

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

2(19)' 2017

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**МЕЛІТОПОЛЬ
2018**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

АНИЩЕНКО Олена – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (Україна);

КЛОУБЕРТ Тетяна – доктор філософії, Університет Аугсбурга (Німеччина);

ЛЕВТЕРОВА Дора – доктор педагогічних наук, професор, Пловдивський університет «Паїсій Хілендарський» (Болгарія);

ЛУК'ЯНОВА Лариса – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (Україна);

МАКСИМОВ Олександр – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

МОЛОДИЧЕНКО Валентин – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

МОСКАЛЬОВА Людмила – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ПАВЛЕНКО Анатолій – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ПРИХОДЬКО Микола – доктор педагогічних наук, професор, Запорізький національний університет (Україна);

ПРИЙМА Сергій – доктор педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

СЕГЕДА Наталя – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

СОБЧАК Славомір – доктор габілітований, професор, Університет природничо-гуманітарний в м. Седльце (Польща);

ТРОЇЦЬКА Тамара – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ФУНТИКОВА Ольга – доктор педагогічних наук, професор, Класичний приватний університет (Україна)

РЕДАКЦІЯ

Головний редактор
ПРИЙМА Сергій

Заступник головного редактора
СЕГЕДА Наталя

Відповідальний редактор
ДУБЯГА Світлана

Редактор-перекладач
ЗІНЕНКО Наталя

Коректор
ЧЕРНЕНКО Ірина

Комп'ютерна верстка
КРАШЕНІННІК Світлана

Адреса редакції

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
72312, Україна
тел.(0619) 44 03 63
e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 10 від 29.01.2018 р.

<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань, у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт з педагогічних наук на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (Постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1, наказ Міністерства освіти і науки України № 1222 від 07.10.2016 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.

Свідоцтво про державну перереєстрацію
КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького, 2018

ЗМІСТ**ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ**

Брежнєва Світлана	Реформа пруської освітньої системи та її вплив на етноконфесійну музичну освіту менонітів на південноукраїнських землях наприкінці XVIII – на початку XX століття	12
Бхіндер Наталія	Структура професійної підготовки фахівців прикордонних відомств у Республіці Індія.....	18
Денисенко Надія	Філософсько-освітні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя нової генерації.....	25
Кравчун Наталія	Правова культура в освітньому середовищі за Я. Чепігою (Зеленкевичем).....	30
Рибалко Наталія	Дидактичний принцип системності в організації навчання іноземних мов у вітчизняній гімназійній освіті (кінець XIX–початок XX століття).....	36
Троїцька Олена	Методологічні орієнтири розвитку громадянської освіти студентської молоді: український контекст.....	47

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Дубяга Світлана	Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в закладах вищої освіти	52
Журавльова Лариса	Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей.....	60
Лемешко Людмила	Роль електронних посібників у розвитку творчих здібностей і підвищенні рівня самостійності студентів на заняттях з мистецтвознавчих дисциплін.....	68
Маврін Віталій	Перспективи інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості особистості в освітньому просторі країни.....	75
Муртазієв Ернест, Бельчев Павло	Виховання студентів вищих навчальних закладів у контексті сучасних вимог.....	82
Солонська Альона, Майгутяк Ніна	Формування патріотичних почуттів у старших дошкільників.....	88
Шевченко Юлія	Духовна спрямованість полікультурної компетентності як складника професійної освіти майбутнього вчителя.....	93

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Гуров Сергій	Формування у студентів гуманітарних спеціальностей духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури на заняттях з культурології, етики та естетики, філософії й релігієзнавства.....	100
Долинний Юрій	Структурні компоненти підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.....	105
Єрмоленко Світлана	Функціональний підхід у методиці навчання української мови (на рівні синтаксису).....	111

Куликова Людмила, Насалевич Тамара, Харченко Тетяна	
Особливості викладання курсу «Практика перекладу з англійської мови»	119
Магрламова Камілла	
Психолого-педагогічні умови діяльності викладачів у вищих медичних навчальних закладах (на прикладі України й Великої Британії)	125
Наумук Ірина	
Особливості використання методу case-study в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики.....	132
Рябуха Тетяна, Зіненко Наталя, Гостіщева Наталя	
Формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів під час навчання усного послідовного перекладу.....	137
Черняк Євгенія, Занкова Світлана	
Теоретичні та практичні аспекти формування виконавської техніки майбутнього інструменталіста.....	144
Шаров Сергій, Шарова Тетяна	
Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи	149

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Аніщенко Олена	
Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні.....	155
Балуца Вікторія	
Експериментальна перевірка формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів педагогічної освіти в процесі професійної підготовки.....	164
Прийма Сергій, Юань Дайонг, Аніщенко Олена, Петрушенко Юрій	
Моніторинг освіти впродовж життя в реалізації регіональної освітньої політики в Україні.....	170
Рассказова Олена	
Провайдери неформального навчання дорослих як суб'єкти освітньої діяльності.....	178
Сиско Наталія	
Діагностика як засіб планування професійного розвитку викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти.....	186

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Георгадзе Тетяна	
Становлення системи цінностей сімейного життя в учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів: теоретико-методичні аспекти.....	197
Дем'яненко Анатолій	
Умови формування правової свідомості в підлітків у процесі роботи громадського об'єднання.....	203
Лясова Юлія	
Особливості формування деонтологічної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін.....	209
Колоніна Людмила	
Актуалізація питання індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті цивілізаційних освітніх тенденцій і сучасної педагогіки вищої освіти.....	214
Пшеславська Світлана	
Методика створення педагогічних умов ефективного формування сімейних цінностей у учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури.....	220
Федоренко Олена	
Системний підхід до підвищення рівня національно-патріотичної вихованості учнів на уроках хімії	226

Шевчук Борис

Деякі аспекти розробки та створення ЕНМК з інформатичних дисциплін.....	234
Відомості про авторів	240

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ

Брежнева Светлана	Реформа прусской образовательной системы и её влияние на этноконфессиональное образование меннонитов на южноукраинских землях в конце XVIII – в начале XX веков	12
Бхиндер Наталия	Структура профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия	18
Денисенко Надежда	Философско-образовательные основы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя новой генерации	25
Кравчун Наталия	Правовая культура в образовательной среде с точки зрения Я. Чепиги (Зеленкевича)	30
Рыбалко Натали	Дидактический принцип системности в организации обучения иностранным языкам в отечественном гимназическом образовании (конец XIX – начало XX века)	36
Троицкая Елена	Методологические ориентиры развития гражданского образования студенческой молодежи: украинский контекст	47

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Дубяга Светлана	Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя начальной школы в заведениях высшего образования	52
Журавлева Лариса	Терминологическое поле логопедических исследований: сущность понятий, связанных с речевым развитием детей	60
Лемешко Людмила	Роль электронных пособий в развитии творческих способностей и повышении уровня самостоятельности студентов на занятиях по искусствоведческим дисциплинам	68
Маврин Виталий	Перспективы инновационного развития педагогики жизнотворчества личности в образовательном пространстве Украины	75
Муртазиев Эрнест, Бельчев Павел	Воспитание студентов высших учебных заведений в контексте современных требований	82
Солонская Алена, Майгутьяк Нина	Формирование патриотических чувств у старших дошкольников	88
Шевченко Юлия	Духовная направленность поликультурной компетентности как составляющего компонента профессионального образования будущего учителя	93

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Гуров Сергей	Формирование у студентов гуманитарных специальностей духовно-нравственных ценностей средствами художественной литературы на занятиях по культурологии, этики и эстетики, философии и религиоведения	100
Долинный Юрий	Структурные компоненты подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями	105

Ермоленко Светлана	
Функциональный подход к методике обучения украинскому языку (на уровне синтаксиса)	111
Куликова Людмила, Насалевич Тамара, Харченко Татьяна	
Особенности преподавания курса «Практика перевода с английского языка»	119
Магрламова Камилла	
Психолого-педагогические условия деятельности преподавателей в высших медицинских учебных заведениях (на примере Украины и Великобритании)	125
Наумук Ирина	
Особенности использования метода case-study в процессе подготовки учителей информатики	132
Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья	
Формирование аудитивной компетенции будущих переводчиков в процессе обучения устному последовательному переводу	137
Черняк Евгения, Занкова Светлана	
Теоретические и практические аспекты формирования исполнительской техники будущего инструменталиста	144
Шаров Сергей, Шарова Татьяна	
Формирование индивидуальной образовательной траектории студента средствами информационной системы	149

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Анищенко Елена	
Профессиональная подготовка андрагогов: обоснование целесообразности в контексте профессионализации образования взрослых в Украине	155
Балута Виктория	
Экспериментальная проверка формирования андрагогической компетентности у будущих магистров педагогического образования в процессе профессиональной подготовки	164
Прийма Сергей, Дайонг Юань, Анищенко Елена, Петрушенко Юрий	
Мониторинг образования на протяжении всей жизни в реализации региональной образовательной политики в Украине	170
Рассказова Елена	
Провайдеры неформального обучения взрослых как субъекты образовательной деятельности	178
Сыско Наталия	
Диагностика как средство планирования профессионального развития преподавателя учреждения профессионального (профессионально-технического) образования	186

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

Георгадзе Татьяна	
Становление системы ценностей семейной жизни у молодёжи общеобразовательных учебных заведений: теоретико-методические аспекты	197
Демьяненко Анатолий	
Условия формирования правового сознания у подростков в процессе работы общественного объединения	203
Илясова Юлия	
Особенности формирования деонтологической компетентности будущих младших медицинских специалистов в процессе изучения специальных дисциплин	209
Колонина Людмила	
Актуализация вопроса индивидуальной образовательной траектории будущего учителя музыкального искусства в контексте цивилизационных образовательных тенденций и современной педагогики высшего образования	214

Пшеславская Светлана

Методика создания педагогических условий эффективного формирования семейных ценностей у учащихся 9-11 классов в процессе изучения украинской литературы220

Федоренко Елена

Системный подход к повышению уровня национально-патриотической воспитанности учащихся на уроках химии226

