інтегративне навчання, оскільки концепція консолідації знань через інтегративне навчання є сучасною в загальнокультурному плані як прагнення до єдиного системного сприйняття світу, до взаємопроникнення культур. Представлено авторське визначення поняття «інтегративне навчання». Виділено компоненти інтегративного навчання іноземної мови майбутніх фахівців: дидактико-методичний, результативно-діяльнісний, змістовний. Визначено принципи інтегративного навчання та окреслені шляхи його реалізації як механізму забезпечення якості оволодіння мовою для спеціальності. Акцентовано увагу на визначенні оптимального співвідношення фундаментальних і прикладних знань, оскільки проблема такого співвідношення в інтегративному (мовному і професійному) навчанні практично не висвітлена. Окреслено критерії вибору оптимального співвідношення спеціальних і мовних знань з позиції інтеграції дисципліни «іноземна мова» та спеціальних дисциплін. Зазначено, що реалізація інтегративного навчання можлива лише завдяки міжкафедральній взаємодії, що передбачає створення в структурі кафедр або поза ними (в залежності від фінансових можливостей вищого навчального закладу) міжкафедральної навчально-наукової лабораторії. Підкреслено, що доцільність створення такої лабораторії зумовлюється світовими освітніми тенденціями. Описано функції лабораторії. Приділено увагу концепції викладання командою, модифікація якої відповідно до умов наших вищих навчальних закладів розглядається як базисна. Зазначено, що йдеться про білінгвальне викладання, яке передбачає високий рівень співпраці між викладачами фахових дисциплін та викладачами іноземних мов при розробці інтегрованих курсів.

Ключові слова: *міждисциплінарність, міждисциплінарна інтеграція, інтегративне навчання, професійна мовна особистість, міжкафедральна взаємодія.*

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A MECHANISM FOR PROFESSIONAL LANGUAGE PERSONALITY FORMATION

Khomenko Oleksandr Viktorovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate professor at the Department of English Language, Faculty of
Translation and Interpreting, Kyiv National Linguistic University
l.j.khomenko.home@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2539-837X

The paper raises the problem of a new professional type of student's personality formation whose qualification is considered as a synthesis of general and professional competencies, including the ability to communicate in foreign languages. The author has attempted to prove the value of interdisciplinary integration. The principles of integrative education have been determined and the ways of their implementation have been outlined as a mechanism for the students' language proficiency quality assurance.

It has been emphasized that integrative education is capable to increase the efficiency of the professional and foreign language training by combining them into a single whole. The author pointed out that each academic discipline must act as both the means and the fragment of the learning environment for the professional competences formation. The integrative teaching has been defined as a student-centered educational process directed to the formation of the linguistic professional personality. The optimal structure of integrative education is the one that is similar to the structure of scientific research, combining both fundamental and applied



aspects. Therefore foreign language training is considered as the interaction of major disciplines with foreign languages, directed to the formation of a linguistic professional personality possessing systemic scientific thinking and production culture. The criteria for choosing the optimal ratio of special and linguistic knowledge in the context of integration of the discipline "foreign language" and special disciplines have been outlined. The concept of teaching by the team that provides a high level of cooperation between teachers of special subjects and foreign language teachers in the development of integrated courses has been introduced. It has been emphasized that the interaction of teachers of foreign languages with specialists of a particular profession expands their professional competence.

Key words: *interdisciplinarity, interdisciplinary integration, integrative education, professional linguistic personality, interdepartmental interaction.*

Постановка проблеми. Актуальність статті зумовлюється соціальним замовленням суспільства на новий соціально-професійний тип особистості фахівця, кваліфікація котрого розглядається як синтез його загальних і професійних компетентностей, до яких належить і здатність спілкуватися іноземними мовами. Цілісність професійної діяльності фахівця вимагає міждисциплінарної інтеграції для його підготовки.

Мета статті – обґрунтувати необхідність такої інтеграції. Реалізація мети досягається постановкою таких завдань: 1) проаналізувати теорію міждисциплінарної інтеграції як засіб підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі; 2) виділити компоненти інтегративного навчання іноземної мови майбутніх фахівців на основі авторського визначення поняття інтегративного навчання; 3) визначити принципи інтегративного навчання; 4) окреслити шляхи реалізації інтегративного навчання як механізму формування професійної мовної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті викладеного ми поділяємо думку, що для формування цілісного професійного мислення майбутніх фахівців перспективним видається аналіз інтеграційних процесів (Попова, 2013). Проте інтеграційні процеси – багатомірне та багаторівневе явище. Для наших цілей важливим є один із аспектів цього явища – міждисциплінарна інтеграція. Аналіз джерел свідчить, що теорія міждисциплінарної інтеграції як засобу підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі розроблена достатньо. Причому особливою увагою користується проблема інтеграції іноземної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки (Ю.А. Гапон, О.В. Данчева, Л.В. Максимчук, Т. Поясок та ін.).

Що ж стосується її практичного втілення в дидактичних форматах, то тут існують проблеми. Це пояснюється тим, що міждисциплінарний підхід до проектування цілісного навчального процесу лише починає змінювати предметно-дисциплінарний.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На нашу думку, саме *інтегративне навчання* здатне вирішити проблему підвищення ефективності професійної та іноземної підготовки, об'єднавши їх у єдине ціле. Виходимо з того, що наша система іноземної підготовки традиційно націлена на формування професійної іноземної комунікативної компетентності студента шляхом текстової діяльності. Проте навіть добре володіння іноземною мовою в аудиторії дуже часто виявляється недостатнім у виробничих умовах. Напрошується висновок, що сьогодні професійна іноземна компетентність виробляється вже за порогом ВНЗ. На наше переконання, це відбувається тому, що, не дивлячись на яскраво виражену тенденцію до професіоналізації іноземної підготовки у вищій школі, формування професійної іноземної комунікативної компетентності відбувається відокремлено від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Досягти їх органічної єдності можна лише шляхом переходу на інтегративне навчання. Концепція консолідації знань через інтегративне навчання є сучасною в загальнокультурному плані як прагнення до єдиного системного сприйняття світу, до взаємопроникнення культур. Ми поділяємо думку, що кожна навчальна дисципліна повинна виступати одним із засобів і одночасно фрагментом навчального середовища для формування професійних компетентностей (Крупченко, Кузнецов, 2011). У фаховій літературі немає однозначного трактування інтегративного навчання. Тому вважаємо за доцільне у нашому дослідженні керуватися власним визначенням поняття.

Інтегративне навчання – це спосіб організації навчального процесу, за якого інтегральна особистість студента перебуває в центрі лінгвоосвітнього процесу і спрямовує його на формування такої цілісності, як мовна особистість професіонала (Хоменко, 2014: 257). Це спонукає до міждисциплінарної інтеграції з гуманітарними та спеціальними дисциплінами, яка повинна відобразитися в комплексі дидак-



тичних матеріалів. Останні передбачають інтеграцію різних видів діяльності з метою формування і розвитку у майбутніх фахівців інтегративного мислення як запоруки їх конкурентоспроможності. Інтегративне навчання передбачає узагальнене розуміння спільних для гуманітарних і фахових дисциплін понять, застосування однакових методів і форм навчання (зокрема інтегративних), контролю та корекції навчальних досягнень студентів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань (Енциклопедія освіти, 2008). Виходячи з цього визначення, ми виділяємо такі компоненти інтегративного навчання іноземної мови майбутніх фахівців: дидактико-методичний, результативно-діяльнісний, змістовний. *Дидактико-методичний компонент* передбачає інтегрування педагогічних технологій / методик навчання різних дисциплін (інтенсивних технологій навчання іноземних мов, рольових ігор, проблемного методу, методу проєктів, кейс-технологій тощо). *Результативно-діяльнісний компонент* зумовлює інтеграцію форм навчання різних предметів. У свою чергу, це передбачає використання творчих завдань, які сприяють формуванню креативності, самостійності мислення, усуваючи його стереотипність, стандартність тощо. *Змістовний компонент* включає в себе відбір навчальних матеріалів, організацію матеріалу, позааудиторну діяльність (міжкультурну взаємодію, що передбачає участь у реальних чи змодельованих (виробничих) контактах із носіями мов, що вивчаються, або з використанням англійської мови як лінгва франка) та самостійну роботу студента над матеріалом (Хоменко, 2014: 257–258).

Виходячи з мети інтегративного навчання – формування такої цілісності, як професійна мовна особистість, а отже, і результату навчання – формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, виокремлюємо релевантні меті інтегративного навчання принципи: *цілісності*, що передбачає формування цілісної картини майбутньої професії та сприяє розумінню майбутнім фахівцем взаємозв'язку між спеціальними дисциплінами й іноземною мовою; *креативності* – спрямований на розвиток оригінального, нестандартного підходу до проблеми, пошук нестандартних рішень, ідей; *результативної діалогічності*, що означає формування у майбутнього фахівця здатності самостійно у визначених ним самим межах реалізовувати та розвивати вміння діалогічного іншомовного спілкування у процесі професійної міжкультурної комунікації; *варіативності*, що передбачає варіативність

навчальних матеріалів, завдань, змодельованих ситуацій відповідно до рівня володіння мовою, здібностей студента, цілей, які він ставить перед собою, тощо; *орієнтації на самоосвіту і саморозвиток*, що зумовлює пошук форм, завдань, які стимулюють пізнавальну активність студента, прагнення дізнатися більше зі спеціальності чи мови для спеціальності; *відчуття команди*, що передбачає розвиток навичок роботи в команді, ділової співпраці, спілкування тощо; *самоуправління діяльністю*, що потребує моделювання нестандартних і спонтанних виробничих ситуацій у міжкультурному професійному просторі, які розвивають вміння діяти і приймати відповідальні рішення, спонукають до ефективної поведінки в умовах стресу чи конкурентного середовища (Хоменко, 2015).

Спробуємо окреслити шляхи реалізації інтегративного навчання як механізму забезпечення якості оволодіння мовою для спеціальності. На нашу думку, починати слід з *уточнення предметного змісту*, зокрема вимог до відбору й організації матеріалу для інтегративної іншомовної підготовки та *визначення оптимального співвідношення фундаментальних і прикладних знань*. Оскільки вивчення різних теоретичних джерел свідчить, що проблема такого співвідношення в інтегративному (мовному і професійному) навчанні практично не висвітлена, спробуємо окреслити критерії вибору оптимального співвідношення фундаментальних і прикладних знань, спеціальних і мовних знань із позиції інтеграції дисципліни «іноземна мова» та спеціальних дисциплін. Виходимо з того, що оптимальною вважаємо таку структуру інтегративного навчання, яка аналогічна структурі наукового дослідження, де поєднуються фундаментальні та прикладні аспекти. Поділяємо думку дослідників, котрі розглядають взаємозв'язок фундаментальних і прикладних знань як взаємодію одних стійких станів (понять, законів, фактів) з іншими (порівняльним аналізом, синтезом, порівняльним мисленням), перехід одних станів (знання визначень, законів, фактів) в інші (формування понять, комплексне рішення проблем) (Манушин, 2012). Тобто взаємозв'язок існує, якщо студент не тільки розуміє і володіє фундаментальними, прикладними, методологічними знаннями, але й, порівнюючи й аналізуючи, може застосовувати їх на практиці для комплексного вирішення проблем. Таким чином, сучасні фахівці повинні не лише мати фундаментальну підготовку, яка базується на найновіших наукових даних, але й володіти навичками самостійної дослідницької роботи



та проектування. Майбутній фахівець повинен володіти професійними вміннями у трьох основних видах діяльності: 1) професійній; 2) науково-дослідницькій; 3) проектно-аналітичній. Оскільки адекватною сучасній науці формою фундаментальності освіти стає її комунікативний, міждисциплінарний характер, то зростає потреба у зміні змісту освітньої та педагогічної діяльності. Необхідний дидактичний арсенал, здатний забезпечити високий рівень професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Насамперед ідеться про удосконалення змісту, організації, технологій володіння іноземними мовами, до якого спонукає компетентність як домінанта професійної підготовки фахівця. Тобто іншомовна підготовка фахівця розцінюється як елемент його фундаментальної підготовки, коли спеціальні дисципліни та іноземні мови взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну, виступаючи як дві сторони однієї і тієї ж мети – формування полікультурної мовної професійної особистості, котра б володіла системним науковим мисленням, творчою активністю, інформаційною та виробничою культурою. Усі дисципліни – складові частини інтегративного навчання – об'єднані навчальним результатом, формуванням професійної компетентності, невід'ємним компонентом якої виступає професійна іншомовна комунікативна компетентність. Таким чином, інтегративне навчання в межах іншомовної підготовки розуміється нами як одночасне і *рівноцінне* здійснення лінгвістичної та професійної підготовки. Отже, для кожної окремої спеціальної дисципліни для інтегративного навчання в межах іншомовної підготовки слід визначити свій предмет і методи, спрямовані на розвиток професійної індивідуальності майбутнього фахівця. Стосовно ж самої іноземної мови слід зазначити, що йдеться про поєднання мовленнєвих дій іноземною мовою з діями, характерними для фахових дисциплін. Таке поєднання і взаємозв'язок фундаментальних і прикладних знань, на наше переконання, відображає критерій *модульної організації* навчального процесу, оскільки об'єднані в модулі дисципліни близькі одна до одної тематично, незалежно від їх загальнонаукового статусу. Звідси витікає і наступний критерій – *тематичний*, який передбачає організацію матеріалу за тематичною ознакою. Зрозуміло, що співвідношення фундаментальних і прикладних знань, насамперед, повинно відповідати особистісним потребам, мотивам та інтересам самих студентів. Тобто йдеться про критерій *адекватності*, який сприяє роз-

витку особистості майбутнього фахівця як професійної індивідуальності з цілісним уявленням про картину світу й орієнтованою на розвиток / саморозвиток. Щоб визначити критерії оптимального співвідношення спеціальних і мовних знань, слід, як нам видається, окреслити коло актуальних професійних функцій майбутніх фахівців, пов'язаних зі знанням іноземної мови. Звідси витікає критерій *соціально-професійної релевантності*, згідно з яким співвідношення спеціальних і мовних знань визначається в контексті вимог до фахівця, його майбутніх професійних обов'язків, що зумовлює відповідність змісту інтегративного навчання реальним комунікативним ситуаціям.

Вважаємо, що на оптимальне співвідношення фундаментальних і прикладних знань впливає співпраця ВНЗ із безпосередніми замовниками і споживачами інноваційної продукції та кадрів – регіонами, підприємствами, компаніями, дослідницькими організаціями, міжнародними компаніями, фірмами тощо. Критерій *врахування конкретних потреб та особливостей замовників майбутніх фахівців* дозволить визначити й актуалізувати іншомовну професійну комунікативну компетентність майбутніх фахівців.

У забезпеченні участі студентів у роботі *комплексних полідисциплінарних, орієнтованих на практику колективів*, у яких відбувається органічне вклучення майбутніх фахівців в активну творчу діяльність, ми вбачаємо ще один критерій поєднання фундаментальних і прикладних знань. Йдеться про бізнес-проекти чи участь у роботі навчально-дослідних лабораторій. Такі творчі колективи створюють передумови для переходу від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього і є, по суті, творчими майстернями, науковими школами.

Реалізувати все викладене можна лише завдяки *міжкафедральній взаємодії*. Вважаємо за доцільне створення в структурі кафедр або поза ними (залежно від фінансових можливостей вищого навчального закладу) міжкафедральної навчально-наукової лабораторії. Доцільність створення такої лабораторії зумовлюється аналізом світових тенденцій стосовно розвитку університетської освіти. Функціям сучасного університету, які ми класифікуємо як навчальну, науково-дослідницьку, культурно-виховну, сервісну, відповідає діяльність міжкафедральної навчально-наукової лабораторії. До стратегічних завдань такої лабораторії відносимо: забезпечення сучасних умов у контексті світових кваліфікаційних



вимог для професійного становлення полікультурної особистості, що виражається в отриманні нових комплексних знань на основі міждисциплінарної інтеграції та інноваційних технологій, у вмінні аналізувати та порівнювати їх і використовувати на практиці; формування особистісно орієнтованого освітнього середовища, яке сприяє особистісному і професійному розвитку студентів на основі науково-дослідницької, проектної, комунікативної діяльності з інформаційно-педагогічним супроводом і підтримкою; посилення дослідницької та практичної складової частин у підготовці фахівців і діяльності науково-педагогічних кадрів. До функцій міжкафедральної навчально-наукової лабораторії відносимо: введення міждисциплінарних модулів і розробку інтегрованих програм, спецкурсів; інтегрованих програм, що реалізують інформаційно-комунікаційні технології; інтегрованих курсів для дистанційного навчання; відповідних дидактичних матеріалів (інтегрованих текстових матеріалів, підручників, які враховують сучасні досягнення в розвитку комп'ютерного навчального середовища і які б могли використовуватися поруч зі стереотипними професійно орієнтованими навчальними посібниками); сценаріїв ділових ігор; спільних творчих проектів, які передбачають вирішення конкретних проблемних ситуацій (кейсів); спільних міжнародних проектів тощо. До першочергових функцій міжкафедральної навчально-наукової лабораторії ми відносимо створення дидактико-методичного забезпечення для вирішення завдань міждисциплінарної інтеграції. Зрозуміло, що інтегроване навчання здійснюється на базі інтегрованих програм, розробка яких також належить до функцій лабораторії. В основі таких програм повинен лежати модульний підхід. Саме він забезпечує цілісність фундаментальної освіти, тому що окремі дисципліни не розглядаються як сукупність традиційних курсів і повинні інтегруватися в єдині модулі. Вважаємо також за доцільне, беручи до уваги зазначений вище критерій врахування конкретних потреб та особливостей замовників майбутніх фахівців, залучати до розробки інтегрованих програм і представників організацій-замовників. У цьому зв'язку слід зауважити, ґрунтуючись на даних дослідників, зокрема В.І. Майорова (2007), що за останнє десятиріччя в багатьох країнах (США, Великій Британії, Японії, Італії, Австралії, Німеччині, Китаї та ін.) велика увага приділяється розробці й освоєнню саме інтегрованих освітньо-виробничих програм. Визнано, що такі програми є найефективнішими, оскільки

дозволяють забезпечити високу якість теоретичного навчання та практичної професійної підготовки. Крім того, до функцій зазначеної вище лабораторії можна віднести: надання допомоги професорсько-викладацькому складу кафедр у проведенні навчально-методичної й організаційної роботи зі студентами в умовах інтегративного навчання; надання допомоги студентам у вивченні дисциплін, формуванню навичок (лінгво) самоосвіти; аспірантам і здобувачам – у вирішенні проблем їх науково-дослідної роботи; спільну наукову творчість; контроль за новинками у відповідних галузях наук та оперативне внесення коректив до інтегрованих програм, залежно від інноваційних змін у професійному середовищі; встановлення та розвиток міжнародних зв'язків з метою залучення зарубіжних талановитих студентів і викладачів до проектів лабораторії та реалізації результатів спільної науково-освітньої діяльності; налагодження взаємодії зі співвітчизниками, котрі займаються науковою, інноваційною діяльністю за кордоном, з метою залучення їх до реалізації науково-практичних проектів; консалтингову діяльність; тьюторство як технологію індивідуального супроводу процесу оволодіння професійною компетентністю.