Шевчук Борис

Некоторые аспекты разработки и создания ЭУМК по информатическим дисциплинам234

Сведения об авторах243

CONTENTS**EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS**

Brezhneva Svitlana	
Of the Prussian reform system of education and its influence on the Mennonites' ethno-confessional education in the southern Ukrainian lands of the late XVIII – early XX centuries.....	12
Bhinder Nataliia	
Structure of professional training of border guards in the Republic of India.....	18
Denysenko Nadiia	
Philosophical-educational foundations of forming the communicative competence of a future teacher of a new generation.....	25
Kravchun Nataliia	
Legal culture in the educational environment by Ya. Chepiha's (Zelenkevich) views.....	30
Rybalko Nataliia	
The didactic principle of systematicity in the organization of foreign languages teaching in domestic grammar school education (the end of the 19 th century - the beginning of the 20 th century).....	36
Troiits'ka Olena	
Methodological orientations for developing the student youth civic education: Ukrainian context.....	47

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Dubiaha Svitlana	
Formation of the communicative competence of the primary school teacher at higher education institutions.....	52
Zhuravliova Larysa	
Terminological field of logopedic research: the content of the concepts, connected with speech development of children.....	60
Lemeshko Liudmyla	
The role of electronic handbooks in the development of creative abilities and increasing the level of the independence of students in classes of art history disciplines.....	68
Mavrin Vitaliy	
The life-creation pedagogy innovative development perspectives in the Ukrainian educational space.....	75
Murtaziiev Ernest, Bielchev Pavlo	
Education of students of higher educational institutions in the context of modern requirements.....	82
Solons'ka Aliona, Maihutiak Nina	
Formation of patriotic feelings in senior preschoolers.....	88
Shevchenko Yuliia	
Spiritual orientation of multicultural competence as an integral component of future teacher's professional education.....	93

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Gurov Serhii	
Forming the spiritual-moral values among students of humanitarian specialties by means of imaginative literature in culturology, ethics and aesthetics, philosophy and religious classes.....	100
Dolynnyi Yurii	
Structural components of training of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children having limited physical abilities.....	105

Yermolenko Svitlana	Functional approach to the methodology of teaching the Ukrainian language (at the level of syntax).....	111
Kulykova Liudmyla, Nasalevych Tamara, Kharchenko Tetiana	Features of teaching the course «Practice of translation from English»	119
Magrlamova Kamilla	Psychological and pedagogical conditions of the teachers' activities in higher medical educational institutions (on the example of Ukraine and Great Britain).....	125
Naumuk Iryna	Features of case-study method use in the course of Computer Science teachers' training.....	132
Riabukha Tetiana, Zinenko Natalia, Gostishcheva Natalia	Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation.....	137
Cherniak Yevheniia, Zankova Svitlana	Theoretical and practical aspects of the formation of the performing technique of the future instrumentalist	144
Sharov Serhii, Sharova Tetiana	Forming of the individual educational trajectory of the student with the help of the information system.....	149

ADULT EDUCATION

Anishchenko Olena	Professional training of andragogues: rationale for expediency in the context of the professionalization of adult education in Ukraine.....	155
Baluta Viktoriia	Experimental inspection of the formation of andragogic competence of future masters of pedagogical education in the process of professional training.....	164
Pryima Serhii, Dayong Yuan, Anishchenko Olena, Petrushenko Yuriy	Monitoring of lifelong learning in the realization of regional educational policy in Ukraine.....	170
Rasskazova Olena	Providers of non-formal adult learning as the subjects of educational activity.....	178
Sysko Nataliia	Diagnostics as a planning tool of the professional development of teacher of vocational (career and technical) education.....	186

POST-GRADUAL WORKSHOP

Heorhadze Tetiana	Formation of the system of values of family life in youth of general educational institutions: theoretical and methodological aspects	197
Demianenko Anatolii	Conditions of legal awareness formation in teenagers in the process of the public association work.....	203
Iiasova Yuliia	Features of formation of the deontological competence of future junior medical staff in the process of professional disciplines	209
Kolonina Liudmyla	Actualization of the issue of individual educational trajectory of the future teacher of music art in the context of civilizational educational trends and the higher education of modern pedagogics	214
Psheslavska Svitlana	Method of creating the pedagogical conditions for the effective formation of family values of pupils of grades 9-11 in the process of studying of Ukrainian literature	220

Fedorenko Olena

System approach towards raising the level of students' national- patriotic awareness
at the lessons of Chemistry 226

Shevchuk Borys

Some aspects of development and establishment of EEMC on informatics disciplines..... 234

Information about authors 246

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК37(091).014.3:[783:276.2](477.7)“17/19”

РЕФОРМА ПРУССЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЕТНОКОНФЕСІЙНУ МУЗИЧНУ ОСВІТУ МЕНОНІТІВ НА ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ ХVІІІ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Світлана Брежнева

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено історію становлення етноконфесійної музичної освіти дітей менонітів на південноукраїнських землях з огляду на пруські освітні реформи. Проаналізовано зміст пруських шкільних реформ, а також вплив на етноконфесійну музичну освіту молодих менонітів на Півдні України. Розкрито поетапні умови та методи навчання в різні періоди, зміст указів щодо освітньої програми, основні педагогічні принципи, ідеї та положення шкільної реформи, яку проводили пруські лідери.

Аннотация:

Брежнева Светлана. Реформа прусской образовательной системы и её влияние на этноконфессиональное образование меннонитов на южноукраинских землях в конце ХVІІІ – в начале ХХ веков. В статье отражена история становления этноконфессионального музыкального образования детей меннонитов на южноукраинских землях с учетом прусских образовательных реформ. Проанализировано содержание прусских школьных реформ, а также влияние их на этноконфессиональное музыкальное образование молодых меннонитов на Юге Украины. Раскрыты поэтапные условия и методы обучения в разные периоды, содержание указов по программе образования, основные педагогические принципы, идеи и положения школьной реформы, проводимой прусскими лидерами.

Resume:

Brezniewa Svitlana. Of the Prussian reform system of education and its influence on the Mennonites' ethno-confessional education in the southern Ukrainian lands of the late ХVІІІ – early ХХ centuries. The article highlighted the Prussian history of the formation of Mennonites' children ethno-confessional musical education in the southern Ukrainian lands. The content of the Prussian educational reforms, as well as its influence on the ethno-confessional musical education of Mennonites youth in the South of Ukraine is analyzed. The stage-by-stage conditions and methods of teaching in different periods are illustrated, the contents of the educational program decree, the main pedagogical principles, ideas and provisions of the school reform carried out by the leaders of Prussia are revealed.

Ключові слова:

етноконфесійна музична освіта; меноніти; духовна музика; хоровий спів; гімни; пруська реформа.

Ключевые слова:

этноконфессиональное музыкальное образование; меннониты; духовная музыка; хоровое пение; гимны; прусская реформа.

Key words:

ethno-confessional musical education, Mennonites, spiritual music, choral singing, hymns, Prussian reform.

Постановка проблеми. Зростання значущості історико-педагогічного надбання музичної освіти в історико-антропологічному вимірі європейської реформації й у контексті глобальної взаємодії культур і дефіцитарність знань про іншодуховну музичну освіту етнокультурних груп, які протягом століть проживали на українських землях і впливали на становлення педагогічної історії музичної освіти України, зумовили вибір теми, що висвітлюється в нашій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія німецьких музичних традицій, процес формування музичної культури в молодого покоління, актуалізація духовних дитячих пісень та їх виконання, що спирається на дитяче сприймання духовних смислів, розглянуті, зокрема, у працях Г. Брауна (G. Braun), В. Груна (W. Gruhn), Г. Ернста (H.-В. Ernst), Х. Лемермана (H. Lemerman), І. Смітса фон

Вайсберга (J. Smits vanWaesberghe), Г. Шюнемана (G. Schünemann) [1, с. 180]. Питання розвитку музичної освіти вивчали Берг (Berg) (1985, 1988 pp.), Кейлер (Keiller) (2006 p.), Классен (Klassen) (1995 p.), Леткеманн (Letkemann) (1985, 2007 pp.), Шелленберг (Schellenberg) (1968; 2007 pp.); музичний імперіалізм – Річардс (Richards) (2001 p.); вплив менонітської музики на інші музичні культури досліджували Смолл (Small) (1998 p.), Сміт (Smith) (2006 p.), Стокс (Stokes) (1994 p.), Тіппет (Tippet) (1990 p.), Тітон (Titon) (2004 p.) [2].

Історію етноконфесійної музичної освіти було частково висвітлено на сторінках видань «Новий музичний журнал» (нім. «Neue Zeitschrift für Musik») (1850 p.), «Журнал музикознавства» (нім. «Zeitschrift für Musikwissenschaft») (1918 p.) (німецькі наукові спеціалізовані журнали, де музика розглядалась як наука), «Музична освіта»

(нім. «Musikerziehung») – журнал, де розглядалися питання організації дитячих хорів, церковної музики та її виконання в хорах, естетичні досягнення німців у музичній освіті.

Сучасний журнал «Музична педагогіка» (нім. «Zeitschrift für Musikpädagogik») висвітлює питання методології навчання, модернізм і постмодернізм у музиці, місце музики в школі та її значення для молодого покоління, взаємозв'язок музичної дидактики та загальної освіти. «Загальна музична газета» (нім. «Allgemeine musikalische zeitung») – правоцентристська газета, яка, починаючи з 1949 р., порушує на своїх сторінках соціально-гуманітарні питання молоді. «Дитина і музика» (нім. «Kind und Musik») – видання, у матеріалах якого розглядається дитина та музика, їхнє співвідношення та взаємовплив у соціумі.

Німецькі дослідники, зокрема С. Абель-Штрут (S. Abel-Struth), В. Грун (W. Gruhn), Е. Нольте (E. Nolte), Г. Ноль (G. Noll), Г. Сова (G. Sowa) переконані в тому, що узагальнений великий досвід музичної освіти дає змогу формувати знання про музику в сучасної дитини, сприяє всебічному розвитку її особистості, є ефективним музичним засобом релігійного виховання й освіти. У ранньому розвитку музичних здібностей відіграє роль родина й оточення дитини, а головним засобом самовираження дитини є спів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в розкритті історії розвитку та сутності реформ пруської системи освіти, її впливу на етноконфесійну музичну освіту менонітів на південноукраїнських землях наприкінці XVIII – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта, зокрема й етноконфесійна молодіжна музична освіта, завжди була важливим аспектом менонітського життя. У XIX ст. меноніти, які проживали на південноукраїнських землях, розвинули безпрецедентну в їх історії освітню систему. Члени Колоніального наглядового комітету, які справедливо вважали, що рівень освіти безпосередньо пов'язаний з рівнем економічного добробуту як держави, так і окремої менонітської родини, ініціювали реформаторські освітні зміни.

Щоб зрозуміти реорганізацію музичної освіти на південноукраїнських землях, необхідно звернутись до пруських шкільних реформ початку XVIII ст., які були важкими й тривали впродовж усього століття (1717-1807 рр.). Організація музичних занять, що спиралась на педагогічні ідеї Тобіаса Вота, Генріха Франца та Фрідріха Вільгельма Ланге, поширені в пруських школах, значно вплинула на початок музичного навчання менонітів на Півдні України.

Для Пруссії майже все XVIII ст. пройшло під прапором реорганізації освіти та пильної уваги до шкільних питань з боку пруських королів. У першій половині XVIII ст. широко проголошувався принцип обов'язкової початкової освіти для всіх дітей (Principiaregulativa – загальнопрусський шкільний едикт), що поширювався не тільки на батьків, діти яких повинні відвідувати школи, а й на представників уряду, які були зобов'язані забезпечити фінансовими й матеріальними ресурсами початкову школу. Отже, можемо твердити, що обов'язкові заняття в школі (до втілення в життя принципу обов'язкової початкової освіти для всіх дітей) ще не були загальноприйнятою нормою; викладання було організовано стихійно й не підпорядковувалось нормативним документам доти, доки офіційно не був оприлюднений документ «Principiaregulativa». До початку XVIII ст. місцева церква здійснювала організацію і нагляд за освітою молоді, дітей, а отже і за музичною освітою молодих менонітів. Саме на основі власного розуміння церковники привчали дітей менонітів до парафіяльного співу гімнів.

У першій половині XVIII ст., на що звертає увагу сучасний дослідник П. Леткеманн, учителями для дітей часто ставали ремісники, які, зазвичай, продовжували займатись своєю торгівлею разом з виконанням викладацьких обов'язків. До викладацької діяльності також залучали студентів-богословів, які ще не мали штатних посад пастирів. У другій половині XVIII ст. часто практикували залучення до викладацької діяльності військовослужбовців у відставці, сподіваючись на те, що вони зможуть прищепити своїм учням почуття порядку, дисципліни та вірності короні Пруссії. Таким чином, можемо твердити, що на той час не було створено нормативно-правову базу, на підставі якої передбачалась би цілеспрямована підготовка вчителів для шкільної музичної освіти, зокрема й музичної. Не було чинного шкільного навчального плану для початкової школи. Нагляд за школою здійснювали місцеві пастори, які на свій розсуд відповідали за якість навчання й запрошували на викладацьку роботу тих дорослих, які вміли читати, писати й мали бажання вчити дітей. Така освітня ситуація в Пруссії тривала до початку XIX ст. [3].

Незважаючи на заходи, спрямовані на регулювання матеріального забезпечення шкіл і вчителів, освітня політика короля Фрідріха Вільгельма досягла лише часткових успіхів. У жодній провінції Пруссії не було досягнуто повної відвідуваності шкільних занять дітьми, навпаки, тисячі дітей виростили без будь-якої освіти. Навчання проводили як улітку, так і взимку, але з дуже значними відхиленнями

від шкільного едикту, який регламентував спосіб відвідування учнями народних шкіл і кількість годин для занять. Навчальний план обмежувався релігійним навчанням і читанням; письма та арифметики часто не навчали, оскільки сам учитель не мав відповідних навичок. У школах не було педагогічної інструкції, чітких методичних принципів організації шкільної справи; єдиним провідним методом навчання було запам'ятовування. Діти, зазвичай, навчалися у власних приміщеннях учителя, які одночасно були вітальною або, якщо вчитель був ремісником, його магазином.

Наступник Фрідріха Вільгельма – Фрідріх II (Великий) – також приділяв увагу питанням освіти, але тільки після закінчення семирічної війни 1763 р., тобто в другій половині XVIII ст. Указ Фрідріха II був спрямований на регулювання організації шкіл, заробітної плати вчителів, здійснення навчання дітей за відповідними навчальними планами й був чинним у всіх провінціях Пруссії. Указ Фрідріх II визнав жалюгідний стан системи освіти й відобразив чіткий намір створити освіту на ліпшій основі.

Так, наприклад, у першому абзаці Указу було підтверджено принцип обов'язкового навчання дітей 6–14 років, поки вони вивчать необхідні факти християнства й зможуть читати та писати, а також розумно обговорювати й відповідати на питання про те, що зазначено в навчальній програмі й книгах, укладених консисторією. У параграфах 12 і 14 розглянуто проблему найму відповідних кандидатів на викладацькі посади: «...крім того, саме наша воля полягає в тому, що в майбутньому дійсно компетентні особи будуть найняті на шкільні посади в сільській місцевості... Жодні церковні службовці чи викладачі не призначаються, поки вони не складуть іспит, встановлений інспектором, і їм не буде надано свідоцтво про їхні успіхи» [цит. за 3].

Щоденна програма навчання в школі була такою: співання гімну, після чого діти молились; один з хлопців повільно, голосно й чітко читав щомісячний Псалом. Святковий період завершувався Господньою молитвою. Решта першої години була присвячена інструкції з Катехізису; друга година – читанню й орфографії; третя – написанню текстів.

Незважаючи на власну особисту байдужість до питань віри, Фрідріх II відчував, що релігійне навчання в школах було необхідним для морального благополуччя держави й для того, щоб виховати любов до Бога й корони. Проте освітня програма в країні була розроблена так, щоб орієнтувати людей не залишати село [3].

Освітня політика монархів XVIII ст. ґрунтувалась на стійкому переконанні, що

економічна сила та добробут держави залежать від рівня освіти її громадян. Мета навчання німців полягала в тому, щоб покращити економічні показники й у такий спосіб наповнити державну скарбницю додатковими податковими надходженнями.

Унаслідок поширених вимог до духовної емансипації мас, критики та реформатори почали стежити за умовами в народній (початковій) школі Пруссії. Проте, незважаючи на різноманітні спроби впровадити основні ідеї та положення шкільної реформи у XVIII ст., умови в багатьох початкових школах на початку XIX ст. залишались ще жалюгідними.

Це відображено в описі шкільного життя, опублікованому в 1811 р. К. Х. Нейманом (К.Н. Neumann): «...виховання людей було в руках неосвічених, слабких, аморальних, напівголодних чоловіків, а деякі школи були схожі на в'язниці та виправні установи. Розпорядження, свавілля, тупість, рутини, незнання, апатія, гіркоти та ворожнечі були наказом дня для вчителів, учнів і батьків. Щоб діти навчилися читати, запам'ятовувати Катехізис і писати кілька букв, вони повинні були протягом 7-8 годин навчатись у вузьких і темних приміщеннях. Вони (діти) не вчилися думати й діяти розумно... Не дивно, що вчителі працювали безглуздо й з відразою, оскільки не розуміли практики свого викладання й визнавали, що їхні зусилля не впливають на освітній результат, а також вони отримують дуже малу винагороду за викладацьку справу. Нема чого дивуватись, що звичайна людина рідко хотіла відрядити своїх дітей до школи, оскільки батьки були переконані, що вони краще можуть навчити дитину читати й запам'ятати Катехізис, ніж учитель початкової школи» [4, с. 85].

Пруська шкільна реформа, що розпочалась у 1807 р., передбачали змінити ці умови на краще і, що більш важливо, сприяти формуванню національного ідеалу. Метою цієї програми «національної освіти» було досягнення внутрішнього відродження нації шляхом радикального вдосконалення системи освіти.

Реформа пруської системи освіти в перші роки XIX ст. була частиною великого руху всіх реформ, проведених пруськими лідерами, такими, як барон Карл фон Штейн (1757-1831) і Карл Август Фрейхер фон Гарденберг (1750-1822), унаслідок розпаду Пруссії у війні з Наполеоном. Розвал пруської армії також означав крах цивільної надбудови держави. Отже, рух реформ спричинив повну реорганізацію громадянської структури пруської держави й торкнувся всіх аспектів пруського суспільного життя, зокрема й освіти дітей і молоді.

Аналіз пруської освітньої системи, яка свій початок веде від 1763 р., доводить, що вона (освіта) починає нарешті розвиватись як система. Саме пруська система освіти безпосередньо вплинула на організацію шкільної освіти на південноукраїнських землях.

У цей період розв'язуються питання щодо постійного фінансування початкових шкіл для дітей віком від 5 до 13-14 років. У 1748 р. створено першу Учительську семінарію (Пруський семінар вчителів) у Пруссії з підготовки вчительських кадрів для школи. Пруссія була однією з перших країн у світі, яка ввела податок на фінансування обов'язкової початкової освіти. Для порівняння: у Франції та Великобританії обов'язкове шкільне навчання як систему організовано лише у 80-х роках ХІХ ст. Пруська система складалась з восьмирічного курсу народної початкової освіти, так званої Volksschule. Це забезпечувало не тільки основні технічні навички, необхідні для модернізації навчання (наприклад, читання й письмо), а й музики (спів) і релігійної (християнської) освіти, яка здійснювалась у тісній співпраці з церквами. Виникає система наступності в освіті: початкова освіта, потім реальне училище (середня освіта) і наступна, вища стадія освіти – гімназія (державна школа) як підготовча школа до здобуття університетської освіти.

Будівництво шкіл мало певну підтримку з боку уряду Пруссії, але вони частіше будувались за приватною ініціативою.

Пруській освітній системі після тривалого тяжкого шляху свого розвитку (протягом ХІХ ст.) усе-таки вдалось досягти обов'язкового відвідування учнями шкіл, здійснити спеціальну підготовку вчителів для шкіл, увести національне тестування для всіх учнів (обох статей), розробити й встановити стандарти національної навчальної програми для кожного класу.

Підготовка вчителів для викладання в школах згодом стає все більш організованою, чому допомагали зібрання, конференції, а також організація педагогічних училищ («Lehrerseminar») у 1748 р., що сприяло отриманню якісних результатів підготовки вчителів для шкіл.

У 1788 р. були введені випускні іспити й атестат зрілості для учнів шкіл, що набули поширення по всій території Німеччини в 1871 р. Випускники шкіл, які успішно склали абітур, мали змогу здобути професію та вступити на цивільну службу.