Резюмуючи все викладене вище, зазначимо, що міжкафедральну навчально-наукову лабораторію ми розглядаємо як утворення, здатне забезпечити єдність іншомовної та фахової підготовки, дослідницької та інноваційної діяльності у взаємозв'язку з професійною практикою. Вивчення інтернет-публікацій, бесіди з викладачами ВНЗ із різних регіонів показали, що процес створення подібного роду лабораторій в Україні вже почався. Щоправда, це стосується, переважно, медицини (наприклад, міжкафедральна навчально-наукова лабораторія неінвазивних методів дослідження біологічних об'єктів, КПІ) тощо. Поки що не спостерігається таких лабораторій у сфері іншомовної підготовки.

У контексті міжкафедральної взаємодії заслуговує на увагу концепція викладання командою (Davis, 1997), модифікацію якої відповідно до умов наших вищих навчальних закладів ми розглядаємо як базисну. Викладання командою (team-teaching) – це спільне викладання або обмін викладацькими рішеннями та стратегіями між викладачем із фахової дисципліни та викладачем іноземної мови. Заняття може проходити двома мовами – іноземною та рідною. Тобто йдеться про білінгвальне викладання. Воно передбачає високий рівень співпраці між викладачами



фахових дисциплін і викладачами іноземних мов у розробці інтегрованих курсів, що враховують реальні потреби студентів і їх майбутніх роботодавців та об'єднують інтелектуальний потенціал викладачів. За такої взаємодії виникає можливість обміну інформацією, знаннями й ідеями з різних галузей знань.

Проте слід зазначити, що, як свідчить аналіз джерел, теоретичні засади командного викладання в контексті іншомовної підготовки ще недостатньо розроблені в українському науковому просторі. З'являються лише окремі проекти міжкафедральної взаємодії, які успішно втілюються в життя в окремих вищих навчальних закладах. Передбачена міжкафедральною взаємодією співпраця між викладачами є двостороннім процесом: теоретично викладачі різного профілю мають реальну вигоду від цього способу організації процесу навчання (Т. Hutchinson, А. Waters, 1987). Зокрема, інтеракція викладачів іноземних мов із фахівцями конкретної професії розширює їх професійну компетентність. Викладачі іноземних мов отримують: усвідомлення реального контексту іншомовного професійного спілкування і реальних потреб студентів; можливість викладання спеціальних дисциплін іноземними мовами; можливість запрошення закордонних лекторів для читання спецкурсів і співпраці з ними в методичному та мовному плані; можливість для викладачів спеціальних дисциплін, котрі навіть не володіють мовами, через студентів і викладачів іноземних мов ознайомитися з сучасними закордонними фаховими публікаціями тощо. Крім того, така співпраця дасть можливість змоделювати автентичне професійне середовище на заняттях, підвищить статус викладачів, які, постійно навчаючись і самовдосконалюючись, йдуть у ногу з часом, завойовуючи тим самим авторитет серед студентів і стаючи взірцем для них. Слід зауважити, що на практиці реалізувати міжкафедральну взаємодію доволі складно з огляду на притаманну нашим ВНЗ інерційність, звичку до традиційних і добре знайомих форм організації навчального процесу. Тому, на нашу думку, впроваджувати інновацію слід поступово, крок за кроком, але інтенсивно і швидко.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, міждисциплінарна інтеграція, інтегративне навчання як інновації сучасної системи освіти спрямовані на формування цілісного професійного мислення, на вирішення проблеми підвищення ефективності професійної та іншомовної підготовки, об'єднавши їх у єдине ціле. Інакше кажучи,

міждисциплінарна інтеграція виступає потужним засобом для реалізації стратегічної мети професійно орієнтованої іншомовної підготовки – формування професійної мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Крупченко А.К., Кузнецов А.М. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики : монография. Москва : Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2011. 140 с.
2. Манушин Р. Взаимосвязь фундаментальных и прикладных аспектов образовательного процесса. *Наука и образование / МГТУ им. Н.Э. Баумана*. 2012. № 10. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/467932.html> (дата звернення: 15.01.2019).
3. Попова Т.Г. Испанский научно-технический текст: традиции и современные подходы к изучению : монография. Москва : Изд-во РУДН, 2003. 160 с.
4. Хоменко О.В. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації : монографія. Київ : КНУТД, 2014. 364 с.
5. Хоменко О.В. Тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: теоретико-методологічний аспект : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2015. 400 с.
6. Davis J.R. *Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arrangements for Learning*. Arisona : Oryx Press, 1997. 288 p.
7. Hutchinson T. *English for Specific Purposes: A Learner-centered Approach*. Hutchinson T., Waters A. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 315 p.

REFERENCES:

1. Krupchenko A.K. & Kuznetsov A.M. (2011). *Genesis i printsipy professionalnoy lingvodidaktiki: monografia*. [Genesis and principles of professional lingvodidactics: manuscript. Moscow [in Russian].
2. Manushin R. (2012). *Vzaimosviaz fundamentalnykh i prikladnykh aspektov obrazovatel'nogo prozessa*. [Interconnection of fundamental and applied aspects of educational process – *Science and education*, 10 [in Russian].
3. Popova T.G. (2003). *Ispanskiy nauchno-tekhnicheskiiy tekst: traditsii i sovremennyye podkhody k izucheniyu: monografia*. [Spanish scientific and technical text: traditions and modern approaches to the learning: manuscript. Moscow].
4. Khomenko O.V. (2014). *Inshomovna pidhotovka studentiv ekonomichnykh spetsialnostey v konteksti hlobalizatsii: monohrafiya*. [Foreign language education of business students in context of globalization: manuscript. Kyiv: KNUITD. [in Ukrainian].
5. Khomenko O.V. (2015). *Tendentsii inshomovnoi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostey v konteksti hlobalizatsii: teoretyko-metodolohichniy aspekt*. [Tendencies of foreign language education of business students in the context of globalization: theoretical and methodological aspect. Doctor's thesis. Kyiv: Institute of Higher Education NAPS of Ukraine [in Ukrainian].



УДК 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-25

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ДОКУМЕНТАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Хоминець Світлана Іванівна,
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
khominec35@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1994-7539

У статті досліджується питання сутності й особливостей академічної мобільності у документах Болонського процесу. Поняття академічної мобільності студентів розглядається як можливість навчання в зарубіжних університетах протягом хоча б одного семестру із подальшим поверненням до рідної країни. З'ясовано, що мобільність сприяє зростанню якості навчання, формуванню міжкультурної компетентності студентів, розширює можливості працевлаштування випускників закладів вищої освіти. Академічна мобільність дозволяє студентам, викладачам і адміністративному персоналу повною мірою скористатися можливостями європейського академічного простору, включаючи його демократичні цінності, різноманітність мов і культур, особливості національних систем освіти. Визначено основні вимоги до організації академічної мобільності студентів: знання іноземної мови; навчання в зарубіжному закладі вищої освіти протягом обмеженого періоду часу; зарахування у своєму університеті кредитів, отриманих за кордоном; широке інформування про програми академічної мобільності; використання додатку до диплома єдиного зразка.

Проаналізовано низку документів Болонського процесу (Берлінське, Бергенське, Лондонське, Лювенське, Празьке комюніке, Гетеборзьку, Грацьку, Саламанську, Сорбонську декларації), які спрямовані на створення умов для розширення та удосконалення програм академічної мобільності, розвиток системи її фінансування та підвищення мотивації її учасників. Визначено інструментами підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці: мережа національних інформаційних центрів з академічної мобільності; європейська система трансферу кредитів; додаток до диплома єдиного зразка.

Основними підходами до організації академічної мобільності є: студентоцентризований, «освіта впродовж життя», модульний, кредитний. Реалізація цих підходів стимулює формування ерудованого, конкурентоспроможного, компетентного фахівця, який здатний обмінюватися знаннями та досвідом. Зазначені підходи до організації академічної мобільності студентів мають свої особливості в різних освітніх системах, які визначаються традиціями і культурними особливостями окремих країн.

Ключові слова: академічна мобільність, документи Болонського процесу, європейський простір вищої освіти, якість освіти, наукові дослідження.

ACADEMIC MOBILITY IN THE DOCUMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS

Khominets Svitlana Ivanivna
Postgraduate Student at the Department of General Pedagogics and
Pedagogy of Higher School
State University «Uzhgorod National University»
khominec35@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1994-7539

The article deals with the question of the essence and features of academic mobility in the documents of the Bologna Process. It has been determined that mobility contributes to the growth of the quality of education, as well as to the formation of intercultural competence of students, provides the possibility of employment of graduates of higher education institutions. Academic mobility implies the possibility of studying at foreign universities for at least one semester with the subsequent return to the home country. The range of educational programs, specialties is being expanded, while scientific research intensifies, cross-cultural relations between countries are being established.

Academic mobility allows students, lecturers and administrative staff to take full advantage of the wealth of European academic space, including its democratic values, the diversity of languages and cultures, as well as the peculiarities of national education systems.

In the documents of the Bologna process there are identified the main requirements for the organization of academic mobility of students: knowledge of a foreign language; studying in a foreign institution of higher education for a limited period of time; enrollment of credits received abroad at the native university; broad information about academic mobility programs; use of the application to the diploma of a single sample.



The article analyzes a number of measures defined by the research documents aimed at creating conditions for the expansion and improvement of academic mobility programs, the development of its funding system and increasing of motivation of its participants.

The main approaches to organizing the academic mobility are: student-oriented, “education throughout life”, modular, credit. The implementation of these approaches stimulates the formation of an erudite, competitive, competent specialist, which is able to cooperate, to share knowledge and experience. These approaches to the organization of academic mobility of students have its own peculiarities in various educational systems, which are determined by the traditions and cultural characteristics of certain countries.

Key words: *academic mobility, documents of the Bologna process, European space of higher education, quality of education, scientific researches.*

Постановка проблеми. Інтенсифікація процесів освітньо-професійної інтеграції, прискорення темпів науково-технічного прогресу, ускладнення технологій на сучасному етапі розвитку суспільства актуалізують фахову підготовку спеціалістів, які володіють високим рівнем мобільності вже в період навчання у ЗВО. Сьогодні конкурентноздатним на ринку праці може стати відповідальний і компетентний фахівець, котрий володіє професійними знаннями, готовий до діяльності в умовах міжкультурної взаємодії, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів і до постійного саморозвитку, прагне неперервного професійного росту, є соціально й академічно мобільним. Реалізація зазначених освітніх потреб людини є провідною ідеєю Болонського процесу, у документах якого академічна мобільність визначається як необхідна складова частина професіоналізму сучасного фахівця та показник процесу інтеграції вітчизняних закладів освіти і науки в міжнародний освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти академічної мобільності студентів і формування спільного освітнього європейського простору вивчають Я. Болюбаш, В. Грищак, Л. Зновенко, Є. Іванченко, А. Карапетян, В. Кремень, О. Співаковський, М. Степко, А. Шеремет. Серед зарубіжних дослідників означеної проблеми відзначають Ф. Альтбаха, М. Байрема, М. Вейра, Дж. Найта, В. Папацибу, Р. Радса, А. Сміта, Дж. Стієра, Н. Стромквіста, Б. Уотчера, Д. Хоффмана та ін. Однак необхідно зауважити, що академічна мобільність є провідною ідеєю Болонської угоди, а відтак потребує уточнення поняття означеного феномену та його особливостей у документах Болонського процесу.

Мета статті – з’ясувати сутність та особливості академічної мобільності студентів і науково-педагогічних працівників у документах Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мобільність студентів, викладачів і науковців – ключовий принцип формування

європейського простору вищої освіти і дослідницького середовища, який передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів із метою акумулювання на особистісному рівні академічного і загальнокультурного потенціалу розвитку національних систем вищої освіти і збільшення їхнього вкладу в соціально-економічний розвиток своїх країн.

У науковій літературі щодо теорії та практики професійної підготовки фахівців у сучасних ЗВО існують різні підходи до визначення сутності академічної мобільності:

– особистісний, згідно з яким академічна мобільність розглядається як інтегрована особистісна характеристика, що сприяє культурному й академічному обміну і співробітництву, зростанню особистісного капіталу й отриманню нових знань, умінь і навичок для успішної життєдіяльності в суспільстві після завершення навчання (Papatsiba, 2005);

– культурологічний. Його представники вважають, що більшість людей, які зважено приймають рішення про проведення певного періоду часу за кордоном, керуються цікавістю і бажанням ознайомитися з культурними особливостями іншої країни (Hoffman, 2009);

– функціональний підхід розглядає академічну мобільність як певний період навчання, викладання чи дослідження в країні, відмінній від місця постійного проживання студента, викладача, вченого. Цей період обмежений у часі та передбачає повернення студента додому після завершення процесу навчання чи викладання. Термін «академічна мобільність» не передбачає міграції з однієї країни в іншу (World Conference on Higher Education 2009 (WCHE), 2009).

На нашу думку, найбільш раціональним є визначення, яке об’єднує ідеї всіх зазначених підходів. Відповідно до цього під академічною мобільністю розумітимемо можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому навчальному закладі на території України чи поза її межами, результатом якої висту-



пає самореалізація особистості в навчанні та професійній діяльності.

Положення про важливість і шляхи реалізації програм академічної мобільності студентів у процесі здобуття вищої освіти найбільш повно розкриті в документах Болонського процесу.

Так, у Празькому комюніке (2001 р.) відзначається, що розширення академічної мобільності – надважливе завдання. Стверджується, що академічна мобільність дозволила б студентам, викладачам і адміністративним працівникам повною мірою скористатися багатством загальноєвропейського академічного простору, включаючи його демократичні цінності, розмаїття мов і культур, особливості національних систем освіти (Towards the European higher education area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, 2001).

У Гетеборзькій декларації (2001 р.) вказано, що мобільність студентів є способом формування їхньої міжкультурної компетентності та терпимості (Student Goteborg Declaration, Goteborg, Sweden, March 25, 2001, 2001).

У Саламанській декларації (2001 р.) повідомляється, що саме вільна мобільність студентів, персоналу і випускників є необхідною умовою функціонування зони європейської вищої освіти. Крім того, згадується про намір університетів розвивати академічну мобільність як по «горизонталі», так і по «вертикалі» (Ільченко, 2014: 164).

У Берлінському комюніке (2003 р.) зазначено, що мобільність студентів є основою для створення європейського простору вищої освіти. Підкреслюється важливість розвитку мобільності для академічної, культурної, а також політичної, соціальної та економічної сфер (Ільченко, 2014: 176).

Грацька декларація (2003 р.) порушує питання про взаємовплив мобільності та якості освіти. У ній зазначається, що мобільність студентів сприяє зростанню якості навчання, надає можливість використовувати переваги національного і культурного різноманіття, збільшує перспективи їхнього працевлаштування (Forward from Berlin: the role of the universities to 2010 and beyond. Graz declaration, 2003).

У Лондонському комюніке (2007 р.) стверджується, що мобільність викладачів і студентів є одним з основних елементів Болонського процесу, який створює можливість для особистісного зростання, розвитку міжнародного співробітництва між людьми й інститутами. Також наголошується, що «європейський простір вищої освіти формується на основі принципів

інституційної автономії, академічних свобод, рівності можливостей і демократії в інтересах розвитку мобільності, підвищення привабливості та конкурентоспроможності Європи» (Офіційні документи Болонського процесу).

На провідній ролі мобільності наголошується і в Лювенському комюніке (2009 р.), де зазначено, що мобільність студентів, молодих дослідників і співробітників вищої школи підвищує якість програм і наукових досліджень. Суттєвим є те, що мобільність підсилює академічну і культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. У цьому документі увага акцентується на тому, що мобільність має важливе значення для працевлаштування особистості, розвиває здатність розуміти інші культури, спонукає до мовного плюралізму, закладаючи тим самим основу для багатомовної традиції європейського простору вищої освіти, розширює співпрацю і конкуренцію між закладами вищої освіти (Офіційні документи Болонського процесу).

У документах Болонського процесу коротко розкривається суть академічної мобільності студентів. Так, у Сорбонській декларації (1998 р.) відзначається, що, здобуваючи освіту, студенти повинні мати можливість протягом хоча б одного семестру навчатися в університетах зарубіжних країн (Ільченко, 2014: 156).

У документах Болонської угоди перераховані заходи, які необхідно реалізувати для вдосконалення академічної мобільності студентів:

- уряди держав повинні гарантувати іноземним студентам ті ж юридичні права, що й студентам приймаючої країни, а виші повинні взяти на себе відповідальність за розробку мобільних освітніх програм (Гетеборзька декларація, 2001 р.);
- усунути перешкоди для розвитку академічної кар'єри в Європі (Саламанська декларація, 2001 р.);
- забезпечити визнання освітніх ступенів (Берлінське комюніке, 2003 р.);
- ввести зміни до законодавства, які стосуються соціальної захищеності студентів, зокрема розробити систему кредитування навчання, вдосконалити медичне обслуговування, спростити систему працевлаштування іноземних студентів;
- забезпечити найповніше використання таких інструментів академічної мобільності, як: Європейська система залікових одиниць, Додаток до диплома єдиного зразка, реалізація програм короткострокової мобільності та мобільності студентів, які навчаються на вечірніх і заочних відділеннях, університетах «третього віку»;



– спростити візові процедури та розробити механізм розширення участі громадян у програмах мобільності (Бергенське комюніке, 2005 р.);

– використовувати систему грантів і позик, виданих в одній країні, для навчання в іншій (Лондонське комюніке, 2007 р.).

Також у Празькому комюніке (2001 р.) ставиться питання про усунення перешкод для вільного пересування студентів, викладачів, науковців і співробітників системи вищої освіти й активізації мобільності через програми Європейського Співтовариства. Так, наприклад, Радою Європи (Ніцца, 2000 р.) був розроблений План дій щодо розвитку мобільності в європейських університетах. Серед 42 заходів, передбачених планом, можна визначити 4 основні групи (Богословский, 2007: 35).