У 1810 р. Пруссія висунула вимоги до державної атестації вчителів, що значно підвищило рівень викладання окремих навчальних предметів.

Пруська система в 1830-х рр. мала такі досягнення та освітні характеристики:

- безкоштовна початкова шкільна освіта, принаймні для бідних громадян;
- професійні вчителі, які пройшли підготовку в спеціалізованих педагогічних училищах;
- постійна основна заробітна плата для вчителів шкіл і визнання професії вчителя;
- чітка тривалість навчального року;
- фінансування будівництва шкіл;
- здійснення контролю на національному рівні;
- упровадження програми національної ідентичності;
- дотримання єдиної світської інструкції (але з релігією як предметом у навчальному плані).

У пруській системі освіти були три найважливіших досягнення, дуже привабливі для інших європейських країн: 1) визнання державою важливості освіти; 2) спеціальна підготовка вчителів для школи; 3) держава здійснює управління, контроль (інспекцію), нагляд і надає рекомендації щодо поліпшення якості.

Пруська система освіти історично вбирала в себе ті надбання, які були характерні для монастирських шкіл минулих часів, але критично їх переосмислювала. Так, наприклад, діти вивчали Катехізіс і його коротку версію, підготовлену Лютером, а також знали Катехізіс Кальвіна. Діти навчались у школах за Катехізісом дуже ретельно, вони повинні були запам'ятовувати великі тексти, а також відповіді вчителів або проповідників, не гублячи провідної релігійної ідеї. Основний метод навчання того часу – запам'ятовування текстів з великим навантаженням на механічну пам'ять дитини. Дослідники вважають, що жодна книга не зробила так багато для становлення характеру, як Катехізіс. Релігійна самосвідомість дитини була також сформована на підставі саме вивчення текстів з Катехізісу.

Схарактеризуємо коротко такі навчальні предмети, як арифметика та письмо. Перша англійська арифметика була опублікована приблизно в 1540 (1542 р.), згодом її текст зовсім загубився; його знала тільки невелика група людей. Першою популярною книгою стала «Арифметика» Кокера (1677), нове видання якої вийшло в Бостоні в 1719 р., проте жодного тексту з арифметики не згадується в «Шкільних правилах» Фрідріха Великого. На це є свої причини.

Багато вчителів того часу не мали знань з арифметики й не були компетентними, щоб навчати її дітей у школі. Зазвичай учителі викладали такі навчальні предмети, як письмо, читання, орфографія, релігія. Арифметика була окремим складним предметом, тому для її

викладання дітям окремо наймали вчителів за окрему плату з боку батьків.

Під час вивчення арифметики діти використовували інструкцію, яку ретельно копіювали, що потім було власним посібником з арифметики самої дитини. Друкованої книжки з арифметики діти не бачили. Мабуть, до середини XVIII ст. ніхто з учителів не намагався на основі арифметики розробити відповідні методи навчання дітей для більш якісного розуміння ними арифметичних знань і дій або розробити й упровадити конкретний тип навчання з арифметики.

Розвиток школи гальмувався не тільки перевантаженням релігійними цілями навчання й виховання, а й низьким рівнем підготовки вчителів, які викладали на власний розсуд, як могли та відчували. Еволюція викладання в школі пройшла шлях від випадково запрошеного ремісника або військовослужбовця до підготовлених в учительських семінаріях учителів, які були сертифіковані за відповідними навчальними предметами в Пруссії.

Такий підхід мав складний шлях в історії пруської освіти. Головною рушійною силою покращення освіти в Пруссії з XVIII ст. стали представники середнього класу, які мали суспільний досвід роботи в школах. Але багато людей вищого соціального статусу боялись масового підвищення грамотності серед сільського населення й робітників промисловості; не було також підтримки від батьків дітей, працю яких додатково використовували в промисловості й на полях: це була дуже суттєва допомога сім'ї, адже праця дітей і молоді давала родині додаткові гроші.

Вісімнадцяте століття стало поворотним моментом у людському мисленні та прогресі. У суспільстві виникає байдужість до основних релігійних проблем, які були в центрі уваги в минулих століттях, зростає революційний рух проти засилля релігії в усіх сферах життя людини; виникає наукове мислення й роздуми провідних постатей того часу про освіту, життя, суспільство; зростає самосвідомість, усвідомлення національних проблем; набуває поширення інтелектуальна свобода, переживає піднесення й розвиток університетська освіта, зміцнюється зв'язок освіти й науки.

Осмилення нового бачення світу було здійснено шляхом звільнення наукового духу освіти від церковного контролю, філософських проблем – від теологічного тлумачення, руйнування залишків феодальної політичної системи в державі, виникнення сучасного суспільства, яке спрямовує свої економічні дії на добробут держави й окремої родини. «Дух Просвітництва» характеризує XVIII ст. на пруських землях. Виникає течія лібералізму на території континентальної Європи, де уряди держав намагаються гармонізувати свої дії з новим духом століття.

Висновки. Реформа пруської системи освіти, що відображає історичний німецько-орієнтований вимір її організації за формою та суттю, була впроваджена наприкінці XVIII – на початку XX ст. й на південноукраїнських землях і безпосередньо вплинула на зміст етноконфесійної музичної освіти цього регіону. Музика менонітів-колоністів у складі курсу початкової освіти на базі народних шкіл розвивалась як етноконфесійна, про що свідчать гімни, духовні пісні, які заучували й співали діти та молодь у школі, і мала історичні релігійні основи протестантської віри.

Освіта менонітів на південноукраїнських землях була організована за пруськими зразками й передбачала етноконфесійну музичну освіту. Вона являла собою особливу організацію системи навчальних закладів, де послідовно впроваджувався курс початкової освіти під наглядом і керівництвом управлінської структури (церкви, менонітської громади, держави), представники якої здійснювали управління навчальним процесом, зокрема в школах, цілеспрямовано впливаючи на формування світогляду й духовності в молодого покоління засобами вивчення Святого Письма на шкільних уроках і систематичного виконання духовної музики, канонізованих гімнів, духовних піснеспівів у школах і церквах (молитовних будинках). Відбувалась катехізація освіти, яка мала адміністративну й фінансову залежність в організації та управлінні від церкви та менонітських громад; це було не надання окремих релігійних знань, а релігійна освіта, за своєю суттю – релігієзнавча.

Список використаних джерел

1. Сташевська І. О. Роль музики у німецьких реформаторських школах-інтернатах кінця XIX – початку XX століть / І. О. Сташевська // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки; ред. Є. І. Коваленко. – 2008. – № 5. – С. 180–183.
2. Smith M. Singing in 'the Peg': Anglo-Canadian and Mennonite choral exchanges in Winnipeg, Manitoba (1920–1960) University of York, UK.

References

1. Stashev's'ka, I. O. (2008). The role of music in the German reformist boarding schools of the late XIX and early XX centuries. *Naukovi zapysky Nizhyn's'koho derzhavnoho universytetu im. M. Hoholia. Series: Psychological and pedagogical sciences*. Vol. 5. 180–183. [in Ukrainian]
2. Smith, M. Singing in 'the Peg': Anglo-Canadian and Mennonite choral exchanges in Winnipeg, Manitoba (1920–1960). University of York, UK. [in English]

3. Letkemann P. The hymnody and choral music of Mennonites in Russia, 1789–1915. PHD dissertation, University of Toronto, 1986. – 140 p.
4. Neumann K. H. Verbesserung des Landschulwesens in der Preußischen Monarchie, cited in Peter Brandt, *ibid* 67-166.
3. Letkemann, P. (1986) *The hymnody and choral music of Mennonites in Russia, 1789–1915*. PhD dissertation, University of Toronto. [in English]
4. Neumann, K.H. *Verbesserung des Landschulwesens in der Preußischen Monarchie*, cited in Peter Brandt, *ibid* 67-166. [in German]

Рецензент: Сегеда Н.А., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Брежнева Світлана Борисівна

svetlana_bregneva@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл.,

72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 12. 12. 2017 р.

Прийнято до друку 12. 01. 2018 р.

Information about the author:

Brezhnieva Svitlana Borysivna

svetlana_bregneva@ukr.net

BohdanKhmelnysky Melitopol

State Pedagogical University

20 Hetmans'ka St., Melitopol, Zaporizhia region,

72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 12. 12. 2017

Accepted for publishing 12. 01. 2018

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННИХ ВІДОМСТВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

Наталія Бхіндер

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

Анотація:

У статті наведено детальний опис структури професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія. На основі аналізу наукових джерел і нормативних документів доведено, що професійна підготовка прикордонників у Республіці Індія складається з трьох блоків – національного, відомчого та особистісного, кожен з яких має свої компоненти: нормативно-правовий, інформаційно-технічний і планувально-координаційний (національний блок); цільовий, змістовий, організаційно-навчально-методичний, оцінювально-аналітичний (відомчий блок); мотиваційно-орієнтаційний, концептуальний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексійний (особистісний блок). Усі компоненти разом створюють ефективну систему підготовки фахівця прикордонного відомства.

Ключові слова:

професійна підготовка; фахівці прикордонних відомств; структура; компоненти.

Аннотация:

Бхіндер Наталия. Структура профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия.

В статье представлено детальное описание структуры профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия. На основании анализа научных источников и нормативных документов доказано, что профессиональная подготовка пограничников в Республике Индия состоит из трех блоков – национального, ведомственного и личного, каждый из которых имеет свои компоненты: нормативно-правовой, информационно-технический и планировочно-координационный (национальный блок); целевой, содержательный, организационно-учебно-методический, оценивающе-аналитический (ведомственный блок); мотивационно-ориентировочный, концептуальный, операционно-деятельностный и оценивающе-рефлексивный (личный блок). Все компоненты вместе создают эффективную систему подготовки специалиста.

Ключевые слова:

профессиональная подготовка; специалисты пограничных ведомств; структура; компоненты.

Resume:

Bhinder Natalia. Structure of professional training of border guards in the Republic of India.