1. Комплекс заходів, пов'язаних зі створенням умов для розширення мобільності:

– підготовка адміністраторів і викладачів університетів для організації процесу мобільності;

– розробка програм, спрямованих на вивчення іноземних мов ще до періоду мобільності; розвиток кращих практик у частині мовної підготовки;

– забезпечення доступності інформації про мобільність, включаючи створення сайтів про основні європейські ресурси та програми мобільності, проведення в освітніх закладах спеціальних форумів для організаторів мобільності, студентів і викладачів з метою обговорення й обміну інформацією.

2. Заходи, спрямовані на розширення системи фінансування мобільності (залучення до фінансування різних державних і недержавних інституцій, фондів та ін.).

3. Комплекс заходів, спрямованих на зростання мобільності та її вдосконалення:

– збільшення кількості учасників мобільності та її форм, зокрема через відкриття літніх університетів для студентів і науково-педагогічних працівників, розробку дистанційних програм для навчання;

– поліпшення й уніфікація умов прийому для всіх учасників програми мобільності.

4. Заходи, спрямовані на підвищення мотивації учасників програм академічної мобільності через визнання результатів навчання в зарубіжних ЗВО та свого університету, створення системи взаємного визнання, еквівалентності дипломів і навчання загалом.

Ще у 1984 р. Європейська комісія виступила з ініціативою створення системи інструментів з метою підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці.

Одним з інструментів є мережа національних інформаційних центрів з академічного визнання і мобільності, яка забезпечує громадян та університети інформацією про можливості та вимоги з академічного визнання дипломів і окремих курсів навчання в зарубіжних університетах.

Другий інструмент – європейська система трансферу кредитів. Він забезпечує прозорість, порівнянність вивченого матеріалу і, відповідно, можливість академічного визнання кваліфікацій і компетенцій.

Третій інструмент – додаток до диплома єдиного зразка, розроблений робочою групою з представників Європейської комісії, Ради Європи та ЮНЕСКО. Додаток складається з 8 розділів, у яких подається інформація про власника диплома, здобуту кваліфікацію та її рівень, зміст програми і її результати, функціональне призначення кваліфікації, національну систему освіти та ін.

Четвертим інструментом є інформаційна мережа EURYDICE, яка надає вичерпну інформацію про національні системи освіти в країнах ЄС (Богословский, 2007: 39).

Теоретичний аналіз документів Болонської угоди дозволяє дійти висновку, що провідною ідеєю в них є розширення участі студентів і викладачів у програмах мобільності. Тут розглядаються організаційні питання академічної мобільності студентів і науково-педагогічних працівників, визначаються бар'єри реалізації мобільності та пропонуються шляхи їх усунення на національному й інституційному рівнях тощо.

На основі зазначеного можна стверджувати, що мобільність розкриває широкі можливості для всіх суб'єктів освітнього процесу, сприяє підвищенню працевлаштування випускників і зростанню привабливості та конкурентоспроможності Європи. Для студентів – це розширення переліку освітніх послуг, збільшення рівня доступу до інших навчальних закладів; для викладачів – можливість реалізації наукових досліджень, викладання і перепідготовки, конференцій, круглих столів та ін. без порушення їх статусу і законних прав.

Крім того, розвиток академічної мобільності студентів відіграє важливу роль для розвитку самих університетів: розширюється спектр освітніх програм, спеціальностей, інтенсифікуються наукові дослідження, налагоджуються кроскультурні зв'язки між країнами.

Отже, академічна мобільність індивідуалізує процес професійної підготовки студентів, дозволяє їм здобувати досвід науково-дослідницької роботи та заохочує інтерес до неї як до можливої професії, сприяє переходу від елітарної до масової



системи вищої освіти, розширює спектр спеціальностей, сприяє створенню європейського простору вищої освіти та наукових досліджень.

У документах Болонської угоди визначено низку підходів і принципів до організації академічної мобільності: студентоцентричний, підхід «освіта протягом усього життя», модульний, кредитний, принципи гнучкості та доступності (Офіційні документи Болонського процесу). Зазначені підходи екстраполюються на організацію академічної мобільності студентів. Розглянемо їх більш детально.

У Лювенському комюніке студентоцентризоване навчання і мобільність розглядаються як орієнтири в процесі формування фахових компетенцій студентів. У зв'язку з тим, що сучасний ринок праці вимагає наявності у фахівців розвинутих трансверсальних компетенцій (наприклад, компетенції спілкування рідною та іноземною мовами, самопізнання і самореалізації, міжкультурні компетенції та ін.), вища освіта повинна озброїти кожного студента знаннями, вміннями та навичками, необхідними для професійного розвитку протягом життя.

У Комюніке конференції міністрів вищої освіти європейських країн (Лювен, 28–29 квітня 2009 р.) відзначається, що «мобільність і навчання, орієнтоване на студентів, дозволять розвивати майбутнім фахівцям ті компетенції, які необхідні в умовах мінливого ринку праці та допоможуть їм стати активними та відповідальними громадянами».

Про важливість підходу «освіта впродовж життя» наголошується в Сорбонській декларації, Празькому комюніке, Берлінському комюніке, Лісабонській декларації, Лондонському комюніке, Лювенському комюніке. Реалізація цього підходу у ЗВО передбачає застосування широкого спектру можливостей і прийомів навчання, а також введення системи трансферу кредитів. Необхідно розширити перспективи безперервного навчання для всіх громадян відповідно до їх цілей і здібностей.

Сорбонська декларація (1998 р.) також робить акцент на необхідності здобуття освіти протягом усього життя: «У зв'язку зі вступом у період великих змін в освіті і фаховій діяльності, в час великого різноманіття шляхів здійснення професійної кар'єри навчання протягом усього життя стає обов'язковим».

У Лювенському комюніке (2009 р.) відзначається, що освіта протягом життя є невід'ємною складовою частиною сучасної системи освіти. Основними умовами успішної реалізації цього підходу у ЗВО

є доступність, якість, прозорість інформації, наявність гнучких траєкторій навчання, включаючи навчання з неповним днем і навчання на робочому місці. Вказується, що успішна стратегія освіти протягом усього життя повинна включати основні принципи та процедури визнання раніше здобутої освіти незалежно від шляхів набуття знань, навичок і компетенцій – через формальне, неформальне або інформальне навчання.

У Празькому комюніке (2001 р.) відзначається, що навчання протягом усього життя – провідний елемент загальноєвропейського академічного простору. Стверджується, що стратегії навчання впродовж життя знадобляться для подолання складнощів конкуренції, застосування нових технологій, а також для розвитку процесів згуртування суспільства, надання рівних можливостей і підвищення якості життя.

Підхід «освіта впродовж життя» тісно пов'язаний із принципом гнучкості. Кваліфікації можуть набуватися через гнучкі траєкторії навчання, включаючи заочне навчання, а також навчання на виробництві (підприємстві, робочому місці).

Лондонське комюніке (2007 р.) робить акцент на необхідності здійснення системної розробки гнучких траєкторій професійної підготовки, які б сприяли розвитку навчання впродовж усього життя на різних етапах.

Модульний підхід також сприяє досягненню однієї з цілей академічної мобільності – формування адаптивності в умовах мінливої економіки. За модульної системи освітня діяльність студентів передбачає структурування шляхом виокремлення навчальних ситуацій, контролю й оцінки. Актуалізуються аналітичні, дослідницькі вміння майбутніх фахівців.

У різних документах Болонської угоди підкреслюється важливість і значимість кредитного підходу до організації навчального процесу у ЗВО.

У Берлінському комюніке (2003 р.) відзначається провідна роль європейської системи трансферу кредитів, яка є еталоном для освітніх систем різних країн. Ставиться завдання, щоб європейська система трансферу кредитів стала системою їхнього накопичення. У Празькому комюніке (2001 р.) підкреслюється, що цей підхід необхідний для більшої гнучкості системи навчання та визнання кваліфікацій, він полегшить студентам доступ до ринку праці, забезпечить привабливість і конкурентоспроможність європейської вищої освіти.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз документів Болонського процесу дозволяє уточнити сутність академічної мобіль-



ності студентів, яка полягає в можливості протягом хоча б одного семестру навчатися в зарубіжних університетах із подальшим поверненням до рідної країни. У цих документах визначені основні вимоги до організації академічної мобільності студентів: знання іноземної мови; навчання в зарубіжному ЗВО протягом обмеженого періоду часу; зарахування у своєму університеті кредитів, отриманих у закладі вищої освіти за кордоном; широке інформування про програми академічної мобільності; використання додатку до диплома єдиного зразка. Основними підходами до організації академічної мобільності є студентоцентризований, «освіта впродовж життя», модульний, кредитний. Реалізація цих підходів стимулює формування ерудованого, конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до співпраці, обміну знаннями та досвідом. Ці підходи до організації академічної мобільності студентів мають свої особливості в різних освітніх системах, зумовлені традиціями і культурними особливостями певних країн. Напрямами подальших наукових розвідок є дослідження феномену готовності студентів до академічної мобільності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богословский В.И. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании : методические рекомендации для преподавателей. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2007. 95 с.
2. Forward from Berlin: the role of the universities to 2010 and beyond. Graz declaration. URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/0309Grazpublication.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).
3. Hoffman D. Changing Academic Mobility Patterns and International Migration. *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 13. № 3. P. 347–364.
4. Ильченко А.М. Вища освіта і Болонський процес : навчально-методичний посібник. Полтава : ПБВ ПДАА, 2014. 316 с.
5. Офіційні документи Болонського процесу. URL: <http://nmu.ua/vipuskniku/bolonskyj-protses/ofitsijni-dokumenty-bolonskogo-protsesua/> (дата звернення: 20.01.2019).
6. Papatsiba V. Political and Individual Rationales of Student Mobility: a case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*. 2005. Vol. 40. № 2. P. 173–188.
7. Student Goteborg Declaration, Goteborg, Sweden, March 25, 2001. URL: <http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/>

[userupload/europa/bologna/studentgoteborgdeclaration.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/userupload/europa/bologna/studentgoteborgdeclaration.pdf) (дата звернення: 20.01.2019).

8. Towards the European higher education area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Maindoc/010519PragueCommuniou.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).

9. World Conference on Higher Education 2009 (WCHE). The new dynamics of higher education and research for societal change and development: conference paper / UNESCO / ed. By S. Halimi. Paris : UNESCO Headquarters, 2009. P. 5.

REFERENCES:

1. Bogoslovskii, V.I. (2007). Razvitie akademicheskoi mobilnosti v mnogourovnevom universitetskom obrazovanii : metodicheskie rekomendacii dlia prepodavatelei [Development of academic mobility in multi-level university education: guidelines for teachers]. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU [in Russian].
2. Forward from Berlin: the role of the universities to 2010 and beyond. Graz declaration. URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/0309Grazpublication.pdf> (last accessed: 20.01.2019).
3. Hoffman, D. (2009). Changing Academic Mobility Patterns and International Migration. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 13. № 3. P. 347–364.
4. Ilchenko, A.M. (2014). Vyshcha osvita i Bolonskyi protses : navchalno-metodychnyi posibnyk [Higher education and the Bologna process : a teaching manual]. Poltava : RVV PDAA [in Ukrainian].
5. Ofitsiini dokumenty Bolonskoho protsesu [Official documents of the Bologna process]. URL: <http://nmu.ua/vipuskniku/bolonskyj-protses/ofitsijni-dokumenty-bolonskogo-protsesua/> (last accessed: 20.01.2019) [in Ukrainian].
6. Papatsiba, V. (2005). Political and Individual Rationales of Student Mobility: a case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*. Vol. 40. № 2. P. 173–188.
7. Student Goteborg Declaration, Goteborg, Sweden, March 25, 2001. URL: <http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/userupload/europa/bologna/studentgoteborgdeclaration.pdf> (last accessed: 20.01.2019).
8. Towards the European higher education area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Maindoc/010519PragueCommuniou.pdf> (last accessed: 20.01.2019).
9. World Conference on Higher Education 2009 (WCHE). The new dynamics of higher education and research for societal change and development: conference paper / UNESCO / ed. By S. Halimi. Paris : UNESCO Headquarters, 2009. P. 5.



УДК 378:[001.31+001.8]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-26

ЯК ЗАЛУЧАТИ МОЛОДЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: ДОСВІД НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Хору́жа Лю́дмила Леоні́дівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка
l.khoruzha@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4405-4847

У статті розглядається проблема інбридингу (вирощування) молодих науковців у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у процесі залучення їх до роботи наукової школи, аналізуються досвід і особливості діяльності таких шкіл. Зазначається, що суттєвою ознакою наукової школи є те, що в ній одночасно реалізуються функції виробництва, поширення, захисту наукових ідей і навчання молодих учених, розвитку їх дослідницьких умінь. Будучи соціальним феноменом науки, наукові школи здатні об'єднувати в певному тематичному просторі як досвідчених учених, так і молодих науковців. Наукова школа – є відкритою спільністю учених різних поколінь, неформальною системою, здатною під керівництвом лідера реалізовувати дослідницькі завдання і програми. Діяльність таких наукових осередків забезпечує спадкоємність наукового знання і створює оптимальні умови для розвитку й мотивації молодих дослідників щодо входження і адаптації до наукового середовища. У матеріалі подано аналіз підходів різних учених щодо особливостей функціонування таких наукових шкіл, виокремлено основні завдання їхньої діяльності. Також, спираючись на досвід роботи Грінченківської наукової школи Київського університету імені Бориса Грінченка, розкриваються деякі аспекти її діяльності: місія і візія, організаційно педагогічні особливості, відбір контенту, розширення наукового середовища, наукова рефлексія її учасників. Зроблено висновок щодо єдності і системності основних компонентів організації та змістового наповнення діяльності наукової школи (емоційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), що уможливило реалізацію провідних її функцій: мотивація молоді до наукової діяльності; виробництво наукових знань (дослідження і навчання); поширення наукових знань (інтерактивна комунікація); підготовка обдарованих вихованців (відтворення); розширення наукового середовища та інші.

Ключові слова: наукова школа, інбридинг, дослідницька компетентність, лідер, мотивація, наукова рефлексія.

HOW TO ATTRACT YOUNG PEOPLE TO PEDAGOGICAL SCIENCE: THE EXPERIENCE OF A SCIENTIFIC SCHOOL

Khoruzha Liudmyla Leonidivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and History of Pedagogy
Borys Grinchenko Kyiv University
l.khoruzha@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4405-4847

The article deals with the problem of inbreeding young scholars in the field of knowledge 01 Education/ Pedagogy in the process of their involving in the work of a scientific school. Being a social phenomenon of the science, academic schools are able to combine in a certain thematic space both experienced scholars and young scientists. The scientific school is an open community of scientists of different generations. It is an informal system which is capable under managing of a leader to carry out research tasks and programs. The works of scientists on the activities of scientific schools are analyzed, some leading tasks are determined, which the school allows to solve: formation of future researchers; development new ideas and projects by a group of scientists under a leadership of the leader; emergence of a direction in the science, due to which new traditions in the activities of research groups appear. It is accentuated that an essential feature of the scientific school is that it simultaneously implements the functions of production, dissemination, protection of scientific ideas and young scientists. The article reveals some aspects of the work of scientific school, its mission and vision. The main components of effective organization and activity of the scientific school are characterized: organizational and pedagogical peculiarities, selection of the content, expansion of the scientific environment, scientific reflection of its participants. As an example, it is presented an experience of activity Grinchenko Scientific School for Young Scholars of Borys Grinchenko Kyiv University in the field of knowledge 01 Education/



Pedagogy. It is noted that thanks to the unity and systematic of the main components of the Scientific School activity essence (emotional, cognitive, active, reflexive), the following important tasks are realized: motivation of young people for a scientific activity; producing scientific knowledge (research and training); dissemination of scientific knowledge (interactive communication); training of gifted students (reproduction); expansion of the scientific environment and others.

Key words: *scientific school, inbreeding, research competence, leader, motivation, scientific reflection.*

Постановка проблеми. Прогрес розвитку будь-якого суспільства визначається наукою та ефективністю діяльності науковців. Наука має системний вплив на цей процес. Тому найпотужніші країни світу дбають про високий рівень розвитку кожної наукової сфери, інбридинг науковців, особливо молодих. Не даремно свого часу Г.Гейне зазначав, що будь-який новий час, даючи нам нове знання, дає нам нові очі. Саме це означає, що сучасні виклики в освіті і науці потребують нового осмислення, віднаходження ефективних шляхів підготовки майбутніх науковців. «Вирощування» молодих науковців – це складний і довготривалий процес, який має відбуватися ще в університеті. Не секрет, що сьогодні в Україні у молоді має низьку мотивацію до наукової діяльності. На периферії наукових інтересів молоді опинилась педагогічна наука. На цей факт впливають деякі негативні тенденції: зниження престижу науковця у суспільстві та збільшення професійно-наукових вимог до нього, невисока заробітна плата, глобальні педагогічні реформи, до осмислення і сприйняття яких не завжди готові фахівці, які займаються педагогічною діяльністю.

Фінансова підтримка процесу підготовки майбутнього науковця є одним з соціальних і економічних пріоритетів розвинутих країн світу. У таблиці, яка подана нижче, представлено щорічні витрати на підготовку одного ученого в світі.

Таблиця 1
Щорічні витрати на підготовку одного ученого у світі

	Затрати на підготовку одного дослідника (тис.дол.)
Увесь світ	190,4
Північна Америка	297,9
Республіка Корея	200,9
Європейський Союз	163,4
Африка	106,1
Україна	9,3

Також не втішають цифри, які опубліковані Всесвітнім економічним форумом щодо індексу глобальної конкурентоспроможності (The Global Competitiveness Index). У 2016–2017 роках Україна посіла 85-те місце серед 138 країн, опустившись

на 12 позицій порівняно з 2012 р. Зокрема, за показником «наявність новітніх технологій» ми перебуваємо лише на 93-му місці (Співаковський, 2017).

Зазначене, а також низькі витрати на підготовку одного ученого в Україні занадто малі, але змиритися з цією ситуацією не можна. Незважаючи на ситуацію, слід шукати форми і методи мотивації молодих учених, творення наукових традицій, формування наукової еліти. І в цьому контексті найбільш продуктивними є нові форми організації наукової діяльності молоді. Серед них найбільш відомою і ефективною є наукові школи.

Метою статті є висвітлення особливостей організації та змісту проведення наукових шкіл для молодих учених у галузі 01 Освіта / Педагогіка, розкриття її потенціалу та особливостей проведення як системного наукового середовища для інбридингу майбутніх науковців.

Виклад основного матеріалу. Поняття «наукова школа» є історичним. Елементи колективної форми творчості і наукової взаємодії у системі «учитель – учні чи послідовники» виникли ще в античну епоху. Будучи соціальним феноменом науки, наукові школи здатні об'єднувати в певному тематичному просторі як досвідчених учених, так і молодих науковців. За визначенням дослідників, наукова школа – є відкритою спільністю учених різних поколінь, яка є неформальною системою, здатною під керівництвом лідера реалізовувати дослідницькі завдання і програми. Суттєвою ознакою наукової школи є те, що в ній одночасно реалізуються функції виробництва, поширення, захисту наукових ідей і навчання молодих учених (Сборник научных трудов, 2002).

Як соціальну форму розвитку пізнавальної діяльності учасників наукову школу часто ідентифікують з осередком аспірантів та докторантів, які здобули наукові ступені під керівництвом наукового керівника – лідера школи. Керівник наукової школи – вчений, творча особистість, генератор гіпотез, нових ідей, людина, яка здатна критично мислити, аналізувати й синтезувати результати дослідження.

Згадаємо приклад організації наукової школи (гуртка), яку заснував З. Фрейд. Школа працювала один раз на тиждень, а пізніше сформувалося Психоаналітичне



товариство, представники якого працювали у різних наукових інституціях (Примак, 2007).

Аналіз робіт учених щодо діяльності наукових шкіл дозволяє визначити декілька провідних завдань, які вони дозволяють вирішити:

- формування майбутніх дослідників;
- розробка групою вчених під керівництвом лідера нових ідей і проектів;
- виникнення напряму в науці, завдяки якому виникають нові традиції у діяльності дослідницьких колективів (Грязнова, 2003).

Отже, наукова школа є таким соціальним феноменом науки, який дозволяє вивчати когнітивні та соціальні характеристики наукової діяльності в їх єдності і взаємозумовленості.

Розглянемо феномен наукової школи як динамічної одиниці науки, яка забезпечує спадкоємність наукового знання і створює оптимальні умови не тільки для його розвитку, а й мотивації молодих дослідників щодо входження і адаптації до наукового середовища.

У контексті зазначеного вище слід поділитися досвідом кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка щодо організації і проведення Грінченківської наукової школи для молодих учених в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, яка діє вже протягом чотирьох років. В основу висвітлення досвіду покладено декілька питань: місія і візія школи, її організаційно педагогічні особливості, відбір контенту, розширення наукового сере-

довища, наукова рефлексія. Охарактеризуємо кожен із складників.

Місія і візія наукової школи.

Місія наукової школи пов'язана із допомогою молодим дослідникам зорієнтуватися у сучасному науково-педагогічному просторі, долучитися до наукової роботи, віднайти ефективні стратегії та тактики реалізації завдань дослідження, розв'язати складні наукові питання.

Візія діяльності наукової школи – розвиток дослідницької компетентності молодих науковців.

Організаційно педагогічні особливості.

Учасників наукової школи об'єднують спільні духовні та соціальні цінності, які проявляються в мотивації наукової діяльності, моральній підвалині, що характеризує соціально-психологічний клімат і міжособистісні відносини між вченими і керівником школи, особливий стиль наукового мислення, що спонукає до творчості. Відносини координації, неформальні особисті контакти (горизонтальні зв'язки) в науковій школі превалюють над відносинами формальної субординації (вертикальними зв'язками).

Важливим аспектом у діяльності наукової школи є вхідне діагностування очікувань та дослідницької компетентності її учасників. Розроблено діагностичний інструментарій та проводиться експрес-тестування слухачів, що дозволяє зразу оцінити їх змістовий запит та очікування щодо діяльності школи. Наведемо кількісні результати відповідей слухачів на декілька питань.

1. Що Вас найбільше вмотивувало вступити до аспірантури / докторантури (оберіть, будь ласка, ОДНУ відповідь).

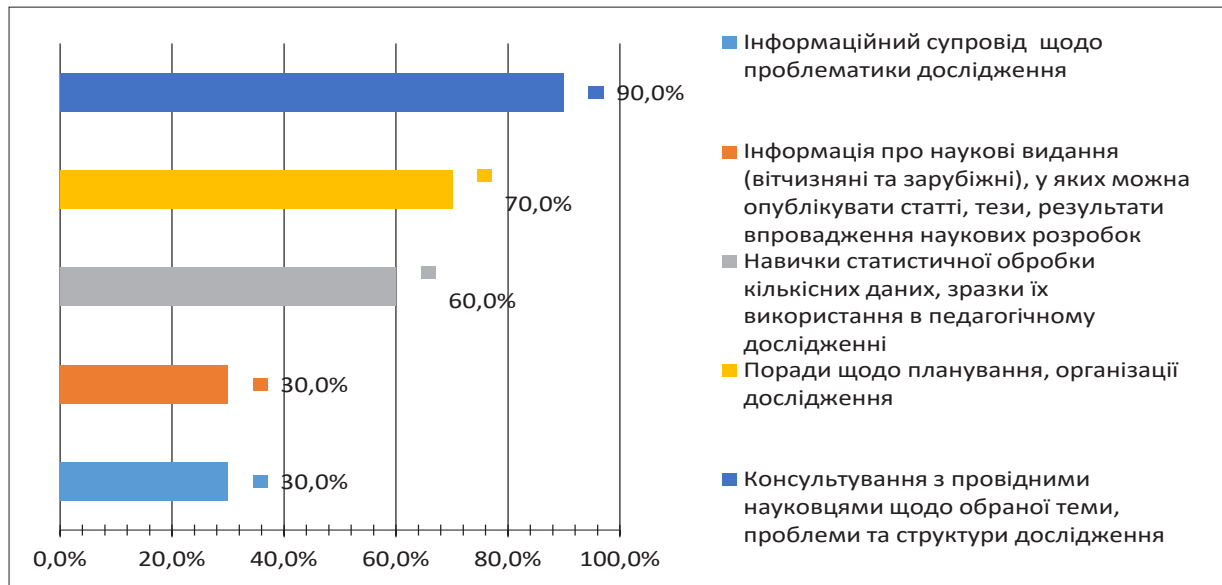


2. Наукова діяльність особисто для Вас – це можливість... (оберіть найбільш ПОВНУ, на Ваш погляд, відповідь).

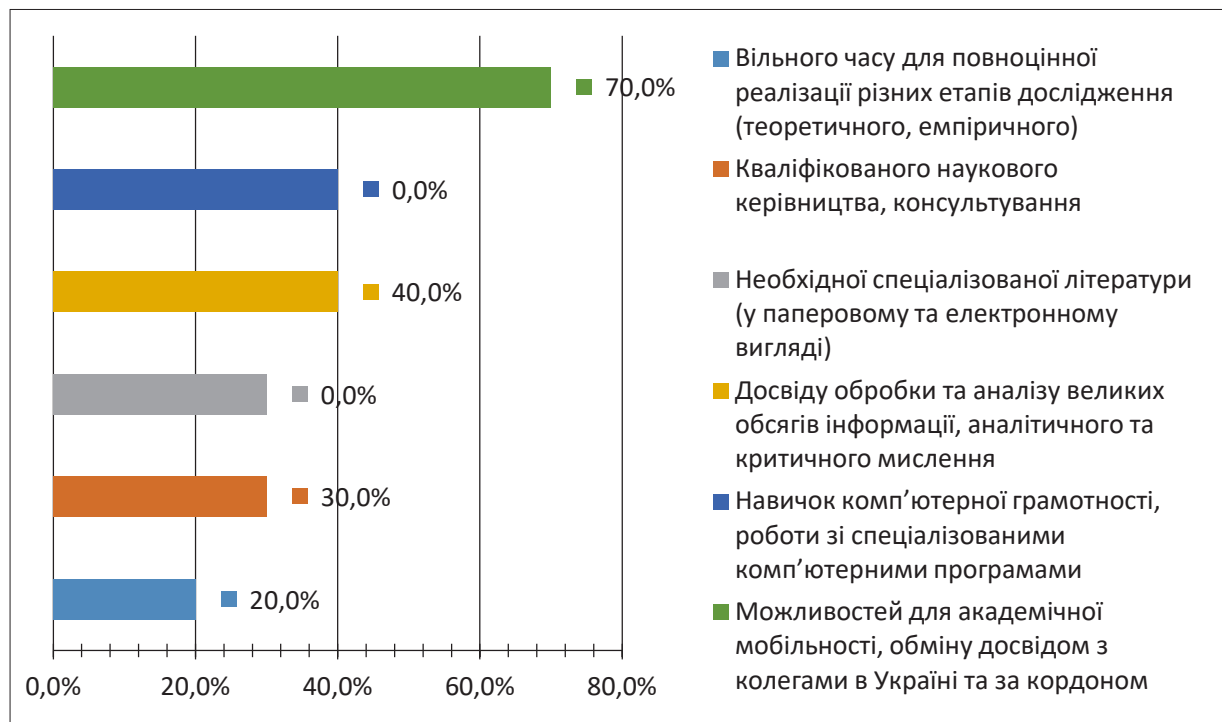




3. Конкретизуйте Ваші очікування щодо навчання у Грінченківській науковій зимовій школі? Оберіть Всі відповіді, що підходять.



4. Чого, на Вашу думку, не вистачає здобувачам наукового ступеня кандидата чи доктора наук під час навчання в аспірантурі, докторантурі? Оберіть усі можливі відповіді.



Відбір освітнього контенту.

Основними принципами відбору змісту діяльності наукової школи є системність, актуальність, міждисциплінарність. Базовими є результати пізнання у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка та суміжних наукових галузях. Важливим є спосіб здійснення дослідницької діяльності під час опанування новими знаннями. Серед них

слід виділити: тренінги, майстер-класи, дискусії, інтерактивні форми спілкування, проекти тощо. У ході роботи Грінченківської наукової зимової школи були проведені майстер-класи та workshop на такі теми:

– «Сучасні стратегії розвитку педагогічної науки в умовах реформування освіти в Україні»;



– «Методологія, теорія та практика педагогічної науки: сучасні наукові концепти»;

– «Організація та проведення науково-педагогічних досліджень», «Методи математичної статистики у педагогічних дослідженнях»;

– «Розвиток академічної мобільності молодих науковців. Практикум з оформлення заявок на отримання грантів на індивідуальні дослідження»;

– «Бібліотечні ресурси як інформаційне забезпечення педагогічних досліджень»;

– «Порівняльна педагогіка у структурі сучасного наукового знання»;

– «Підготовка наукових публікацій до журналів, які індексуються міжнародними наукометричними базами»;

– «Академічна чесність наукових досліджень»;

– «Міждисциплінарність як феномен у контексті сучасної дидактики»;

– «Логіка обґрунтування, розробки та репрезентації технологічного складника наукового дослідження».

У цьому році до змісту роботи наукової школи були залучені науковці з Польської республіки, які провели семінар на тему: «Дослідницькі стратегії в підготовці молодих науковців у Польській республіці».

Відбираючи зміст діяльності наукової школи, в основу покладено три компоненти освітнього процесу, які пов'язані між собою: емоційний, когнітивний, діяльнісний. Саме єдність цих компонентів забезпечувала цілісність та системність опанування слухачами змісту наукової школи.

Розширення наукового середовища.

У процесі проведення наукових шкіл для молодих учених формуються певні традиції, наукові норми, академічні традиції. Адже саме за допомогою традицій відбувається фіксація та передача досвіду, зразків наукової діяльності. Традиція дозволяє не тільки передавати молодим науковцям соціальний досвід, а й здійснювати трансляцію самих результатів цієї діяльності. На основі цієї передачі виникають нові структури наукової діяльності відповідно до потреб нових наукових завдань. Складається наукова спільнота як цілісний соціальний організм, в якому поєднуються теоретичні, світоглядні та особистісні установки майбутнього вченого.

Ці традиції виникають у наукових середовищах локального та більш широкого плану. Так, на локальному рівні поєднуються молоді науковці з різним ступенем підготовки: від магістрантів до тих, хто навчається в аспірантурі або вже має науковий ступінь. Саме взаємообмін та взає-

мозбагачення різних суб'єктів пізнавального процесу уможливають виникнення таких традицій. Однією з традицій на початковому етапі роботи школи є знайомство її учасників, визначення власних очікувань, консультативні зустрічі з провідними науковцями, інтерактивний характер спілкування тощо. У більш широкому форматі такі традиції складаються з різними науковими інституціями та вченими, співробітниками. Серед таких інституцій: Національна академія педагогічних наук України, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського, Національний університет «Києво-Могилянська Академія» та інші. Такий формат роботи школи дозволяє розширювати наукове середовище пізнавальної діяльності слухачів. Адже, як відомо, успіх в науці належить науковим групам і командам, об'єднанню наукового інтелекту. Саме цьому сприяє наукове середовище.

Наукова рефлексія.

Важливим етапом завершення роботи наукової школи – є оцінка її учасниками якості Програми школи, отриманих результатів. Тому саме наукова рефлексія дозволяє зорієнтуватися на критику й усвідомити теоретичні знання; способи та методи пізнання, які використовуються в тій чи іншій сфері досліджень, визначити подальші перспективи. Ось деякі висловлювання молодих науковців як підсумкова наукова рефлексія: «Найбільше, що сподобалось, це зустріч з видатними професорами. Саме це мотивувало мене до старанної роботи над науковим дослідженням»; «Значущим для подальшої освітньо-наукової діяльності вважаю сформоване в учасників школи усвідомлення наукових ресурсів і особистих стосунків, що пропонує академічна спільнота молодому досліднику»; «Завдяки відвідуванню наукової школи я зорієнтувалась у сучасному науково-педагогічному просторі, навчилася шукати ефективні стратегії та тактики реалізації завдань дослідження, а також вирішувати складні наукові питання» та інші. Отже, звернення уваги суб'єкта на самого себе і своє усвідомлення отриманих знань, здобутих компетентнісних практик, аналіз власної пізнавальної активності не тільки сприяє розвитку дослідницької компетентності молодих науковців, а й уможливує отримання організаторами школи зворотної інформації.

Висновки. Таким чином, діяльність наукової школи уможливує інбридинг молодих науковців. Завдяки єдності і системності основних її компонентів (емоційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) в рам-



ках роботи школи реалізуються такі основні функції:

- мотивація молоді до наукової діяльності;
- виробництво наукових знань (дослідження і навчання);
- поширення наукових знань (інтерактивна комунікація);
- підготовка обдарованих вихованців (відтворення);
- розширення наукового середовища та інші.

Досвід проведення наукової школи у Київському університеті імені Бориса Грінченка вже четвертий рік поспіль доводить її ефективність та доцільність щодо мотивації молоді займатися науковою педагогічною діяльністю, розвитку в них дослідницької компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грязнова О.Ю. Научные школы (педагогический аспект). Научное издание. Москва : Московский государственный университет. 2003. 70 с.
2. Краснобокий Ю.М., Лемківський К.М. Словник-довідник науковця-початківця. 2-е вид., випр. і доп. Київ : НМЦВО, 2001. 72 с.
3. Научные школы в педагогике: опыт исследования. Сборник научных трудов / Научный редактор С.Д. Поляков. Ульяновск : УлГТУ. 2002. 72 с.

4. Примак І.Д., Примак О.І. Проблема наукової школи в історії науки і в сучасній науці. *Наука и образование*. 2007. URL: http://www.rusnauka.com/5_NTSB_2007/Istoria/20124.doc.htm (дата звернення: 15.03.2019).

5. Співаковський О.В. Реформа науки-основа розвитку держави. *Голос України*. 15.11.2017 р.

REFERENCES

1. Gryaznova, O.Yu., 2003. *Nauchnye shkoly (pedagogicheskyj aspekt)*. [Scientific schools (pedagogical aspect).] Nauchnoe yzdanye. Moscow : Moskovskij gosudarstvennyj unyversytet. 70 p. [in Russian].
2. Krasnobokij, Yu.M., Lemkivskij, K.M., 2001. *Slovnnyk-dovidnyk naukovcya-pochatkivcya*. [Vocabulary-dictionary for novice scientist.] 2-e vyd., vypr. i dop. Kyiv : NMCzVO. 72 p. [in Ukrainian].
3. *Nauchnye shkoly v pedagogyke: opyt issledovaniya*. [Scientific schools in pedagogy: research experience.] *Sbornyk nauchnyh trudov [Collection of scientific papers]*. 2002. / S.D. Polyakov. (Eds.). Ulyanovsk : UlGTU. 72 s. [in Russian].
4. Prymak, I.D., Prymak, O.I., 2007. *Problema naukovoyi shkoly v istoriyi nauky i v suchasnij nauci* [The problem of scientific school in the history of science and in modern science.] *Nauka y obrazovanye – Science and education*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/5_NTSB_2007/Istoria/20124.doc.htm [in Ukrainian].
5. Spivakovskij, O.V., 2017. *Reforma nauky – osnova rozvytku derzhavy*. [Science reform is the basis of state development]. *Golos Ukrayiny – Voice of Ukraine*. 15.11.2017 [in Ukrainian].



УДК 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-27

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФАХІВЦІВ: ДЕФІНІЦІЇ ТА СТРУКТУРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Шерман Михайло Ісаакович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики,
програмної інженерії та економічної кібернетики
Херсонський державний університет
orcid.org/0000-0001-5120-620X

У статті систематизовані сучасні уявлення щодо дефініції «професійна спрямованість фахівців», визначено складники та критерії рівнів її сформованості і адаптовано загальні концептуальні положення до практики професійної підготовки майбутніх судноводіїв. З цією метою проаналізовано відомості, представлені у фахових джерелах, присвячених професійній підготовці фахівців за різними напрямками, і узагальнено власний досвід формування професійної компетентності, інформаційної культури, іншомовної комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, що дозволило адаптувати загальні теоретичні положення щодо використання інтегративного підходу до втілення принципу професійної спрямованості у систему професійної підготовки майбутніх судноводіїв. З'ясовано, що професійна спрямованість майбутніх судноводіїв є інтегральним особистісним утворенням, зумовленим усвідомленою мотивацією курсанта щодо вибору морської професії, що детермінується переважаючими чинниками потребнісно-мотиваційної сфери до здійснення функціональних обов'язків відповідно до статутних вимог, чинного вітчизняного та міжнародного законодавства, розумінням мети, проміжних цілей та завдань професійної діяльності судноводія, продуктивним та адекватним до ситуації застосуванням набутих у процесі професійної підготовки знань, навичок, вмінь. Структуру професійної спрямованості майбутнього судноводія утворюють мотиваційний, орієнтаційний, ціннісний, когнітивний компоненти. Розуміння професійної спрямованості майбутніх судноводіїв як ядра особистісно-мотиваційного компоненту їх професійної компетентності орієнтують нас на створення інтегрованих курсів з використанням тренажерів, симуляційних технологій на основі доповненої та віртуальної реальності як умов для квазіпрофесійної навчальної діяльності майбутніх судноводіїв.