The article concerns the detailed description of structure of professional training of border guards in the Republic of India. On the basis of analysis of scientific literature and normative documents the author has proved that professional training of border guards in the Republic of India includes three blocks – national, agency-specific and personal, which consist of some components respectively: normative and legal, information and technical, planning and coordinating (national block); target-oriented, content, organization and instructional support, evaluating and analytical (agency-specific); motivation and orientation, conceptual, operational (personal block). The author has come to the conclusion that all components create effective system of training of specialist of border agency only in complex.

Key words:

professional training; specialists of border agency; structure; components.

Постановка проблеми. Посилення соціально-політичного значення професійної підготовки прикордонників зумовлено новими безпековими викликами, з якими зіткнулась Україна. Крім того, процеси глобалізації та інтеграції інтенсивно впливають на розвиток державних кордонів, збільшуючи кількість переміщень через лінію кордону в декілька разів. Ефективність виконання службових завдань фахівцем прикордонного профілю залежить від якості його професійної підготовки, рівня професійних знань, умінь і навичок, готовності здійснювати професійну діяльність в умовах підвищеного ризику й небезпеки. Професіоналізм прикордонника залежить від комплексу заходів, що включають: розробку змісту професійної підготовки, формування професійних знань, умінь і навичок, забезпечення міждисциплінарних зв'язків і створення холістичної системи професійних знань, умінь і навичок; вивчення, винайдення й упровадження інноваційних методів і прийомів підготовки поряд з традиційними. На наше переконання, для успішної реалізації професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України необхідно

вивчати досвід зарубіжних країн з метою його подальшої творчої імплементації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення професійної підготовки прикордонників в Україні вивчали І. Блощинський, Л. Боровик, О. Войцехівський, А. Галімов, І. Грязнов, О. Діденко, Д. Іщенко, В. Мірошниченко, В. Полюк, В. Райко, О. Торічний та ін. Особливості професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія досліджували індійські вчені (Д. Сінгх, Д. Чатерджі, Г. Сен, Б. Пама, А. Мухерджі, Р. Бхадурія, П. Дас, М. Чакраварті, А. Гупта, П. Маллік, А. Рай, С. Саїні, С. Кумар та ін.), а також зарубіжні (Дж. Джонсон, Дж. Мороней, Р. Кліфф, М. Маркел, Л. Смаллман, М. Спіртас, А. Окада, Р. Ярдлей). Проте ця тема незаслужено залишається без уваги з боку українських учених. З огляду на те, що сьогодні спостерігається подібність загроз на українському та індійському кордонах, детальне вивчення професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, на нашу думку, потребує особливого аналізу та порівняння.

Формулювання цілей статті. Метою статті є опис структури професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія та детальне пояснення її компонентів.

У процесі дослідження для встановлення сутності та структурних компонентів професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія використовувались такі методи наукового дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення, моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши структуру професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія [1; 2; 6-8; 10; 12; 14; 18], можемо констатувати наявність національного, відомчого й особистісного блоків, що включають компоненти професійної підготовки прикордонників, які, зі свого боку, відображають її особливості. Проаналізуємо блоки детальніше. Так, національний блок представлений компонентами, що стосуються державних стандартів і вимог до рівня професійної підготовки фахівців прикордонних відомств Республіки Індія. Наступним блоком є відомчий, зумовлений тим, що в країні функціонують п'ять прикордонних відомств, що виконують специфічні функції на окремих ділянках кордону, тому й підготовка фахівців окремого прикордонного відомства має свої особливості. З огляду на це, відомчий блок об'єднує компоненти, які діють на рівні окремого відомства й орієнтовані на формування системи відомчої професійної підготовки. Особистісний компонент охоплює компоненти, спрямовані на формування на особистісному рівні якостей фахівця, необхідних для виконання службових завдань з охорони кордону. На думку С. Кумара й С. Ахмада, особистісний компонент більш гнучкий і специфічний, порівняно з іншими [14].

Зауважимо, що в межах кожного блоку виокремлюють різні компоненти формування готовності майбутніх фахівців прикордонного профілю до службової діяльності. Для їхнього детального вивчення спочатку проаналізуємо поняття «компонент» у педагогічній літературі. Компонент розглядають як складник або елемент системи професійної підготовки [22]. Ф. Херард і С. Лепрінс-Рінгует зазначають, що компонент (стосовно професійної підготовки) – це частина цілого, елемент чи об'єднання засобів і суб'єктів навчання, що має характерні ознаки та може бути ідентифікований як окрема одиниця. Крім того, сукупність компонентів формує єдину систему професійної підготовки, а дотримання їхньої єдності сприяє досягненню мети педагогічного процесу – підготовки фахівця [9].

Розглянемо компоненти професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія більш детально.

Так, національний блок професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія складається з трьох компонентів: нормативно-правового, інформаційно-технічного, планувально-координаційного.

Нормативно-правовий компонент пов'язаний з тим, що діяльність прикордонних відомств Республіки Індія регламентується на основі офіційних документів, затверджених встановленою процедурою, які спрямовані на забезпечення ефективної реалізації державної політики у сфері безпеки державного кордону [10]. Нормативно-правовий компонент означає, що на державному рівні чи рівні міністерства готуються закони, розпорядження та інші законодавчі й регуляторні акти, що є обов'язковими для виконання прикордонними відомствами як у складі Міністерства оборони, так і Міністерства внутрішніх справ Республіки Індія, і які окреслюють різні види їхньої діяльності, зокрема й стосовно професійної підготовки.

Інформаційно-технічний компонент означає, що держава гарантує формування високого рівня інформаційно-технічного забезпечення прикордонних відомств, зокрема й доступ до передових технологій у галузі військово-наукових досліджень, координацію воєнно-технічної й оборонно-промислової політики держави [8] для підвищення обороноздатності країни, що безпосередньо позначається на підготовці фахівців прикордонного профілю, які є кінцевими користувачами інформаційно-технічного забезпечення.

Планувально-координаційний компонент професійної підготовки прикордонників означає, що планування порядку дій, необхідних для якісної професійної підготовки, а також їхнього упорядкування й узгодження відповідно до поставленої мети – формування висококваліфікованого фахівця прикордонного відомства – відбувається на державному рівні за участю Національної агенції з питань професійної підготовки та профільних міністерств [6; 10; 12].

Відомчий блок професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія включає цільовий, змістовий, організаційно-навчально-методичний, оцінювально-аналітичний компоненти.

Цільовий компонент полягає в усвідомленні командуванням прикордонного відомства й викладацьким складом цілей і завдань професійної підготовки загалом; на рівні викладача й того, хто навчається, – цілей навчальної дисципліни, теми, заняття тощо. Цілі

й завдання визначають на основі вимог програми підготовки фахівців прикордонного відомства з урахуванням специфіки охорони кордону у визначеній ділянці й особливостей завдань конкретного прикордонного відомства.

Оцінювально-аналітичний компонент передбачає поточний контроль викладача (інструктора) за процесом виконання поставлених завдань, моніторинг точності відповідей, організацію ефективного залучення курсантів до навчальної діяльності та перетворення навчальної групи на інструмент педагогічного впливу для підвищення результатів професійної підготовки, мотивування майбутніх прикордонників до виконання поставлених перед ними навчальних завдань, формування в них позитивних настанов для заохочення до майбутньої службової діяльності. Також цей компонент включає аналіз ефективності процесу підготовки на основі отриманих результатів навчальної діяльності тих, хто навчається, визначення причин труднощів і прогалин у знаннях, уміннях і навичках курсантів та їх корекція за необхідності. На рівні відомства організаційно-управлінський компонент стосується підсумкового контролю за успішністю майбутніх прикордонників спеціальною комісією, яка також здійснює періодичну атестацію викладацьких кадрів навчального закладу чи сертифікацію цивільних викладачів у рамках програми Корпусу з питань професійної підготовки Збройних Сил Республіки Індія [16], які хочуть стати викладачами військових навчальних закладів.

Змістовий компонент визначається програмою підготовки курсантів, затвердженою на рівні прикордонного відомства, де відображено орієнтири й кінцева мета процесу професійної підготовки фахівця прикордонного профілю у вигляді обов'язкового тематичного матеріалу. Викладач (інструктор) конкретизує зміст під час проведення навчальних занять з урахуванням завдань прикордонного відомства, специфіки майбутньої службової діяльності, наявних навчально-матеріальних ресурсів, можливості застосування тих чи інших методів і прийомів, а також навчальних можливостей тих, хто навчається.

Організаційно-навчально-методичний компонент професійної підготовки прикордонників охоплює нормативні й регулятивні матеріали, затверджені командуванням відомства чи навчальною радою окремого відомчого навчального закладу, методичні вказівки викладання й виховання, визначені особливості діяльності викладача, методичний інструментарій, навчально-методичні матеріали, навчально-матеріальне

забезпечення процесу підготовки для цілковитої реалізації освітніх і виховних завдань, відображених у програмі підготовки фахівця прикордонного відомства.

Особистісний блок професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія охоплює такі компоненти: мотиваційно-орієнтаційний, концептуальний, операційно-діяльнісний і оцінно-рефлексійний.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент. Аналіз структури та змісту процесу підготовки фахівців прикордонних відомств до професійної діяльності свідчить, що їх основою є мотиви, мотивації та ціннісні орієнтації [13], які сприяють підвищенню ефективності навчальної діяльності майбутніх прикордонників відповідно до вимог навчання в навчальному закладі або центрі підготовки й майбутньої службової діяльності.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент професійної підготовки прикордонника включає мотиви, цілі, потреби щодо набуття професійних знань, умінь і навичок, настанови щодо якісного виконання службових завдань; ціннісні орієнтації щодо самореалізації майбутнього фахівця прикордонного відомства в обраній професії, актуалізацію його особистісних і професійно значущих якостей у різних видах службової діяльності.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент підготовки фахівця прикордонного профілю передбачає: високоморальні настанови особистості, вияв моральних позицій у професійній діяльності; позитивне ставлення до професійної діяльності. Відповідно до аналізу наукових джерел [3], показниками моральності прикордонника можуть слугувати три головні цінності: «наам», «нішан» і «намак». Перша цінність – «наам» – перекладається як «ім'я» і означає почуття гордості за самого себе, свій підрозділ і свою націю. Крім того, відповідно до індійської філософії солдат повинен прагнути здобути знання, набути вмій і навичок для виконання службових завдань. Друга цінність – «нішан» – перекладається як «знак» чи «символ» і означає посвяту себе прапору, що передбачає такі риси, як самовідданість, вірність, чесність і жертвність в ім'я підрозділу, служби та нації. Третя цінність – «намак» – перекладається як «сіть» і означає корпоративний дух і вірність чи ідентифікацію себе як солдата. Ця характеристика тяжіє до об'єднання чи почуття належності. Можна твердити, що «наам», «нішан» і «намак» – продукти історико-філософської спадщини Республіки Індія, і сьогодні вони виконують засадничу функцію в процесі формування готовності фахівця прикордонного відомства до професійної діяльності. Підкреслимо, що

основи моральної поведінки індивідуумів в індійській армії завжди демонструються відкрито. Професійна чесність, мужність, переконання, людська чесність, терпимість до реальності й до різних поглядів – ось якості, які завжди слід культивувати й заохочувати. Крім того, командир повинен мати мужність і рішучість, щоб ухвалювати суворі рішення.

Концептуальний компонент професійної підготовки – сукупність науково-теоретичних знань про службову діяльність прикордонника, що виявляється в здатності інтегрувати ці знання безпосередньо під час виконання службових завдань. Іншими словами, концептуальний компонент можна схарактеризувати як розумовий процес, що обумовлює здатність воювати. Це важливий компонент, оскільки фахівці прикордонного профілю на різних етапах підготовки отримують готові знання з наявних концепцій, що еволюціонували протягом певного періоду, а також з досвіду своїх попередників [18]. Цей компонент також допомагає прикордонникам сформувавши загальне розуміння принципів охорони державного кордону й особливостей оперативно-службової діяльності органів охорони кордону й дотримуватися їх, але водночас на основі отриманих знань дає змогу вільно здійснювати командування, за індивідуальним стилем. Для розвитку цього компонента необхідні знання, інноваційний підхід і розум, відкритий для всіх аспектів оперативної діяльності. Крім того, він передбачає аналіз організації сил, структурування й оснащення прикордонних підрозділів. До того ж офіцери-прикордонники повинні мати специфічні фахові навички: уміти аналізувати події, що відбуваються навколо для того, щоб виступити в ролі посередників між бойовою ситуацією і своїми підлеглими.

Підкреслимо, що концептуальний компонент реалізується тоді, коли той, хто навчається, є активним і повноцінним учасником процесу підготовки, а не об'єктом навчальної діяльності викладача (інструктора). Саме за таких умов підвищується рівень когнітивно-професійних навичок, пізнавальних стратегій і пізнавальних настанов, а методика характеризується більшою динамікою і надає стимули для кваліфікованого застосування вміння виконувати професійно-мислительні дії та операції, що передбачають: використання механізмів подолання труднощів під час отримання інформації, аналіз ситуації, критичне мислення, планування процесу розв'язання службової ситуації, оцінку майбутніх наслідків службової ситуації і власних дій, встановлення шляхів отримання релевантних даних, аналіз застосування професійних навичок [15].

Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки фахівця прикордонного відомства в Республіці Індія стосується процесуальної сутності формування готовності до виконання службової діяльності з охорони кордону, що стосовно професійної підготовки означає оволодіння способами та прийомами професійної діяльності. Тому ми можемо твердити, що операційно-діяльнісний компонент тяжіє до визначення, що процес професійної підготовки не обмежується лише формуванням фахових знань щодо теоретичних основ охорони державного кордону. Важливе значення має також рівень професійних умінь і навичок майбутнього прикордонника (технічні вміння, лідерські вміння, вміння користуватись правовими інструментами у сфері прикордонного законодавства, організаційно-тактичні вміння, тощо). Крім того, якісне виконання професійної діяльності в галузі охорони державного кордону вимагає достатнього рівня фізичної та психологічної підготовленості, вміння ранжувати власні мотиви й усвідомлювати ціннісні настанови, а також наявність відповідних особистісних якостей.

На основі аналізу наукової літератури [21; 24] можемо презентувати модель операційно-діялісного компонента професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія (рис. 1), зокрема процесуальну частину професійної підготовки, що охоплює фізичну й психологічну готовність, мотиви службової діяльності, ціннісні настанови, професійні знання, особистісні якості, а також практичний досвід, під час реалізації якого відбувається випробування набутих знань, умінь і навичок. Наслідком цього має стати успішна практична дія – виконання службового завдання.

Оцінно-рефлексійний компонент включає самооцінку та самоконтроль тих, хто навчається, за правильністю виконання навчальних операцій. До нього можна зарахувати й вміння тих, хто навчається, систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних, узагальнювати практичний досвід, набутий під час виконання службових завдань в органах охорони кордону, встановлювати відповідність між досягнутими результатами і навчальними завданнями, передбаченими програмою підготовки фахівця прикордонного відомства. На основі аналізу наукової літератури [13] доходимо висновку, що вміння здійснювати рефлексію службової діяльності, вміння аналізувати, оцінювати, а надалі й коригувати свою діяльність і поведінку є важливими характеристиками фахівця прикордонного відомства.

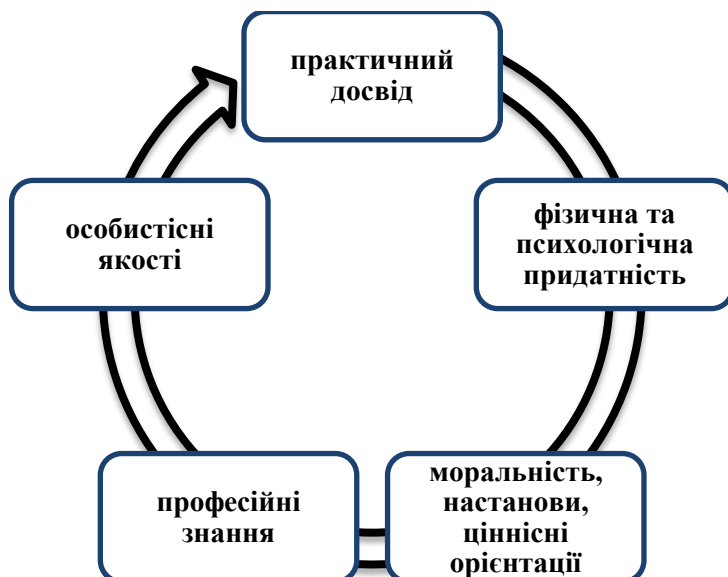


Рис. 1. Модель операційно-діяльнісного компонента професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія (особистісний блок)

Отже, презентуємо структуру професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія (рис. 2) у вигляді блоків (національний, відомчий та особистісний), що перебувають у послідовній залежності, оскільки їхні компоненти спрямовані на досягнення педагогічної мети – підготовку висококваліфікованого фахівця прикордонного

відомства. Зворотний рух – від особистісного блоку до національного – означає, що після отриманого результату прикордонник якісно виконує відомчі завдання з охорони державного кордону, а також безпекові завдання на державному рівні, що гарантує ефективність усього процесу професійної підготовки.

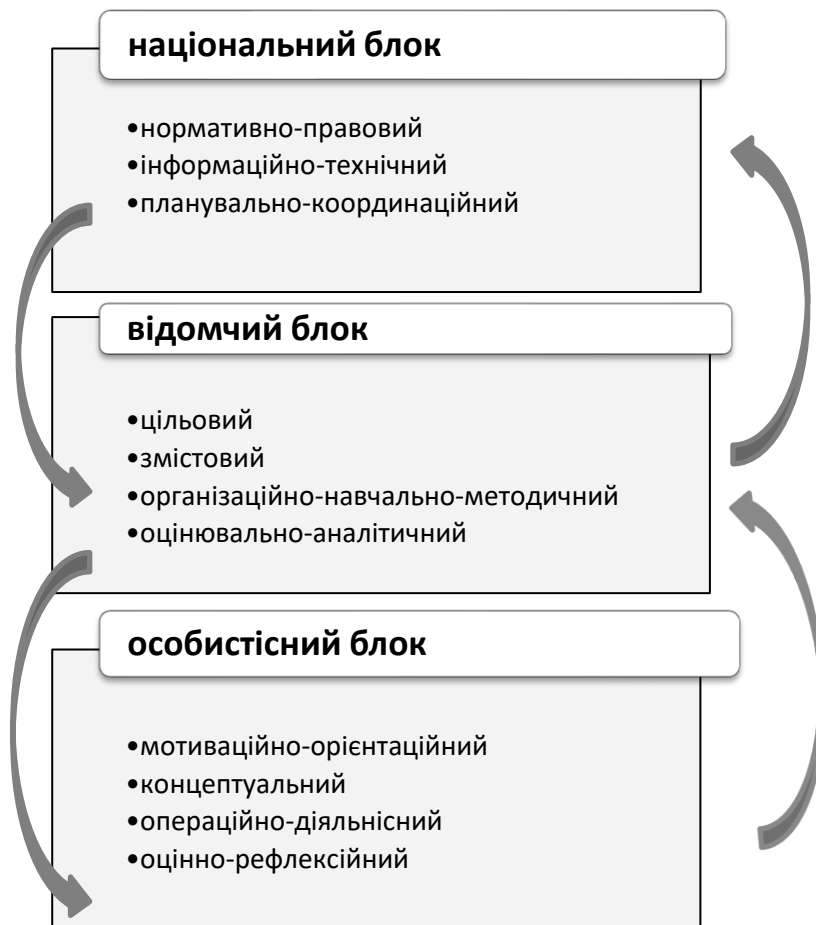


Рис. 2. Структура професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, ми дійшли висновку, що структура професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія складається з трьох блоків: національного, відомчого й особистісного. У складі кожного блоку є кілька компонентів, що забезпечують його ефективність і дієвість. Так, національний блок складається з нормативно-правового, інформаційно-технічного та планувально-координаційного компонентів; відомчий блок містить цільовий,

змістовий, організаційно-навчально-методичний і оцінювально-аналітичний компоненти; особистісний блок – мотиваційно-орієнтаційний, концептуальний, операційно-діяльнісний і оцінно-рефлексійний компоненти. Для якісної підготовки фахівця прикордонного відомства необхідна реалізація всіх компонентів структури професійної підготовки в комплексі.