Ключові слова: професійна спрямованість фахівців, структура, критерії сформованості, майбутні судноводії, професійна підготовка.

PROFESSIONAL DIRECTION OF THE SPECIALISTS: DEFINITIONS AND STRUCTURE IN SCIENTIFIC DISCOURSE

Sherman Mykhailo Isaakovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of
Informatics, Software Engineering and Economic Cybernetics
Kherson State University
orcid.org/0000-0001-5120-620X

In the article modern concepts concerning the definition of “professional direction of specialists” are systematized, the components and criteria of its formation levels were determined, and general conceptual provisions were adapted to the practice of professional training of future navigators. To this end, the information analyzed in the professional sources devoted to the professional training of specialists in different areas and generalized their own experience in the formation of professional competence, information culture, foreign language communicative competence of future ship navigators, which allowed to adapt the general theoretical positions on the use of an integrative approach to the implementation of the principle of professional orientation to the training system of future ship navigators. It was found out that the professional orientation of future navigators is an integral personality education, caused by conscious motivation of the cadet about the choice of maritime profession, which is determined by the prevailing factors of the needs-motivational sphere to perform functional duties in accordance with the statutory requirements, the current national and international legislation, the understanding of the purpose, intermediate objectives and tasks of a professional marine navigator, productive and adequate to the situation of the use of acquired in the professional training knowledge, skills and abilities. The structure of the professional direction of the future navigator forms motivational, orientational, value-based, cognitive components. Understanding the professional orientation of future navigators as the core of the personality-motivational component of their professional competence guides us towards the creation of integrated courses using simulators, simulation technologies based on augmented and virtual reality as conditions for quasi-professional training of future ship navigators.

Key words: professional direction of specialists, structure, criteria of formation, future ship navigation, professional training.



Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси у політичній та економічній сферах зумовили створення транснаціонального ринку праці, капіталу та надання різноманітних послуг. Як наслідок – міжнародний розподіл праці, традиційний донедавна, втрачає локалізацію у межах окремих країн, виникають нові науково-технічні, технологічні, логістичні, транспортні, фінансові утворення, центри освіти, професійної підготовки, в тому числі кадрів високої кваліфікації.

Під впливом нових чинників трансформується ринок праці, кваліфікаційні вимоги, рівні професійної компетентності випускників професійних коледжів та закладів вищої освіти. Вітчизняна освітня система під тиском міжнародної спільноти роботодавців все більшою мірою орієнтуються не на національні освітні стандарти, а на міжнародні вимоги щодо рівнів професійної компетентності та готовності випускників до здійснення певних видів професійної діяльності відповідно до запропонованих роботодавцем функціональних обов'язків.

У цьому зв'язку українська система професійної підготовки повинна не тільки не втратити наявні позиції у підготовці кваліфікованих фахівців як для вітчизняного, так і для глобального ринків праці, але й успішно інтегруватися у міжнародні структури професійної підготовки, запропонувавши потенційним студентам привабливу та конкурентноздатну модель сучасної професійної освіти.

Питання удосконалення якості професійної підготовки, створення сучасних освітніх середовищ, виявлення умов, засобів, розробка методів та інноваційних педагогічних технологій підвищення якості освіти займають чільне місце у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Аналіз низки досліджень у галузі теорії та методики професійної освіти, зокрема, присвячених формуванню різнотипних особистісних утворень – різних видів професійної компетентності або культури, готовності до певних видів діяльності, професіоналізму тощо, свідчить про те, що у структурі наведених вище особистісних утворень присутній особистісно-мотиваційний, або аналогічний за призначенням, хоча і відмінний за назвою, компонент, успішне формування якого є вирішальним для забезпечення формування окремих компонентів та утворення в цілому.

Проте точки зору щодо вирішення завдань формування стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців щодо опанування обраним фахом є істотно різними. На нашу думку, одним з шляхів формування

стійкої позитивної мотивації є професійна спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців на рівні змісту та способів діяльності у процесі опанування фахом. Отже, дослідження дефініцій, структури, умов реалізації професійної спрямованості професійної підготовки в сучасних умовах є доречними, своєчасними та актуальними.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різними аспектами феномену професійної спрямованості фахівців протягом достатньо тривалого часу цікавилася низка провідних фахівців у галузі педагогіки та психології. Насамперед предметом дослідження були зміст і структура професійної спрямованості (Л. Божович, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Сейтешев, В. Семиченко та інші). Паралельно досліджувалися послідовність формування та рівні сформованості професійної компетентності фахівців (Л. Ахмедзянова, Т. Дубовицька, В. Слатьонін та ін.), що зумовило необхідність визначення критеріїв і показників рівнів сформованості професійної спрямованості та напрацювання відповідних діагностувальних методик (Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Реан, П. Шавір та інші).

Особливу увагу ми звернули на дослідження, орієнтовані на формування професійної спрямованості особистості у процесі професійної підготовки саме у вищій школі (О. Борисова, Я. Васильєв, В. Кальней, А. Кир'якова, О. Лешер, А. Троцко, Л. Шевченко, Н. Яковлева та інші) та умови формування професійної спрямованості особистості студентів (Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Маслюк, В. Слатьонін, П. Шавір та інші).

Таким чином, аналіз доступних нам фахових джерел, дотичних до тематики нашої роботи, дозволив виявити наступні особливості процесу дослідження професійної спрямованості фахівця:

- сутність професійної спрямованості як педагогічного феномену та принципу професійної підготовки може розглядатися у суб'єктному та об'єктному аспектах;

- суб'єктний аспект зорієнтований на формування особистісних якостей фахівця, що потенційно можуть спрямувати його до успішної професійної діяльності за обраним фахом;

- об'єктний аспект охоплює зміст професійної підготовки майбутніх фахівців за певним напрямом, при цьому професійна спрямованість фактично розглядається як система міжпредметних зв'язків на засадах інтегративного підходу;

- дуалістичною метою визначення компонентів структури професійної спрямованості є, по-перше, діагностування поточного стану сформованості її рівнів, а по-друге,



визначення педагогічних умов, розробка та впровадження моделей її ефективного формування;

- нами виявлено певну кількість дефініцій «професійна спрямованість», що мають спільні, подібні та відмінні одне від одного тлумачення;

- структура професійної спрямованості фахівців визначається у працях різних фахівців з істотними відмінностями, наведені обґрунтування не завжди є достатньо вичерпними;

- наведені критерії сформованості професійної спрямованості майбутніх фахівців в умовах закладів вищої освіти, на нашу думку, доцільно конкретизувати з урахуванням профілю професійної підготовки, умов її здійснення та проходження практики, професіограми випускника, вимог роботодавців.

Мета статті. З метою коректного розгляду феномену професійної спрямованості майбутніх фахівців як чинника підвищення якості їх професійної підготовки у процесі дослідження доцільно зосередитися на вирішенні наступних завдань:

- уточнити дефініцію «професійна спрямованість фахівця»;

- окреслити структуру професійної спрямованості фахівця та схарактеризувати її складники;

- сформулювати дефініцію «професійна спрямованість майбутніх судноводіїв», уточнити її структуру;

- визначити умови реалізації принципу професійної спрямованості майбутніх фахівців у системі професійної підготовки у сучасному морському закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою уточнення та систематизації наявних уявлень щодо означення, структури та критеріїв сформованості професійної спрямованості фахівців нами опрацьований певний інформаційний масив, до складу якого входили наукові праці психолого-педагогічного спрямування, в яких були висвітлені домінуючі точки зору на проблему, що досліджується. Результати опрацювання наукових джерел та педагогічних електронних ресурсів представлені у табл. 1.

Таким чином, представлені точки зору науковців щодо проблеми, що розглядається (табл. 1), дозволили виявити як подібність, так і розбіжність у розумінні феномену професійної спрямованості фахівців.

У подальших наших дослідженнях під професійною спрямованістю фахівців будемо розуміти відносно стійкий складник загальної спрямованості особи, що зумовлена системою професійних потреб,

домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій та реалізується у меті професійної діяльності та активності щодо її досягнення майбутніми фахівцями.

Структуру цього особистісного утворення складають мотиваційний, орієнтаційний, ціннісний, когнітивний складники, за безумовного домінування саме мотиваційного компоненту як визначального для потребнісно-мотиваційної сфери майбутнього фахівця. Критеріями сформованості професійної спрямованості фахівця у більшості публікацій визначаються знання про професію та усвідомлення її важливості для особи та суспільства, інтерес до фаху, позитивне ставлення до професії, задоволеність нею, наявність професійних умінь та навичок, досвіду успішної професійної діяльності в обраній або спорідненій сфері.

Зазначимо, що проблема реалізації принципу професійної спрямованості для певного напрямку професійної підготовки вимагає інтерполяції загальнотеоретичних уявлень відповідно до предметного поля майбутньої професійної діяльності фахівців або її окремих видів (Yurzhenko, Sherman, Porova, 2018; Варварецька, 2014; Шерман, Безбах, 2016; Шерман, Безбах: 2014; Шерман, Безбах, 2014).

Висновки. У процесі аналізу дефініції «професійна спрямованість фахівців», визначенні її структури та критеріїв сформованості на прикладі професійної підготовки майбутніх судноводіїв у морському вітчизняному ЗВО з'ясовано наступне:

- професійна спрямованість майбутнього судноводія є інтегральним особистісним утворенням, зумовленим усвідомленою мотивацією курсанта щодо вибору морської професії, що детермінується переважаючими покликаннями, світоглядом, інтересом, позитивним ставленням до здійснення функціональних обов'язків відповідно до статутних вимог, чинного вітчизняного та міжнародного законодавства, розумінням мети, проміжних цілей та завдань професійної діяльності судноводія, продуктивним та адекватним до ситуації застосуванням набутих у процесі професійної підготовки знань, навичок, вмінь (Варварецька, 2013; Варварецька, 2014; Івашкова, 2015).

- структуру професійної спрямованості майбутнього судноводія утворюють мотиваційний, орієнтаційний, ціннісний, когнітивний компоненти;

- забезпечення успішного формування професійної спрямованості майбутніх судноводіїв у процесі формування їхньої професійної культури можливе за умов інтеграції змісту інформаційно-технологічних



Таблиця 1

Висвітлення означення та структури професійної спрямованості фахівців у психолого-педагогічних джерелах

Автор	Означення	Структура	Критерії сформованості	Примітка
Ю.А. Полещук [19]	«відносно стійке особистісне утворення, що входить в структуру загальної спрямованості і виражає собою систему професійних потреб і домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій і реалізується в професійній меті, установках і активності майбутніх фахівців» [19].	– система відносин особи до професійної діяльності; – система переважної мотивації до конкретної діяльності; – система регуляції поведінки особи, що визначається її професійними потребами, інтересами і цінностями [8; 19].	– характер мотивів навчально-професійної та виробничої діяльності майбутніх фахівців; – домінуючі потреби у професійній діяльності; – зміст ціннісних орієнтацій і професійних цінностей; – сформованість професійних уявлень, активність майбутніх фахівців у процесі особистісного і професійного саморозвитку [19].	
Е.Ф. Зеер [9]	«інтегральна (системна) якість особи, визначальне відношення до професії, потреба в професійній діяльності і готовність до неї». [15, с. 68].	Мотиваційний, професійний, соціальний компоненти професійної спрямованості.	сукупність потреб суб'єкта як широке коло актуальних бажань різноманітної природи, прагнення професійної і перш за все соціальної реалізації	«Системоутворюючим чинником професійної спрямованості є потребностно-мотиваційна сфера, що становить її професійну позицію» [3].
Е.А. Климов [13; 14]	«система, що визначає мотивацію поведінки особи в професійній сфері, служить своєрідним «каркасом» відповідної діяльності» [13; 14].	Наявність власної для кожної професії системи цінностей [13].	Ціннісні орієнтації, детермінація професійної поведінки, визначення змісту і спрямованості професійної діяльності	
Група авторів, наукові погляди яких частково співпадають	Професійна спрямованість особи – це найважливіша умова професійного самовизначення, критерій оволодіння професією і закріплення в ній, провідний чинник підвищення ефективності професійної підготовки, основа професійної адаптації.	Е.М. Іванова, В.М. Парамзін, К.К. Платонов (інтереси, схильності, прагнення / наміри, мотиви і ціннісні орієнтації) [10; 16; 18; 17]. О.В. Гринько (ціннісно-мотиваційна сфера, самоактуалізація і усвідомлене ставлення до себе як до майбутнього суб'єкта професійної діяльності) [7]. Н.С. Пряжников[21] (орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування престижності обраної праці, визначення мети професійної діяльності та етапів її досягнення, уявлення про можливі проблеми досягнення професійної мети, наявність резервних варіантів вибору на випадок невдачі по основному варіанту самовизначення).	В явному виді не виокремлені	



Закінчення таблиці 1

Автор	Означення	Структура	Критерії сформованості	Примітка
Б. Ананьєв [2], Л. Божович [4], В. Сластьонін [23], С. Яремчук [30]	В явному виді не наведено	когнітивний; емоційний; діяльнісний [2; 4; 23; 30].	– знання про професію, усвідомлення важливості професії тощо; – пізнавальний інтерес, інтерес до фаху, позитивне ставлення до професії; задоволеність нею, певні переживання, пов'язані з професійною діяльністю, тощо; – уміння, певні дії та операції тощо.	«навколо мотиваційного компонента формуються основні властивості і якості майбутнього фахівця» [11; 24; 25].
Є. Ільїн, [11] Г. Тимошко [24], Л. Шевченко [25]	В явному виді не наведено	мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний		
В. Семиченко [7].	В явному виді не наведено	особистісний, рефлексивний, процесуальний	потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, ціннісні орієнтації людини тощо самооцінка, самопізнання, усвідомлене ставлення до труднощів.	

дисциплін та професійно-орієнтованих курсів, розробки складників навчально-методичного супроводу інформаційно-технологічних дисциплін з урахуванням принципу професійної спрямованості, забезпечення особистісного ставлення майбутніх судноводіїв до процесу професійної підготовки, її проміжних та підсумкових результатів;

– навчання курсантів з інформаційно-технологічних та фахових дисциплін повинно здійснюватися в умовах максимального наближення до реальних умов професійної інформаційної та управлінської діяльності судноводія (Yurzhenko, Sherman, Popova, 2018; Івашкова, 2015).

Здійснений нами дефінітивний аналіз, визначення структури та критеріїв сформованості професійної спрямованості майбутніх судноводіїв як ядра особистісно-мотиваційного компоненту їх професійної компетентності орієнтує нас на виявлення педагогічних умов, їх реалізацію у виді структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв, зокрема, шляхом створення інформаційно-педагогічного середовища, складниками якого є інтегровані курси з використанням тренажерів, симуляційних технологій на основі доповненої та віртуальної реальності для розробки системи квазіпрофесійної навчальної діяльності як форми реалізації принципу професійної спрямованості у професійній підготовці майбутніх судноводіїв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Yurzhenko Alona, Sherman Mikhail, Popova Halina. *Interactive course "Maritime English" in the professional training of future mariners*, Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2018. P. 603–621.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 240 с.
3. Афонькина Ю.А. Генезис профессиональной направленности : автореферат дис. ... д-ра психолог. наук. Санкт-Петербург, 2003. 33 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Педагогика, 1986. С. 139.
5. Варварецька Г.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 78–82.
6. Варварецька Г.А. Результати педагогічного експерименту з формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту. *Наука і освіта*. 2014. № 1. С. 83–86.



7. Гринько О.В. Развитие субъекта профессионального самоопределения в процессе обучения в школе и в вузе : автореф. дис. ... канд. псих. Наук : 19.00.07. Пятигорск, 2006. 20 с.

8. Жук О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. *Адукацыя і выхаванне*. 2004. № 12. С. 47.

9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.

10. Иванова, Е.М. Психология изучения человека в трудовой деятельности. Москва : ЧеРо, 1992. 94 с.

11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.

12. Івашкова Т.О. Професійна спрямованість навчального процесу як умова формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і прийомів самоосвітньої діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_11

13. Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.

14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на Дону : Феникс, 1996. 512 с.

15. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. *Психология личности. Тексты*. Москва : МГУ, 1982. С. 209.

16. Парамзин В.П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы. Новосибирск : НГПИ, 1987. 153 с.

17. Платонов К.К., Голубеев Г.Г. Психология. учеб. пособие. Москва : «Высшая школа», 1977. 247 с.

18. Платонов К.К. Психология человека. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 140 с.

19. Полещук Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика : пособие. Минск : БГПУ, 2006. 92 с.

20. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. Москва : Academia. 2001. 478 с

21. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.

22. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Киев : Миллениум, 2004. 521 с.

23. Слостенин В.А., Л.С. Подымова. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.

24. Тимошко Г.В. Дослідження професійної спрямованості студентів магістрантами. *Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури*. 2011. Вип. 2 (88). С. 3–6.

25. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. Науковий вісник. Київ, 2005. Вип. 88. С. 204–215.

26. Шерман М.І., Безбах О.М. Аналіз базових дефініцій дослідження інформаційної культури майбутніх судноводіїв. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 26. С. 48–73.

27. Шерман М.І., Безбах О.М. Інформаційна культура майбутніх інженерів-судноводіїв як психолого-педагогічний феномен. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 1 (10). Херсон, 2014. С. 190–193

28. Шерман М.І., Безбах О.М. Професійна ідентичність як чинник формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв. *Науковий журнал «Молодий вчений»*: №12 (15) грудень, 2014. Частина II. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. С. 199–203.

29. Щербакова Д.К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf (дата звернення: 25.02.2019).

30. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 216 с.

REFERENCES

1. Sherman M., Popova H., & Yurzhenko A. (2018). *Interactive course “Maritime English” in the professional training of future mariners*. Development Trends in Pedagogical and Psychological Sciences: the Experience of Countries of Eastern Europe and Prospects of Ukraine: Monograph, 2nd ed., Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, P. 603–621. [in English].

2. Anan'yev, B. (2002). *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]*. St. Petersburg: Piter, 240 p. [in Russian].

3. Afon'kina, Y. (2003). *Genezis professional'noy napravlenosti [Genesis of a professional orientation] : Extended abstract of candidate's thesis*. St. Petersburg, 33 p. [in Russian].

4. Bozhovich, L. (1986). *Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste [Personality and his formation in childhood]*. Moscow : Pedagogy, P. 139. [in Russian].