Надалі планується дослідити поетапність і зміст професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Список використаних джерел

1. Бхіндер Н. В. Аналіз становлення системи підготовки прикордонників в Республіці Індія / Н. В. Бхіндер // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Вип. LXXVII. – Т. 2. – Херсон, 2017. – С. 31–36.
2. Торічний О. В. Сутність професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія / О. В. Торічний, Н. В. Бхіндер // Освітньо-наукове забезпечення діяльності складових сектору безпеки і оборони України: тези X Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 2 листопада 2017 року). – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2017. – С. 379–380.
3. Bhaduria R. P. S. Inculcating Professionalism in Defence for National Development: The Indian Perspective [Електронний ресурс] / R. P. S. Bhaduria // Proceedings of 8th International Research Conference (27-28th August, 2015). – Ratmalana : Kotelawala Defence University, 2015. – P. 13–19. – URL: <http://www.kdu.ac.lk/proceedings/irc2015/2015/dss-002.pdf>.
4. Chakravarti M. Does Gaming Help Improve Cognitive Skills? / M. Chakravarti, A. Chakravarti. — Mumbai : Pace Junior Science College. — URL: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1504/1504.01665.pdf>.
5. D'Souza Sh. M. Border Management and India's North East // IDSA Comment. — July 18, 2006. — URL: http://www.idsa.in/idsastrategiccomments/BorderManagementandIndiasNorthEast_SMDSouza_180706.
6. Department of Border Management: Border Management Division / Ministry of Home Affairs [Електронний ресурс]. — URL: http://mha.nic.in/uniquepage.asp?Id_Pk=450.
7. Fletcher J. D. An Overview of Military Training / J. D. Fletcher, P. R. Chatelier. — Alexandria : Institute for Defense Analyses, 2002. — 72 p.
8. Gupta A. India Can Learn From the US Experience in Securing its Borders / A. Gupta // IDSA Comment. — Dec. 14, 2009 [Електронний ресурс]. — URL: http://www.idsa.in/idsacomments/IndiacanlearnfromtheUSexperienceinsecuringitsborders_agupta_141209.
9. Henard F. The Path to Quality Teaching in Higher Education / F. Herard, S. Leprince-Ringuet [Електронний ресурс]. — URL: <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>.
10. India's Border Management / Ed. by Das P. — Institute for Defence Studies and Analyses, 2010 [Електронний ресурс]. — URL: https://idsa.in/system/files/book/book_IndiasBorderManagement.pdf.
11. Johnson D. E. et al. Preparing and Training for Full Spectrum of Military Challenges: Insights from the Experiences of China, France, the United Kingdom, India, and Israel / Johnson D. E., Moroney J. D. P., Cliff R., Markel M. W., Smallman L., Spirtas M. — Santa Monica, Arlington, Pittsburgh : RAND Corporation, 2009. — 315 p.
12. Joint Indian Armed Forces Doctrine / Headquarters Integrated Defence Staff, Ministry of Defence [Електронний ресурс]. — URL: http://bharatshakti.in/wp-content/uploads/2015/09/Joint_Doctrine_Indian_

References

1. Bhinder, N. V. (2017). Analysis of formation of the system of border guards' training in the Republic of India. *Zbirnyk naukovykh prats' "Pedagogichni nauky"*. Issue LXXVII. Vol. 2, 31 – 36. [in Ukrainian]
2. Torichnyi, O. V. & Bhinder, N. V. (2017). *Fundamentals of professional training of border guards in the republic of India*. In: Educational and scientific support of activity of components of security sector in Ukraine: Papers of X All-Ukrainian scientific and practical conference (Khmelnyskyi, 2 November, 2017). Khmelnyskyi: Vyd-vo NADPSU, 379 – 380. [in Ukrainian]
3. Bhaduria, R. P. S. (2015). *Inculcating Professionalism in Defence for National Development: The Indian Perspective*. In: Proceedings of 8th International Research Conference (27 – 28th August, 2015). Ratmalana: Kotelawala Defence University, 13 – 19. Retrieved from: <http://www.kdu.ac.lk/proceedings/irc2015/2015/dss-002.pdf> [in English]
4. Chakravarti, M. & Chakravarti, A. Does Gaming Help Improve Cognitive Skills? Mumbai: Pace Junior Science College. Retrieved from: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1504/1504.01665.pdf> [in English]
5. D'Souza, Sh. M. (2006). Border Management and India's North East. In: IDSA Comment. July 18, 2006. Retrieved from: http://www.idsa.in/idsastrategiccomments/BorderManagementandIndiasNorthEast_SMDSouza_180706 [in English]
6. Department of Border Management: Border Management Division. Ministry of Home Affairs. Retrieved from: http://mha.nic.in/uniquepage.asp?Id_Pk=450 [in English]
7. Fletcher, J. D. & Chatelier, P. R. (2002). *An Overview of Military Training*. Alexandria: Institute for Defense Analyses. [in English]
8. Gupta, A. India Can Learn From the US Experience in Securing its Borders. In: IDSA Comment. Dec. 14, 2009. Retrieved from: http://www.idsa.in/idsacomments/IndiacanlearnfromtheUSexperienceinsecuringitsborders_agupta_141209 [in English]
9. Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. The Path to Quality Teaching in Higher Education. Retrieved from: <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf> [in English]
10. Das, P., ed. (2010). *India's Border Management*. Ed. by Institute for Defence Studies and Analyses. Retrieved from: https://idsa.in/system/files/book/book_IndiasBorderManagement.pdf [in English]
11. Johnson, D. E. et al (2009). *Preparing and Training for Full Spectrum of Military Challenges: Insights from the Experiences of China, France, the United Kingdom, India, and Israel*. Santa Monica, Arlington, Pittsburgh: RAND Corporation. [in English]
12. Joint Indian Armed Forces Doctrine. Headquarters Integrated Defence Staff, Ministry of Defence. Retrieved from: http://bharatshakti.in/wp-content/uploads/2015/09/Joint_Doctrine_Indian_Armed_Forces.pdf [in English]

- Armed_Forces.pdf.
13. Kennedy G. Military education: Past, Present, and Future / G. Kennedy and K. Neilson. – Westport, London : Praeger, 2002. – 256 p.
 14. Kumar S. Current Developments in Education with Particular Reference to India [Електронний ресурс] / S. Kumar, S. Ahmad. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1146/1167f80224e937ae5d5231320f729a29681a.pdf>.
 15. Life Skills – Skills for Life: A handbook. — Copenhagen: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support, 2013. — 122 p.
 16. Mallick P. K. Staff System in the Indian Army Time for Change: Manekshaw Paper / Centre for Land Warfare Studies. – 2011. – № 31. — New Delhi : KW Publishers Pvt. Ltd. – 40 p.
 17. Okada A. Skills Development for Youth in India: Challenges and Opportunities [Електронний ресурс] / A. Okada / Journal of International Cooperation in Education. – Vol. 15. – № 2. – 2012. – P. 169-193. – URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1012.7122&rep=rep1&type=pdf>.
 18. Pama B. Paradigm Shift in Training in the Army / B. Pama. – New Delhi : KW Publishers Pvt. Ltd, 2008. – 260 p.
 19. Ray A. The Soldier and the State in India: Nuclear, Weapons, Counterinsurgency, and the Transformation of India Civil-Military Relations. – New Delhi : SAGE Publications India Pvt. Ltd, 2013. – 170 p.
 20. Saini S. K. Revamping the Military Training System [Електронний ресурс] / S. K. Saini // Journal of Defence Studies. – Vol. 2. – Issue 1. – 2008. – URL: https://idsa.in/jds/2_1_2008_RevampingtheMilitaryTrainingSystem_SKSaini.
 21. Sen G. Professional Military Education in India: The emerging Scenario / G. Sen // Indian Higher Education: Perception, Policies and Practices. – Vol. 1. – № 1 (June). – 2013. – P. 44–60.
 22. Skill Development and Higher Education in India. – Mumbai : Public & Social Policies Management Group, YES BANK, National Skill Development Corporation, 2014. – 52 p. [Електронний ресурс]. – URL: https://www.yesbank.in/pdf/skill_development_higher_education_in_india.pdf.
 23. Skill Requirements Among Young Professionals In India: Market Research. – New Delhi : British Council India, 2017. – 69 p.
 24. Yardley R. J. General Military Training Standardization and Reduction Options / Yardley R. J., Woods D., Cameron C., Sollinger J. M. – Santa Monica : RAND Corporation, 2012. – 126 p.
 13. Kennedy, G. & Neilson, K. (2002). *Military education: Past, Present, and Future*. Westport, London: Praeger. [in English]
 14. Kumar, S. & Ahmad, S. Current Developments in Education with Particular Reference to India. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/1146/1167f80224e937ae5d5231320f729a29681a.pdf> [in English]
 15. Life Skills - Skills for Life: A handbook (2013). Copenhagen: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support. [in English]
 16. Mallick, P. K. (2011). *Staff System in the Indian Army Time for Change: Manekshaw Paper*. Centre for Land Warfare Studies. No. 31. New Delhi: KW Publishers Pvt. Ltd. [in English]
 17. Okada, A. (2012). Skills Development for Youth in India: Challenges and Opportunities. *Journal of International Cooperation in Education*. Vol.15. No.2. 169 – 193. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1012.7122&rep=rep1&type=pdf> [in English]
 18. Pama, B. (2008). *Paradigm Shift in Training in the Army*. New Delhi: KW Publishers Pvt. Ltd. [in English]
 19. Ray, A. (2013). *The Soldier and the State in India: Nuclear, Weapons, Counterinsurgency, and the Transformation of India Civil-Military Relations*. New Delhi: SAGE Publications India Pvt. Ltd. [in English]
 20. Saini, S. K. (2008). Revamping the Military Training System. *Journal of Defence Studies*. Vol. 2. Issue 1. Retrieved from: https://idsa.in/jds/2_1_2008_RevampingtheMilitaryTrainingSystem_SKSaini [in English]
 21. Sen, G. (2013). Professional Military Education in India: The emerging Scenario. *Indian Higher Education: Perception, Policies and Practices*. Vol. 1, 1, 44 – 60. [in English]
 22. Skill Development and Higher Education in India. Mumbai: Public & Social Policies Management Group, YES BANK, National Skill Development Corporation (2014). Retrieved from: https://www.yesbank.in/pdf/skill_development_higher_education_in_india.pdf [in English]
 23. Skill Requirements Among Young Professionals In India: Market Research (2017). New Delhi: British Council India. [in English]
 24. Yardley, R. J. (2012). *General Military Training Standardization and Reduction Options*. Santa Monica: RAND Corporation. [in English]

Рецензент: Павленко А.І., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Бхіндер Наталія Володимирівна

berestetskanat@ukr.net

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, Хмельницька обл., 29000, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 04. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 29. 12. 2017 р.