5. Varvarets'ka, H. (2013). *Pedahohichni umovy formuvannya profesijnoyi spryamovanosti maybutnikh fakhivtsiv mors'koho ta richkovoho transportu u protsesi matematychnoyi pidhotovky [Pedagogical conditions of formation of professional orientation of future specialists of sea and river transport in the process of mathematical training]*. *Nauka i Osvita – Science and Education*, (6), P. 78–82. [in Ukrainian]

6. Varvarets'ka, H. (2014). *Rezul'taty pedahohichnoho eksperymentu z formuvannya profesijnoyi spryamovanosti maybutnikh fakhivtsiv mors'koho ta richkovoho transportu [The results of a pedagogical experiment on the formation of professional orientation of future specialists of sea and river transport]*. *Nauka i Osvita – Science and Education*, (1), P. 83–86. [in Ukrainian]

7. Hryn'ko, O. (2006). *Razvitiye sub'yekta professional'nogo samoopredeleniya v protsesse obucheniya v shkole i v vuze [The development of the subject of professional self-determination in the learning process at school and university] : Extended of Doctor's thesis*. Pyatigorsk, 20 p. [in Russian]

8. Zhuk, O. (2004) *Kompetentnostnyy podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii [Competency-based approach in higher education]*. *Adukacya i vychavannie – Education and training*, (12), P. 47. [in Russian].

9. Zeer, E. (2007) *Psikhologiya professional'nogo razvitiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh*



- uchebnykh zavedeniy [Psychology of professional development: a textbook for students of higher educational institutions]. Moscow : Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 240 p. [in Russian]*
10. Ivanova, Ye. (1992) *Psikhologiya izucheniya cheloveka v trudovoy deyatel'nosti [Psychology of the study of man in labor]. Moscow : CheRo. 94 p. [in Russian].*
11. Il'in, Ye. (2003) *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg : Piter. 512 p. [in Russian].*
12. Ivashkova, T. (2015). Profesiyina spryamovanist' navchal'noho protsesu yak umova formuvannya u maybutnikh ofitseriv-prykordonnnykiv umin'i pryomiv samoosvitn'oyi diyal'nosti [Professional orientation of the educational process as a condition of formation of skills and techniques of self-educational activity in future officers-border guards]. *Visnyk Natsional'noyi Akademiyi Derzhavnoyi Prykordonnoyi Sluzhby Ukrayiny – Works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine*, 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnads_2015_2_11.
13. Klimov, Ye. (1996) *Psikhologiya professional [The psychology of a professional]. Voronezh : Izdatel'stvo NPO "MODEK". 400 p. [in Russian]*
14. Klimov, Ye. (1996) *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Rostov on Don : Phoenix. 512 p. [in Russian].*
15. Leont'yev, A. (1982) Deyatel'nost', soznaniye, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. *Psikhologiya lichnosti. Teksty – Psychology of personality. Texts.* Moscow : MHU. P. 209 [in Russian].
16. Paramzin, V. (1987) *Professional'naya napravlenost' lichnosti i yeye formirovaniye v shkol'nyye gody [Professional orientation of the personality and his formation in school years]. Novosibirsk, NGPI. 153 p. [in Russian].*
17. Platonov, K., Golubeev G. (1977) *Psikhologiya. ucheb. posobiye [Psychology. textbook]. Moscow : Vysshaya shkola – Higher School, 247 p. [in Russian].*
18. Platonov, K. (2000) *Psikhologiya cheloveka [Human psychology]. St. Petersburg : Piter. 140 p. [in Russian].*
19. Poleshchuk, Yu. (2006) *Professional'naya napravlenost' lichnosti: teoriya i praktika: posobiye [Professional orientation of the personality: theory and practice: manual]. Minsk : BGPU. 92 p. [in Russian].*
20. Pryazhnikov, N. (2001) *Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva [The psychology of work and human dignity]. Moscow : Academia. 478 p. [in Russian].*
21. Pryazhnikov, N. (2001) *Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva: uchebnoye posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy [The psychology of work and human dignity: a textbook for students of higher educational institutions]. Moscow : Izdatel'skiy tsentr "Akademiya". 480 p. [in Russian].*
22. Semichenko, V. *Problemy motivatsii povedeniya i deyatel'nosti cheloveka. Modul'nyy kurs psikhologii. Modul' "Napravlenost'" (Leksii, prakticheskiye zanyatiya, zadaniya dlya samostoyatel'noy raboty) [Problems of motivation of behavior and human activities. Modular Psychology Course. Module "Orientation" (Lectures, practical exercises, assignments for individual work)]. Kyiv : Millenium. 521 p. [in Russian].*
23. Slastenin, V., Podymova, L. (1997) *Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: innovative activity]. Moscow : Magistr. 224 p. [in Russian].*
24. Tymoshko, H. (2011) *Doslidzhennya profesiyanoi spryamovanosti studentiv mahistrantamy [Research on the professional orientation of undergraduate students]. Visnyk Donbas'koyi natsional'noyi akademiyi budivnytstva i arkhitektury – Bulletin of the Donbas National Academy of Civil Engineering and Architectur. Vol. 2 (88). P. 3–6. [in Ukrainian].*
25. Shevchenko, L. (2005) Profesiyina spryamovanist': metodolohichnyy aspekt [Professional orientation: methodological aspect]. *Naukovyy visnyk – Scientific Bulletin.* (88). Kyiv. P. 204–215 [in Ukrainian].
26. Sherman, M., Bezbakh, O. (2016) *Analiz bazovykh definitsiy doslidzhennya informatsiyanoi kul'tury maybutnikh sudnovodiyiv [Analysis of basic definitions of the study of information culture of future navigators]. Informatsiyi tekhnolohiyi v osviti – Information technologies in education, 26. P. 48–73 [in Ukrainian].*
27. Sherman, M., Bezbakh, O. (2014) *Informatsiyina kul'tura maybutnikh inzheneriv-sudnovodiyiv yak psykholoho-pedahohichnyy fenomen [Information culture of future engineers-navigators as a psychological-pedagogical phenomenon]. Aktual'ni problemy derzhavnoho upravlinnya, pedahohiky ta psykholohiyi – Actual problems of public administration, pedagogy and psychology, Issue 1 (10). Kherson. P. 190–193 [in Ukrainian].*
28. Sherman, M., Bezbakh, O. (2014) *Profesiyina identychnist' yak chynnyk formuvannya informatsiyanoi kul'tury maybutnikh sudnovodiyiv [Professional Identity as a Factor in Forming the Information Culture of Future Navigators]. Naukovyy zhurnal "Molodyy vchenyy" – Scientific Journal "Young Scientist". 12 (15). Part II. Kherson : Vydavnychyy dim "Hel'vetyka". P. 199–203 [in Ukrainian].*
29. Shcherbakova, D. *Rozvytok profesiyanoi spryamovanosti studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Development of professional orientation of students of higher educational establishments]. Retrieved from https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf.*
30. Yaremchuk, S. (1999) *Formuvannya profesiyno-psykholohichnoyi spryamovanosti osobystosti maybutn'oho vchytelya [Formation of the professional-psychological orientation of the future teacher's personality] : Extended abstract if candidate's thesis. Kyiv. 216 p. [in Ukrainian].*



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37801634(043)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-28

**АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ**

Літяга Інна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
innalet@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3263-9613

У статті розглянуті теоретичні та практичні аспекти соціальної роботи. Охарактеризовані теорії соціальної роботи та їх поєднання із практичною діяльністю, а також на основі законодавчої бази України проаналізовано можливості їх запровадження.

Соціальна робота є показником розвитку будь-якої країни. Практична діяльність не може здійснюватись без теоретичного підґрунтя. Якщо враховувати теоретичний підхід в соціальній роботі, то необхідними є знання різних теорій. Основними ж формами, які використовують в соціальній роботі є індивідуальна та групова. При використанні індивідуальних і групових форм роботи необхідно керуватись Законом України «Про соціальні послуги», враховуючи саме те, ким надаються дані послуги.

Основними формами надання соціальних послуг в Україні є матеріальна допомога та соціальне обслуговування, які ґрунтуються на певних принципах.

Основою групової соціальної роботи є різні класифікації моделей, а саме: зміна поведінки, групи спільної діяльності, самокеровані групи, соціальні, освітні групи.

На сьогодні поширеними є три підходи у груповій соціальній роботі: лікувальна модель, модель взаємодопомоги, модель потенційного групового середовища.

Сфера надання соціальних послуг в Україні складається з державного та недержавних секторів. У Європі та в усьому світі соціальна робота передбачає зосередження на роботі груп самопомоги та самоуправління.

На макрорівні моделі роботи в малих соціальних групах передбачають: розвиток мікросоціального середовища, соціальної дії, організацію мікросоціального середовища, утворення малих соціальних груп, роботу з малими соціальними групами феміністичного напрямку, антирасистського спрямування, адміністрування соціальної роботи.

Однією з визнаних теорій у світі є сімейна терапія, яка передбачає індивідуальну роботу з дитиною та родиною в цілому.

Згідно Закону України «Про охорону дитинства» головним завданням у нашій країні є проживання й виховання дитини в рідній сім'ї. Держава бере на себе відповідальність щодо захисту категорій дітей та сімей, які визначені у Законі України «Про охорону дитинства».

Соціальна робота має охоплювати всі групи клієнтів (дорослі, діти), враховуючи законодавство України та наукову складову в даному напрямку дослідження.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, соціальні послуги, теорії соціальної роботи, соціальне обслуговування, соціальні служби.



ANALYSIS OF THE INTERACTION OF THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL WORK IN UKRAINE AND ABROAD

Litiaha Inna Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Technologis
Zhytomyr Ivan Franko State University
innalet@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3263-9613

The article determines the relevance of social work in society and the significance of its role in the combination of theory and practice. An analysis of research in the field of social work by prominent scholars has been carried out.

The purpose of the article is the interrelation of theory and practice in social work and the combination of individual and group forms of work. In Ukraine, individual and group forms of work are implemented in accordance with the Law on Social Services. Social assistance in Ukraine is provided by social services, the purpose of it is to help people who are in difficult living conditions.

Today there are different theories of social work: general, eclectic, traditional, humanistic, socially oriented, the theory of crisis socialization, of behavioral changes, medical, environmental, psychotherapeutic and others.

In social group work three models are widespread – it is a therapeutic, socially oriented and model of mutual assistance, as well as work in groups, which provides a model of the potential development of a social environment that promotes the personal growth of clients.

As for the medical model, the work is carried out at the place of residence of the client, in rehabilitation centers and other institutions. The model of mutual assistance in Ukraine involves providing social services to people with alcohol, drug addiction and other categories of clients. The socially oriented model is aimed at problems in education, public self-governance, the problems of internally displaced persons and others. Social services are provided in our country by state and non-state sectors.

Malcolm Payne considers various models of social work in small social groups and at the macro level, which have a practical solution, based on theoretical knowledge.

The article also emphasizes the importance of family therapy, which is aimed at working with different family categories. It is important to involve a multidisciplinary team in providing social services.

Social work, both individual and group work, should cover all the client groups and take into account and analyze the various theories of social work that must be implemented in practice.

Key words: *social work, social worker, social services, theories of social work, targeted social services.*

Постановка проблеми. Соціальна робота є механізмом розвитку кожного суспільства. Головне у соціальній роботі – поєднання теорії та практики, що має на меті її застосування, взаємну відповідність та її визнання. Більшість соціальних працівників не визнають теоретичних підходів до практичної діяльності, оскільки у своїй професійній діяльності застосовують певні (реальні для певної ситуації) форми реалізації поставлених завдань. Але, якщо керуватися Законом України «Про соціальні послуги», то зрозуміло, що необхідне поєднання теорії та практики соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі написання статті нами проаналізовані дослідження Ю. Борисової, М. Лукашевича, І. Мигович, М. Пейна, Т. Семигіної й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Основним є поєднання світових теорій і практики в закладах соціальної сфери України.

Мета статті – аналіз поєднання теорій соціальної роботи, які є основою застосу-

вання їх на практиці, що є суттєвим і важливим на даний час в Україні щодо роботи з різними категоріями клієнтів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фахівці у сфері соціальної роботи, які практикують індивідуальну і групову форми роботи, мають можливість використання різних теорій.

Індивідуальна соціальна робота – це один із варіантів організації взаємодії соціального працівника із клієнтом, спрямованої на вирішення його проблем. Основною ознакою індивідуальної соціальної роботи є кількість її учасників. Її видами є робота фахівця з окремою людиною та випадком (Сейко, Коляденко, 2011: 3).

Групово соціальна робота – це соціальна робота в умовах, коли невелика група осіб із близькими інтересами та спільними проблемами регулярно збирається і включається в діяльність для досягнення позитивно орієнтованих цілей (Сейко, Коляденко, 2011: 71).



У нашій країні індивідуальна і групова форми соціальної роботи реалізуються в межах Закону України «Про соціальні послуги». Відповідно до Закону, соціальні послуги – це комплекс заходів із надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою вирішення їхніх життєвих проблем (URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 12.01.2019)). Отже, соціальні послуги надаються соціальними службами – підприємствами, установами й організаціями незалежно від форм власності і господарювання, а також громадянами, що надають соціальні послуги особам, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги (URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 12.01.2019)). Основними формами надання соціальних послуг в Україні є матеріальна допомога та соціальне обслуговування.

Надання соціальних послуг ґрунтується на принципах: адресності й індивідуального підходу (актуально в сучасних умовах), гуманності, доступності, відкритості, комплексності, добровільності, законності, справедливості тощо.

Основними засадами надання соціальних послуг, згідно із Законом, є сприяння особам, які опинилися в складних життєвих обставинах, попередження таких обставин та створення умов для самостійного вирішення такими особами власних проблем.

На сучасному етапі розвитку суспільства існують різні класифікації моделей групової соціальної роботи (зміна поведінки, групи спільної діяльності, самокеровані групи та групи соціальні, освітні групи й ін.).

Малькольм Пейн у своїй праці «Соціальна робота: сучасна теорія» виділяє цілу низку теорій, а саме: загальну, еkleктичну, традиційну, гуманістичну, соціально орієнтовану, кризової соціалізації, поведінкових змін, лікувальну, середовищну, психотерапевтичну, лікувальну тощо (Пейн, 2007: 59).

Сьогодні поширені три підходи в груповій соціальній роботі, а саме:

1. Лікувальна модель, згідно з якою група є сукупністю індивідів, які мають проблеми в соціальному функціонуванні, створена для роботи з поведінковими порушеннями.

2. Модель взаємодопомоги, пов'язана із взаємною підтримкою членів групи, які нарівні зі спеціалістом беруть участь у розробленні програми соціальної роботи.

Соціально орієнтована модель, основною метою якої є робота в малих соціаль-

них групах, з молоддю щодо освіти та суспільного самоврядування (Пейн, 2007).

Також однією із популярних на даному етапі розвитку суспільства є модель потенційного групового середовища, за допомогою якої клієнт відновлює свої соціальні ролі через встановлення контакту з потенційною системою підтримки, яка його оточує. Робота в групах розрахована на особистісне зростання клієнтів (Пейн, 2007).

Згідно з лікувальною моделлю, соціальні послуги в Україні надаються людям похилого віку, біженцями, вимушеним переселенцям, людям з обмеженими функціональними можливостями, особливими потребами, з девіантною поведінкою, людям, які зазнали насилля в сім'ї. З даними категоріями клієнтів соціальне обслуговування здійснюється за місцем проживання особи, у стаціонарних установах та закладах, реабілітаційних центрах, в установах та закладах денного, тимчасового або постійного перебування тощо.

Що стосується моделі взаємодопомоги, то в нашій країні це – надання соціальних послуг особам з алкогольною та наркотичною залежністю, тим, які відбули покарання в місцях позбавлення волі, та особам, які зазнали насилля в сім'ї.

Відповідно до соціально орієнтованої моделі, соціальна робота здійснюється щодо освіти, суспільного самоврядування, вирішення ґендерних проблем, проблем біженців та внутрішніх переселенців, подолання насилля в сім'ї, організації волонтерського руху.

Сфера надання соціальних послуг в Україні складається з державного та недержавного секторів, а саме:

– заклади державного сектора, які перебувають у державній власності, управління якими здійснюється центральними органами виконавчої влади;

– заклади й установи комунальної власності, які підпорядковані органам місцевого самоврядування;

– заклади й установи недержавного сектора (громадські, благодійні, релігійні організації та фізичні особи) (URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 12.01.2019)).

У Європі та й у всьому світі робота в групах передбачає мультидисциплінарний підхід, зосередження на роботі груп самопомоги та самоуправління. З погляду прагматичного підходу вважається, що перебування в групі людей з однаковими проблемами корисне та продуктивне, бо вони можуть допомогти один одному.

В Україні, як і на світовому рівні, робота в малих соціальних групах зазнає постій-



них змін щодо використання численних методів роботи. Тому багато заходів, проектів проводиться на макрорівні, що підтверджується основними принципами теорій активізації та захисту інтересів клієнтів, а також із впливом соціальних мереж, інтернету взагалі. Усе це підтверджується особливістю системної теорії в соціальній роботі, а саме розвитком системи організації та соціального обслуговування населення.

У Європі значна увага приділяється управлінській діяльності соціальними закладами як окремій сфері. У Сполучених Штатах Америки управління є або окремим елементом, або окремою функцією соціальної роботи. На сьогодні в Україні управління є теж однією із функцій соціальної роботи, оскільки у вищих навчальних закладах немає окремої спеціальності, яка стосується безпосередньо управління закладами соціальної сфери, є лише окремі дисципліни, які викладаються в межах напряму підготовки фахівців соціальної роботи.

Малькольм Пейн у своєму дослідженні розглядає моделі роботи в малих соціальних групах та на макрорівні (теорії з рекомендаціями таких авторів, як Ф. Тейлор, Дж. Робертс, Поппл, К. Бругман) (Пейн, 2007: 61), як-от:

1. Розвиток мікросоціального середовища – організація груп із метою їх участі в розвитку служб та послуг населенню.

2. Соціальні дії – безпосередні дії на місцевому рівні, спрямовані на зміну державної або офіційної політики, програм та позиції груп, які наділені владою.

3. Організація мікросоціального середовища – сприяння розвитку соціальних мереж, громадських організацій із метою досягнення більш тісної та ефективної взаємодії, а також їхньої участі в процесах надання соціальних послуг.

4. Планування на рівні мікросоціального середовища – участь у плануванні послуг населенню, аналіз соціальних проблем та цілей соціальної політики, оцінка послуг і програм.

5. Утворення малих соціальних груп (Поппл) – участь у розвитку нових освітніх можливостей для депривованих груп.

6. Робота з малими соціальними групами феміністичного напряму (Поппл) – підвищення рівня благоустрою жінок, критика та зміни гендерної нерівності, заохочення жіночої участі в ухваленні політичних рішень та обговорення соціальних питань.

7. Робота з малими соціальними групами антирасистського спрямування – критика расизму, заохочення представни-

ків різних рас до розроблення соціальної політики.

8. Адміністрування соціальної роботи, управління розвитком (К. Бругман) – діяльність, спрямована на підвищення ефективності роботи соціальних служб та їхньої відповідності потребам клієнтів (Пейн, 2007: 161).

Із цих рекомендацій зрозуміло, що робота в малих соціальних групах має практичний вихід, заснований на теоретичних знаннях. Соціальні працівники часто використовують це у своїй роботі, в Україні також.

У світі однією із визнаних теорій є сімейна терапія (Дж. Робертс і Ні, Тернер). В Україні це зазвичай індивідуальна робота із сім'єю, тобто з дитиною і батьками окремо та разом із всією родиною. Така робота є мультидисциплінарною, бо соціальний працівник сам зазвичай не може вирішити проблему, тому необхідне залучення інших фахівців, а саме: медичних працівників, психологів, юристів та інших. У країнах Європи основне місце в роботі із сім'єю належить соціальній педагогіці, яка є частиною теорії соціальної роботи. В Україні з дітьми, сім'ями групи ризику теж в основному працюють соціальні педагоги в дошкільних, шкільних, позашкільних закладах, соціальних службах.

Згідно із Законом України «Про охорону дитинства», головним завданням у нашій країні є проживання й виховання дитини в рідній сім'ї. Цей Закон визначає «охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет, що має велике значення для забезпечення національної безпеки України, ефективності внутрішньої політики держави, і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист, всебічний розвиток та виховання в сімейному оточенні встановлює основні засади державної політики у цій сфері, що ґрунтуються на забезпеченні найкращих інтересів дитини» (URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 12.01.2019)).

Соціальний захист у нашій державі гарантований різним категоріям дітей і сімей, а саме: дітям-сиротам; дітям, позбавленим батьківського піклування; дітям, з якими жорстоко поводяться (фізичне, сексуальне, психологічне, екологічне насильство над дитиною, зокрема домашнє насильство, переміщення, експлуатація дитини); дітям, які постраждали внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів; дітям, які перебувають у складних життєвих обставинах;



дітям, розлученим із сім'єю; безпритульним дітям; дітям-інвалідам; дітям-біженцям; дітям, які потребують додаткового захисту; дітям, які потребують тимчасового захисту; неповним сім'ям; багатодітним сім'ям; прийомним сім'ям; дитячим будинкам сімейного типу; дітям, яким дозволено контактувати з батьками та родичами, які з ними не проживають (URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 12.01.2019)).

Держава бере на себе відповідальність щодо захисту зазначених категорій дітей та сімей.

Отже, соціальна робота має охоплювати всі групи клієнтів (як дорослих, так і дітей), ураховуючи законодавство України та наукову складову в даному напрямі.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, українським науковцям варто враховувати, аналізувати різноманітні теорії щодо реформування власної моделі стратегії розвитку соціальної роботи. Теоретичні тенденції соціальної роботи мають відображати їх практичний вихід у сучасних умовах. Це поєднання має підтверджуватись соціальною взаємодією в сучасних умовах розвитку суспільства та є підставою для майбутніх досліджень у даному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пейн М. Социальная работа: современная теория : учебное пособие / под ред. Дж. Камплинга ; пер. с англ. О. Бойко (гл. гл.1–11) и Б. Мотенко (гл. гл. 12–14) ; науч. ред. русс. текста И. Наместникова. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 400 с.
2. Сейко Н. Коляденко С. Соціальна педагогіка: категорії і поняття : словник. Житомир : ЖДУ, 2011. 71 с.
3. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 12.01.2019).
5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 12.01.2019).

REFERENCES:

1. Pein M. (2007) Sotsyalnaia rabota: sovremennaia teoriia : uchebnoe posobyie [Social work: modern theory: study guide] Moskva : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia» [in Russian].
2. Seiko N. Koliadenko S. (2011) Sotsialna pedahohika: katehorii i poniattia : slovnyk. [Social pedagogic: category and understanding: vocabulary] Zhytomyr : ZhDU [in Ukrainian].
3. Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia / za zah. red. I. Zvierievoi (2008) [Social pedagogy: small encyclopedia / per comp. edit I. Zvereva] Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (data zvernennia: 12.01.2019) [in Ukrainian].
5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (data zvernennia: 12.01.2019) [in Ukrainian].



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.004:005.94
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-88-29

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ЗНАНЬ
У КОНТЕКСТІ ОНЛАЙН-БАЗОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Романишин Юлія Любомирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
yulromanyshyn@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7231-8040

У представленому дослідженні введено основні означення та проаналізовано існуючі напрями й концепції у сфері керування знаннями в контексті онлайн-базованої університетської освіти. Наведено узагальнення того, що сьогодні слід розуміти під концепцією Web та WWW у контексті уніфікованого середовища навчання, яку роль у ньому відіграє інформаційне та програмне забезпечення соціальних комунікацій. Розглянуті та інтерпретовані концепції зі сфери віртуальних соціальних спільнот. Проаналізовані необхідні інструменти, які застосовуються у сфері програмного забезпечення та систем інформаційного забезпечення віртуальних спільнот. Показано, що сучасний рівень інформаційних технологій не дозволяє інтерпретувати феномен віртуальних соціальних спільнот у контексті виключно обміну знаннями між учасниками в рамках певного навчального процесу чи курсу, як виду діяльності з жорстким контролем і регулюванням. Висвітлено, що створення віртуального навчального середовища дозволяє максимізувати повний і вільний обмін знаннями між його учасниками, а також контролювати формування елементів нових знань у студентів. Обґрунтовано, що сфери навчання та керування знаннями, як реально існуючі, так і віртуальні, не слід розглядати як відокремлені, а навпаки доцільно фокусувати увагу на наявних зв'язках та особливості керування знаннями на всіх рівнях. Таким чином, проведений аналіз свідчить, що керування знаннями в контексті онлайн-базованого навчання має розглядатися сьогодні як різновид інтегрованого та міждисциплінарного завдання, що включає в себе програмні, інформаційні та організаційні компоненти, такі зокрема, як створення, застосування, архівування та розподіл знань та даних. У даному контексті, керування знаннями класифікується як процес, який відбувається в рамках навчального середовища максимально дружнього до сутностей знань, де такі сутності можуть адаптивно розвиватися та забезпечувати наповнення контекстно-залежних інформаційних потреб окремих суб'єктів, що дозволяє сформувавши базове підґрунтя для нових видів професійної діяльності. Важливо також, що формування нових знань, зокрема на рівні інновацій пропонується розглядати як комплексний процес із невід'ємною складовою частиною у формі неявних знань, яка на сьогодні досить складно моделюється ІТ-засобами та формальними інструментами, що лежать в їх основі.

Ключові слова: віртуальні спільноти, знання, керування знаннями, інформаційні технології, онлайн-базована освіта, соціальні комунікації.

**KNOWLEDGE TRANSFER FEATURES
IN THE CONTEXT OF ON-LINE BASED TRAINING**

Romanyshyn Yulia Liubomyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Records Management
and Information Activities
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
yulromanyshyn@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7231-8040

The presented study introduces significant definitions and analyzes the existing trends and concepts in the field of knowledge management in the general context of online university-based education. It is made the explanation of the fact what we should understand today under the Web and WWW-concepts in the context of unified learning and work environments. Also it is determined the role of informational and software tools in the context of social communications. Several concepts from the field of social virtual communities were considered and interpreted. The necessary definitions and tools were analyzed, which are applied in the field of software and informational support systems for virtual communities. It is shown that the modern level of information technology does not allow to interpret the phenomenon of virtual social communities in the context of knowledge sharing between participants, as a process with



rigorous control and regulation. So, it is all about just creating a virtual learning environment that maximizes full and free exchange of knowledge among its participants, as well as the formation and creation of new knowledge and their essentials parts. The areas of learning and knowledge management, both real and virtual, should not be considered as separated from each other, but rather, attention should be paid to the links and features of knowledge management at all levels. Thus, the author's analysis suggests that knowledge management in the context of online training should be seen today as a kind of integrated and interdisciplinary task that includes programmatic, informational and organizational components such as creation, application, archiving and distribution of knowledge. In this context, knowledge management is classified as a process that takes place within an environment that is knowledge-oriented as much as possible, where such entities can adaptively evolve and provide content for the context-sensitive information needs of individual entities or objects, which generally enables the formation for the basis of new types of professional activities. It is also important that the formation of new knowledge in particular, at the level of innovations, is proposed to be regarded as a two-way process with a hidden component in the form of implicit knowledge, which is rather difficult to model with today's IT tools and formal means underlying them.

Key words: *virtual communities, knowledge, knowledge management, information technologies, online education, social communications.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного постіндустріального суспільства знання стають основним чинником конкурентоспроможності фахівців, підприємств та цілих країн. З погляду економічних теорій саме знання є визначальним чинником створення доданої вартості в умовах глобального аутсорсингу реального виробництва. У системі вищої освіти розгляд процесу генерування знань у практично-орієнтованому аспекті дозволяє провідним університетам виступати в ролі рівноправних партнерів для науково-дослідної співпраці із провідними промисловими компаніями. У руслі завдань, які сьогодні ставляться перед сучасними університетами (особливо в контексті концепції дуальної освіти) вагомим значення набуває не тільки сам процес передачі знань як вид «трансляції інформації» аудиторії, а й типи та способи засвоєння знань як важливі кроки підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності (Романишин, 2018). Тому, одним із основних завдань, які стоять нині перед сучасними закладами вищої освіти, є створення відповідного середовища (у нашому випадку – віртуального), в якому знання будуть ефективно поширюватися і розвиватися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес передачі знань є актуальним та важливим у навчальному процесі закладів вищої освіти в сучасних умовах постінформаційного суспільства. Тому багато вітчизняних і закордонних дослідників приділяють увагу цим проблемам у своїх роботах. Так, сучасні перспективи впровадження інформаційних технологій у процес передачі знань у ЗВО розглядають у своїх працях науковці Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Співаковський, Е. Лехтінен, Д. Паулін, Н. Берендс. Низка вчених у своїх розвідках досліджують особливості електронного навчання в контексті інформаційного середовища вищої школи, зокрема: В. Биков, А. Шелестова,

О. Коломієць, Н.-І. Боер, К. Кумар, В. Мадзігон, С. Гураль, І. Захарова, В. Уманець. Питаннями передачі знань у віртуальному навчальному середовищі ЗВО цікавляться І. Шахіна, Ю. Фальштинська, Т. Вакалюк та інші. Роботи закордонних дослідників (Berends, 2004; Boer, 2002; Maier, 2004; Maurer, 2002; Nissen, 2002; Nonaka, 1995) на які спирається автор статті, охоплюють в основному програмно-технічні питання керування знаннями в освітньому процесі.

Мета статті. Мета статті полягає в аналізі та дослідженні складових елементів процесу передачі знань у сфері онлайн-базованої університетської освіти та застосування їх у контексті нових науково-педагогічних умов постінформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні рівні навчання та керування знаннями (реальний та віртуальний) не повинні розглядатися як відділені один від одного, навпаки, варто акцентувати увагу на зв'язках та особливостях керування знаннями на обох рівнях. Аналіз досліджень у цій сфері (Камишин, 2015; Литвин, 2013; Федонюк, 2017; Berends, 2004; Boer, 2002; Maier, 2004) свідчить про те, що керування знаннями варто розглядати як вид комплексного та міждисциплінарного завдання, яке включає, крім технічних та організаційних складових частин, ще й функції створення, використання, архівації та розподілу (трансляції) знань. Це потребує ґрунтовного аналізу конкретних областей застосування, технологічних аспектів організації процесу керування знаннями, а також суб'єктивних характеристик його учасників.

Варто підкреслити, що з початком ери інформаційних технологій значення відповідних інструментів та засобів інформаційних технологій розглядалося як першочергове, важливе й успішне вирішення даної задачі. Після проходження хвилі ІТ-ейфорії виявилось, що основним елементом



вирішення проблем керування знаннями є насамперед ґрунтовність аналізу предметної області застосування та виділення основних чинників, які впливають на ефективність й оптимальність наявних соціальних комунікацій. Так, у сфері університетської освіти основним соціокомунікативним чинником дистанційної освіти є фізична відстань між учасниками навчального процесу, що обґрунтовує незамінність інформаційного посередництва засобами інформаційних технологій у процесі комунікації «студент – викладач» (Романишин, 2018; Федонюк, 2017; Maier, 2004). Водночас, якщо є можливість традиційної консультації («жива консультація»), то жодне інформаційне посередництво в режимах онлайн або офлайн не здатне її замінити.

Вважається, що набудуть максимального поширення саме ІТ-орієнтовані професії з переходом веб-спільнот на рівень семантичного веб (web 3.0) (Romanushyn, 2016). Незважаючи на важливість прив'язки до предметної області загалом, саме ІТ-засоби сьогодні є уніфікованими й універсальними інструментами архівації релевантних знань, сортування їх за рівнями релевантності, формування цільових груп із відповідним рівнем задоволення інформаційних потреб у даних та знаннях. З вищезазначеного впливає виняткова значущість ІТ-засобів для процесу підтримки й передачі знань у контексті університетської освіти.

У процесі навчання студенти вже оперують інформаційно-програмними інструментами, які вони будуть використовувати в майбутній професійній діяльності (наприклад, засоби Microsoft Office, як-от MS Word, MS Excel, MS PowerPoint тощо). Важливим є те, що ці ж самі засоби використовує й викладач для передачі знань у формі програмно-інформаційних сутностей (наприклад, у формі візуально-електронних слайдів презентації MS PowerPoint).

Зрозуміло, що ефективне досягнення цілей навчального процесу за опосередкованого використання ІТ-засобів можливе лише за умови їх максимально адекватного використання без переобтяження суті знань формою їх представлення. Така ситуація пояснюється тим, що потенційну корисність й ефективність можливих та очікуваних педагогічних ситуацій неможливо наперед детально спланувати, як і спланувати співвідношення очікуваного й фактичного педагогічних ефектів від певного виду знань або форм їх представлення (Гуревич, 2012; Камишин, 2015; Verends, 2004; Voer, 2002). Ці чинники мають часову прив'язаність, що базується на ефекті взаємодії «викладач – студент» у кожен момент

часу. Формування ґрунтовного розуміння проблем керування знаннями можливе після детального аналізу науково-педагогічних умов формування й передачі знань та педагогічно-когнітивних аспектів самої сутності знань.

В умовах університетської освіти досить складно створити систему обмежень чи відповідних граничних умов, які б забезпечували позитивну мотивацію студентам для максимального ефективного сприйняття й засвоєння знань. Традиційно знання поділяють на явні та неявні (Paulin, Suneson, 2012). З погляду інформаційних технологій такий поділ важливий тому, що явні знання можна легко представити засобами інформаційних технологій шляхом їх вираження через інструменти семантичних формальних мов програмування високого рівня, як-от: Prolog, Java, Lisp, Ruby-on-rails тощо. На противагу явним знанням, неявні знання є значною мірою інтуїтивними, контекстно специфічними. Їх досить складно кодувати, програмно передавати всі тонкощі семантичних відтінків на рівні формальної логіки, що лежить в основі класичної та новітньої мов програмування (Литвин, 2013; Maier, 2004). Проте важливим та складним моментом є те, що створення нових знань полягає в ефективному поєднанні як явних, так і неявних знань (наприклад, у межах якоїсь моделі, асоціації тощо). Саме це є причиною, яка стримує розвиток штучного інтелекту, базованого на відомих інформаційно-програмних засобах, оскільки знання для комп'ютера повинні бути зведені до того чи іншого програмного коду (Paulin, Suneson, 2012). Тому саме явні знання дозволяють охопити зміст навчального матеріалу шляхом виділення релевантних відмінностей на основі заданих переваг вибору. А неявні знання представляють собою здібності інтуїтивного виділення відмінностей на основі заданих переваг, зокрема, й у майбутній навчальній діяльності, з метою отримання реальних практичних результатів. Отже, можна стверджувати, що явні знання є невеликою частиною надбудови над загальною структурою неявних знань. Дані засоби дозволяють отримати моделі неявних знань із певним ступенем достовірності. Однак, проблема полягає в тому, що комп'ютер не може оперувати з нечіткістю та ймовірністю на рівні процесора. Тому під час комп'ютерної реалізації будь-яка нечітка модель неявних знань повинна бути приведена до відповідної чіткої моделі шляхом втрати точності, адекватності та релевантності знань загалом (Литвин, 2013; Федонюк, 2017; Voer, 2002; Maier, 2004; Nissen, 2002).

У літературних джерелах (Литвин, 2013; Федонюк, 2017; Berends, 2004; Boer, 2002; Nissen, 2002; Paulin, Suneson, 2012) немає чіткого розподілу між поняттями «передача знань» й «обмін знаннями». Близькими в даному контексті є поняття «розширення знань» («дифузія знань»), «поширення знань», «розподіл знань», «потік знань» (Литвин, 2013; Paulin, Suneson, 2012). У контексті поставленого завдання дослідження важливим є розмежування понять «передача знань» та «обмін знаннями». Ефективним процес передачі знань є тоді, коли в студентів виникає реальна потреба в знаннях у формі запиту на нові знання, а не просто бажання отримати позитивну оцінку чи залік, продемонструвавши викладачу результати засвоєння нових знань. На відміну від даних, для яких основна операція полягає в успішному копіюванні, знання адаптуються під наявний навчальний профіль студента, що потребує більше зусиль.

У літературних джерелах (Maurer, 2002; Nissen, 2002; Nonaka, 1995) розглядається низка моделей передачі знань. Серед них відома японська модель передачі знань (Nonaka, 1995), згідно з якою студенти, що не встигають, здобувають необхідні знання від успішних студентів, які вже такі знання засвоїли й успішно використовують їх на практиці. Близькою до цієї моделі є модель «засвоєних уроків» (Nissen, 2002), суть якої полягає в тому, що з кожного успішного проекту окремого класу виділяється базова сутність у формі експертного досвіду, що представляється у формі звіту. Цю модель можна розглядати як вид моделі навчання на прикладах, яка часто застосовується під час вивчення інформаційних технологій.

Основна складність такого підходу полягає в надмірній суб'єктивності та часовій затратності процедур виокремлення експертного досвіду у форму стислих звітів. Водночас коли предметну область (навчальний курс) розглядати як скінчений набір певних навчальних проблем, то у своїй сукупності вони є попарно різними тільки з деяким ступенем схожості й ідентичності, що суттєво ускладнює порівняння таких проблем у часовій динаміці. Сама сутність знань є надто динамічною, а наповнення знань може змінюватися. Наприклад, у момент читання лекції або під час виходу друком підручника (що можна спостерігати в предметній області інформаційних технологій).

Отже, передача знань включає в себе технологічні, промислові й творчі аспекти та контенти комунікації. Наприклад, на промисловому рівні йдеться не тільки про передачу знань від одного працівника до іншого (відбувається на одному рівні фахової комунікації або на різних – від керівника до виконавця), а також про передачу знань від рівня корпоративного сервера до авторизованого користувача.

На рис. 1 представлена модель передачі знань у формі обміну знаннями як процес, згенерований особою – джерелом знань (1), що вирішує здійснити обмін знаннями і запам'ятовує частину шуканих знань (2). Відбувається інтерпретація інформації в медійному середовищі (3), здійснюється пряма або непряма (опосередкована) передача знань іншій особі (4). Реципієнт приймає інформацію (5) та здійснює її інтерпретацію (6) у заданому контексті таким чином, що знання реконструюються й інтегруються в базу знань реципієнта (7),

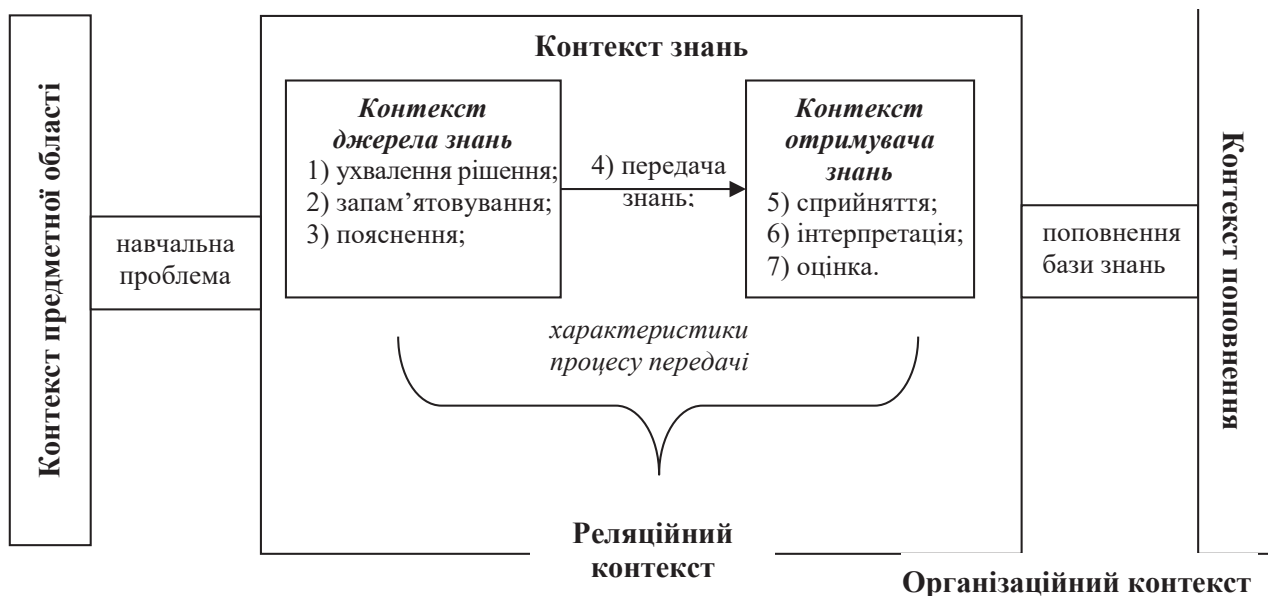


Рис. 1. Модель передачі знань



де і відбувається оцінювання ним здобутих знань. Отже, ця модель (рис. 1) є особисто орієнтованою моделлю обміну знаннями як виду процесу обміну інформацією, націленого на здобуття знань. Під передачею знань розуміють неспрямоване одностороннє повідомлення знань, зокрема у формі потоку знань в напрямі від відправника до одержувача, який записує знання, водночас наявність зворотного зв'язку необов'язкова (Paulin, Suneson, 2012). Прикладом такої передачі знань є передача неспрямованого повідомлення від лектора до студентів шляхом, наприклад, розміщення слайдів до лекції на сайті викладача. Викладач може виставляти інші додаткові онлайн-матеріали з навчального курсу, оскільки студент може не мати прямого комунікаційного контакту з лектором (як за дистанційного навчання). А лектор, у свою чергу, не отримує жодного зворотного зв'язку щодо рівня якості та сприйняття певної частини знань студентом. Зворотний зв'язок може бути налагоджений тільки на етапі тестування рівня засвоєних знань, умінь та навичок.

Отже, передача знань може відбуватися у формі особистого контакту або в електронній віртуальній формі. Методи такої передачі знань повинні бути оцінені викладачем щодо комплексності процесу передачі певного навчального матеріалу, з одного боку, а з іншого – потрібно оцінити здібності конкретної навчальної аудиторії або окремих студентів. Процес передачі знань у межах університетської освіти варто розглядати в таких напрямках:

- від викладача до одного або багатьох студентів;
- від одного або багатьох студентів до одного або багатьох студентів;
- від одного або багатьох студентів до викладача, у формі зворотного зв'язку (Федонюк, 2017; Maurer, 2002).

Процес передачі знань може відбуватися різними способами: прямо або непрямо; явно та неявно; у формі особистого контакту або в електронній формі (віртуально); синхронно й асинхронно; у врегульованій обов'язковій формі або на основі саморегуляції за часом сесії; керований користувачем або віддаленим адміністратором (Berends, 2004; Boer, 2002; Paulin, Suneson, 2012). Отже, ми отримуємо послідовність процесів із певним ступенем протиставлення:

- 1) пряма передача знань, на протипагу непрямій передачі знань;
- 2) неявна передача знань, на протипагу явній;
- 3) ІТ-базована передача знань, на протипагу особистому контакту;
- 4) синхронна й асинхронна;

5) детермінована і добровільна;

6) самоорганізація процесу передачі знань, на протипагу зовнішньому адмініструванню (Berends, 2004; Boer, 2002; Maurer, 2002).

Аналіз таких протиставлень дозволяє виділити основні форми процесу передачі знань як прямого, так і не прямого. Якщо пряма передача знань між джерелом знань та отримувачем відбувається у формі особистісного контакту, то такий спосіб передачі знань варто розглядати як вид комунікації в режимі «віч-на-віч». Для ефективного перебігу даного процесу важлива наявність у джерела й отримувача деяких спільних контекстних знань, що формуються в процесі спільної освіти, є частиною досвіду спільної роботи над проектами тощо. І навпаки, за непрямої передачі знань наявність спільного контексту знань не є важливою, оскільки джерело й отримувач знань зв'язуються за допомогою певного веб-базованого технічного засобу, як-от: Moodle, Facebook, Twitter, Viber, Skype, Telegram тощо.

У результаті порівняння можливостей, переваг та недоліків прямого та непрямого способів передачі знань сам процес передачі знань можна поділити на дві основні категорії:

1) неявна передача знань – передача знань відбувається шляхом комунікації між особами у формах неформальної бесіди, тренінгів (зокрема, і на робочому місці). Під час неявної комунікації процес передачі знань у режимі «віч-на-віч» здійснюється шляхом інтерпретації жестів, міміки партнера тощо;

2) явна передача знань – процес передачі знань відбувається у формі «новинної» комунікації, де всі учасники розуміють суть процесу передачі знань. Віртуальним відповідником цього процесу є віртуальний форум (Berends, 2004; Boer, 2002; Paulin, Suneson, 2012).

Отже, можна стверджувати, що явна передача знань включає в себе засоби екстерналізації знань (наприклад, знання представляються на папері, формуються у вигляді електронного документа, який може бути роздрукований або поширений Мережею) та засоби інтерналізації знань (наприклад, формування підручника, документування програмного проекту тощо, тобто те, що може бути прочитаним і зрозумілим). У процесі передачі знань в явній (письмова) формі паралельно уможливується розбудова складників знань, які можуть бути використані іншими віртуальними спільнотами або особами в межах певної організації, у рамках корпоративної локальної мережі (що також може розглядатися, як вид Intranet).



Після проведеного аналізу часових аспектів передачі знань доцільним є дослідження відмінностей у способах передачі знань у контексті їх синхронності й асинхронності. З технічного погляду синхронна передача знань відбувається у формі вузькочасового з'єднання подій передачі й отримання інформації (Maier, 2004; Nissen, 2002). При асинхронній передачі знань наявність такого з'єднання не є суттєвою (наприклад, гіпертекстові веб-базовані системи). Суть гіпертекстової асинхронності полягає в тому, що відправник розміщує інформацію на сервері, а отримувач завантажує цю інформацію в онлайн-режимі в зручний для себе час засобом дротового, бездротового або мобільного доступу (Maier, 2004; Maurer, 2002; Nissen, 2002). У сфері вищої освіти викладач регулює даний процес шляхом встановлення прав доступу (авторизація), а також може здійснювати автоматизований контроль статистики й персоналізації процесу завантажень із метою додаткового контролю навчальної активності студентів та організації форм і засобів контролю знань. Окремим видом автоматизованого процесу асинхронної передачі знань є виконання так званих розсилок. У нашому випадку йдеться про те, що зареєстрований студент не сам завантажує якусь інформацію, а отримує її на персональний e-mail як різновид «підписки». За такого способу передачі знань до уваги береться не окремий отримувач, а сукупність таких отримувачів (група студентів).

Виходячи з контексту даного дослідження (а саме області університетської освіти), варто розглянути добровільні та примусові форми процесу передачі знань, проаналізувати відмінності, переваги та недоліки цих процесів. Передача знань в навчальному середовищі відбувається засобами соціально орієнтованого програмного забезпечення такими, як блоги й вікіси і здійснюється в добровільній формі. Примусовий складник такого процесу полягатиме в обов'язковій участі студентів у тематичних дискусійних форумах, де викладач виступає в ролі модератора й оцінює студентів за рівнем їхньої активності на форумі, коректності, повноти та цінності їхніх дописів. Важливо, що такі форуми як засіб комунікації можуть створювати ситуації жвавих дискусій, що потребуватиме значних зусиль викладача в ролі модератора, водночас активні учасники таких дискусій не завжди мають добровільну мотивацію щодо такої участі (може мати місце ціленаправлений троллінг і спамінг із метою заробити високий рейтинг).

Варто виділити особливості процесу самоорганізації та зовнішнього адміністрування

процесів передачі знань. Суть самоорганізації процесу передачі знань полягає в тому, що він здійснюється без зовнішнього впливу, як за добровільної передачі знань. У разі зовнішнього адміністрування процес передачі знань передбачатиме втручання зовнішніх модераторів і адміністраторів, які розглядатимуться як необхідний складник такого процесу. У деяких сферах університетської освіти (наприклад, в ІТ-сфері) такі втручання можуть бути корисними в процесах інсталяції, компіляції тощо, а прояви таких втручань матимуть вигляд онлайн-супроводу.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, більшість сучасних комп'ютер-базованих способів передачі знань, як WWW, групи новин, дискусійні форуми, e-mail-системи, блоги тощо, є асинхронними способами передачі знань. Дані результати є прямим наслідком технології «клієнт-сервер», яка є основоположною інформаційною технологією у розвитку WWW та Інтернет, хоча вперше була активно апробована в технології баз даних. Водночас варто зазначити, що наведені інструменти не включають застосування синхронних способів передачі знань у режимі «віч-на-віч», але вже на новому комп'ютер-базованому веб-рівні. Сьогодні, такі технології поширюються у формі навчальних вебінарів, науково-практичних відеоконференцій, систем миттєвих повідомлень, чатів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р., Кадемія М., Шевченко Л. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
2. Камишин В., Стрижак О., Величко В. Інформаційні технології формування сучасних систем знань як основа інноваційного розвитку освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. Вип. 2. С. 22–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_2_5 (дата звернення: 23.01.2019).
3. Литвин В. Технології менеджменту знань : навчальний посібник / за заг. ред. В. Пасічника. 2 вид. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. 260 с.
4. Романишин Ю. Методологічні аспекти впровадження соціально-комунікативних комп'ютер-базованих технологій навчання у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, практика* : збірник наукових праць. Вип. 51. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 368–374.
5. Федонюк С. Технології менеджменту знань і відкрите співробітництво : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-друк, 2017. 24 с.
6. Berends H., Bij H. van der, Debackere K., Weggeman M. Knowledge sharing mechanisms in industrial research. Working Paper. 04.04. Eindhoven Centre for Innovation Studies. Eindhoven, 2004. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/>



viewdoc/download?doi=10.1.1.112.5668&rep=rep1&type=pdf (дата звернення: 26.01.2019).

7. Boer N.-I., Baalen P.J. van, Kumar K. The importance of sociality for understanding knowledge sharing processes in organizational contexts. 2002. ERIM Report Series, ERS-2002-05-LIS, ERIM, Rotterdam. URL: https://www.researchgate.net/publication/4864215_The_Importance_of_Sociality_for_Understanding_Knowledge_Sharing_Processes_in_Organizational_Contexts (дата звернення: 30.01.2019).

8. Lehtinen E. Information and communication technology in education: Desires, promises and obstacles. *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society*. 2002. Boston : Kluwer. P. 311–328.

9. Maier R. Knowledge Management Systems. Information and Communication Technologies for Knowledge Management. 2 ed. 2004. Berlin : Springer.

10. Maurer H., Tochtermann K. On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. *Journal of Universal Computer Science*. 2002. Vol. 8. №1. P. 85-96. URL: https://www.researchgate.net/publication/220348532_On_a_New_Powerful_Model_for_Knowledge_Management_and_its_Applications (дата звернення: 26.01.2019).

11. Nissen M. An extended model of knowledge-flow dynamics. *Communications of the Association for Information Systems*. 2002. Vol. 8. P. 251–266. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4ec1/12d488ff93cb5bb66fc2dd10f312bc45b29e.pdf> (дата звернення: 23.01.2019).

12. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. 1995. Oxford University Press, NY.

13. Paulin D., Suneson K. Knowledge Transfer, Knowledge Sharing and Knowledge Barriers – Three Blurry Terms in KM. *The Electronic Journal of Knowledge Management*. 2012. Vol. 10. Issue 1. P. 81-91. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/c795/63fff0200a42141249aa11bfd481ff6ac03f.pdf> (дата звернення: 28.01.2019).

14. Romanyshyn Y., Sheketa V., Melnyk V., Chesnovskyy M. The construction of technological problems cases for the purpose of intelligible control. *Perspective technologies and methods in MEMS design* : proceedings of XIIth International conference MEMSTECH 2016, 20–24 April, 2016, Lviv – Polyana, Ukraine. Lviv : Lviv Polytechnic Publishing House, 2016. P. 96–100.

REFERENCES:

1. Gurevych, R., Kademija, M., Shevchenko, L. (2012). *Informatsijni tehnologiji navchannia [Training information technologies]*. Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].

2. Kamyshyn, V., Stryzhak, O., Velychko, V. (2015). Informatsijni tehnologiji formuvannia suchasnyh system znan' jak osnova innovatsijnogo rozvytku osvity [Information technologies of forming modern knowledge system as a basis of education innovation development]. *Pedagogichni innovatsiji: ideji, realiji, perspektyvy – Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives* (Issue 2), (pp. 22-28). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_2_5 (data of reference: 23.01.2019) [in Ukrainian].

3. Lytvyn, V. (2013). *Tehnologiji menedzhmentu znan' [Knowledge management technologies]* (2nd ed.). Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoji politehniky [in Ukrainian].

4. Romanyshyn, Y. (2018). Metodologichni aspekty vprovadzhennia sotsialno-komunikatyvnyh kompjuter-bazovanyh tehnologij navchannia u VNZ [Methodological aspects of implementation of socio-communicative computer-based technologies of training in universities]. *Suchasni informatsijni tehnologiji ta innovatsijni metodyky navchannia u pidgotovtsi fahivtsiv: metodologija, teorija, dosvid, praktyka – Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training: methodology, theory, experience, problems* (Issue 51), (pp. 368-374). Kyiv, Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].

5. Fedoniuk, S. (2017). *Tehnologiji menedzhmentu znan' i vidkryte spivrobotnytstvo [Knowledge management technologies and open co-operation]*. Lutsk: Vezha-druk [in Ukrainian].

6. Berends, H., Bij, H. van der, Debackere, K., Wegeman, M. (2004). *Knowledge sharing mechanisms in industrial research*. Eindhoven: Eindhoven Centre for Innovation Studies. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.5668&rep=rep1&type=pdf> (data of reference: 26.01.2019).

7. Boer, N.-I., Baalen, P.J. van, Kumar, K. (2002). *The importance of sociality for understanding knowledge sharing processes in organizational contexts*. Rotterdam: ERIM. URL: https://www.researchgate.net/publication/4864215_The_Importance_of_Sociality_for_Understanding_Knowledge_Sharing_Processes_in_Organizational_Contexts (data of reference: 30.01.2019).

8. Lehtinen, E. (2002). Information and communication technology in education: desires, promises and obstacles. *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society* (pp. 311-328). Boston: Kluwer.

9. Maier, R. (2004). *Knowledge Management Systems. Information and Communication Technologies for Knowledge Management* (2nd ed). Berlin: Springer.

10. Maurer, H., Tochtermann, K. (2002). On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. *Journal of Universal Computer Science* (Vol. 8. № 1), (pp. 85-96). URL: https://www.researchgate.net/publication/220348532_On_a_New_Powerful_Model_for_Knowledge_Management_and_its_Applications (data of reference: 26.01.2019).

11. Nissen, M. (2002). An extended model of knowledge-flow dynamics. *Communications of the Association for Information Systems* (Vol. 8), (pp. 251–266). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4ec1/12d488ff93cb5bb66fc2dd10f312bc45b29e.pdf> (data of reference: 23.01.2019).

12. Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. NY: Oxford University Press.

13. Paulin, D., Suneson, K. (2012). Knowledge Transfer, Knowledge Sharing and Knowledge Barriers – Three Blurry Terms in KM. *The Electronic Journal of Knowledge Management* (Vol. 10). (Issue 1). (pp. 81-91). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/c795/63fff0200a42141249aa11bfd481ff6ac03f.pdf> (data of reference: 28.01.2019).

14. Romanyshyn, Y., Sheketa, V., Melnyk, V., Chesnovskyy, M. (2016). The construction of technological problems cases for the purpose of intelligible control. *Perspective technologies and methods in MEMS design* (pp. 96-100). Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House.

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXVIII

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Семенченко Ю.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 21,16.
Замов. № 0619/121. 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.