Information about the author:

Bhinder Nataliia Volodymyrivna

berestetskanat@ukr.net

National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky 46 Shevchenka St., Khmelnytsky, Khmelnytsky region, 29000, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 04. 12. 2017.
Accepted for publishing 29. 12. 2017.

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ

Надія Денисенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано потенціал комунікативної компетентності майбутнього вчителя в контексті становлення парадигми нового вчителя для нової школи. Експліковано комунікативну природу людського буття та схарактеризовано специфічні ознаки комунікації й сфери зростання всіх значущих для професіонала здатностей (особистісних, соціально-громадянських, інтелектуально-інноваційних і духовно-моральних). Розглянуто філософсько-освітні засади формування професіоналізму майбутнього вчителя, що базуються на ключовій комунікативній компетентності.

Ключові слова:

діалог; компетентнісний підхід; комунікативна етика; праксеологія; професіоналізм; спілкування.

Анотация:

Денисенко Надежда. Философско-образовательные основы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя новой генерации.

В статье проанализирован потенциал коммуникативной компетентности будущего учителя в контексте становления парадигмы нового учителя для новой школы. Эксплицирована коммуникативная природа человеческого бытия и охарактеризованы специфические признаки коммуникации и сферы развития всех значимых для профессионала способностей (личностных, социально-гражданских, интеллектуально-инновационных и духовно-моральных). Рассмотрены философско-образовательные основы формирования профессионализма будущего учителя, базирующиеся на ключевой коммуникативной компетентности.

Ключевые слова:

диалог; компетентностный подход; коммуникативная этика; общение; праксеология; профессионализм.

Resume:

Denysenko Nadiia. Philosophical-educational foundations of forming the communicative competence of a future teacher of a new generation.

In the article the potential of a future teacher's communicative competence is analyzed in the context of forming the new paradigm of a new teacher for a new school. The communicative nature of human existence is explicated and the specific character of communication and development spheres of all important abilities for a professional (personal, social-civic, intellectual-innovative and spiritual-moral ones) are characterized. The philosophical-educational foundations of the key communicative competence are considered.

Key words:

communication, communicative ethics, competence approach, dialogue, praxeology, professionalism.

Постановка проблеми. У сучасних умовах цивілізаційного поступу «суспільства знань» та модернізації освіти в Україні як руху до «нової школи» доміантним стає завдання підготовки нового вчителя – всебічно розвиненої та гармонійної особистості, патріота та інноватора. Це означає, що в процесі оцінювання якостей вчителя-професіонала минулі вузькопрофільні кваліфікації поступають місцем інтегральним, загальнокультурним і спеціальним компетентностям.

У різних науково-педагогічних і філософсько-освітніх дослідженнях наголошується на необхідності експертизи кваліфікації рівня підготовки майбутнього вчителя, однак ця проблема повноцінно не розв'язана. Проте з'ясовано, що, по-перше, не тільки експертне оцінювання рівня підготовки вчителів, а й підготовку їхню загалом важко уявити без компетентнісного підходу. По-друге, у компетентнісному підході значне місце належить комунікативній компетентності. По-третє, модернізація професійної підготовки вчителя потребує визначення філософсько-освітніх засад конструювання оновлених цілей, змісту та організаційно-управлінських умов підготовки вчителя-професіонала.

Формулювання цілей статті. З огляду на окреслену проблему, метою нашого дослідження є визначення філософсько-освітніх засад формування комунікативної

компетентності, обґрунтування її сутності як однієї з базових компетентностей майбутнього вчителя й розкриття комунікативної природи буття людини, зокрема Homo educandus.

Методологічною і теоретичною основою дослідження стали принципи детермінізму та єдності свідомості й діяльності, системний, синергетичний, феноменологічний, антропологічний підходи, змістова теоретична реконструкція, концептуальні положення теорії міжособистісної комунікації, міждисциплінарний синтез, філософські погляди на взаємозв'язок мовлення, мислення та інтеракції тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативних умінь і навичок віддавна посідає чільне місце у вітчизняній педагогіці та психології. Ще у XVIII–XIX ст. вона стала провідною в методиці навчання в Україні й сьогодні є невіддільним складником педагогічних і лінгвістичних теорій, що спираються на комунікативно-діяльнісний підхід до навчання (А. Богуш, Л. Вознюк, І. Гудзик, А. Капська, Г. Сагач та інші). Завдяки розробкам цих учених, сучасна педагогічна наука, зокрема її методичний складник, отримали значний конструктивний потенціал для формування в школярів мовленнєвих умінь і навичок, вироблення комунікативної компетенції внаслідок активного залучення до виконання

мовленнєво-мисленнєвих завдань. Принцип комунікативної спрямованості останнім часом простежується на всіх рівнях – лінгвістичному, педагогічному, психологічному, соціологічному, політичному тощо.

Водночас комунікативну дію часто ідентифікують зі звичайним спілкуванням, яке є родовим поняттям щодо комунікації і, окрім дуалістичності ракурсів, виступає в царині наук про суспільство як парадигма (Ф. Тенніс, Е. Дюркгейм, Дж. Мід, К. Мангайм, М. Бахтін, Ю. Лотман, М. Бубер та інші). Таке звернення до поняття спілкування зумовлює його перетворення на поняття загальне (як, наприклад, буття, людина тощо), яке фактично виступає символом, що розгортається реципієнтом, конкретизується в його культурному досвіді. Саме пізнання спілкування як способу розгортання культури і як процесу є об'єктивно необхідним для визначення концептуальних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, адже розгляд спілкування як чинника формування соціальної свідомості й поведінки особистості, зокрема з'ясування його впливу в контексті процесу професійної соціалізації учителя важко переоцінити.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не заглиблюючись у дискусію щодо дефініцій «компетентність» і «компетенція», зазначимо, що в загальному розумінні компетентність – це здатність людини певного статусу виконувати складні завдання діяльності на основі власних здібностей; при цьому людина характеризується обізнаністю, поінформованістю, авторитетністю, кваліфікацією тощо.

Отже, компетентність, на нашу думку, будучи абстрактним поняттям і презентуючи феноменологічну площину, безпосередньо пов'язана з суб'єктом діяльності. Компетенція належить до об'єктної площини та пов'язана зі стандартами діяльності, які є об'єктивно зумовленими й постають суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок «абстрактної» людини. У перекладі з латинської слово «competentia» означає «відповідаю», «підходжу», «коло повноважень».

Тому в особистісному вимірі компетентність постає психосоціальною якістю суб'єкта, що означає силу й упевненість, відчуття власної успішності й корисності, усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням (В. Копоруліна). Громадянська компетентність учителя полягає в здатності трансформувати знання, уміння, навички у світоглядні, ціннісно-сміслові пріоритети, настанови й чесноти патріота (Т. Троїцька). Щодо підготовки педагога-інноватора, то слід, на нашу думку, спрямувати нове знання на суттєві зміни

в освітньо-культурній діяльності й на подолання певних бар'єрів у модернізації цілей, змісту й організаційно-управлінських умов розгортання нововведень.

Водночас особливість формування комунікативної компетентності майбутніх учителів залежить, по-перше, від розуміння специфіки саме комунікації як різновиду спілкування і, по-друге, від характеру набуття комунікативної здатності саме в процесі професійної підготовки студентів. Отже, набуття комунікативних знань, умінь і навичок студентів у процесі навчання має бути концептуально, методично й праксеологічно обґрунтованим. Для цього потрібно:

- з'ясувати сутність і роль комунікації в процесі професійної соціалізації;

- урахувувати нові філософські, загальнонаукові, предметно-наукові концепції та методичні й психолого-педагогічні розробки;

- виявити ефективні конструкти формування комунікативної компетенції, що базуються на визнанні комунікативної природи буття людини, і спрямувати їх на активізацію комунікативних здібностей і на розвиток потенціалу особистості;

- обґрунтувати роль комунікативної компетентності майбутніх учителів як наскрізного алгоритму вироблення індивідуального стилю професійної діяльності, вправного мислення, інтелектуальної інтеракції та особистісної ціннісно-сміслові налаштованості.

У контексті становлення професіоналізму майбутнього педагога експлікувати структурну феноменологію комунікативної компетентності слід, по-перше, через розкриття сутності комунікації як різновиду спілкування, а саме як інформативно-екзистенціальної взаємодії суб'єктів з метою порозуміння, адже «communicare» (лат.) – радитись, узгоджувати. Ця ознака дистанціює комунікацію, що пов'язана з непорозумінням, суперечностями тощо, від спілкування й поєднує її з діалогом, метою якого є розуміння (це робить його атрибутом комунікації, оскільки порозуміння неможливо без розуміння).

По-друге, комунікативну компетентність варто визнати не тільки ефективним механізмом соціалізації випускників педагогічних ВНЗ і ступенем розвитку в них особистісної рефлексії, а й об'єктивними та суб'єктивними показниками їхньої професійної соціалізації, адаптованості до професійних криз тощо.

Відомо, що поняття «професіонал» у загальному й найбільш уживаному його тлумаченні означає факт досконалого оволодіння індивідом тією чи іншою справою, спеціальністю, фахом, мистецтвом, ремеслом.

Професіонал має базову підготовку, тобто він володіє всіма видами знання (методологічне, наукове, освітнє, повсякденне) й уміє застосовувати ці знання на практиці й в інших видах діяльності. Якщо раніше професіоналізм вимірювався винятково кваліметричними показниками, то сучасний вимір пропонує для визначення професіоналізму педагога такі критерії:

- покликання й мотивація;
- компетентність, креативність, інноваційність;
- відповідальність, послідовність і надійність;
- рефлексія та критичне мислення;
- професійне зростання впродовж життя й наставництво;
- моральність і сумлінність;
- суб'єктність і соціабельність [2].

Останнім часом з'явилась значна кількість досліджень, у яких на філософсько-методологічному та філософсько-освітньому рівнях розглядаються найбільш важливі підходи до компетентнісного зростання на основі безперервного навчання впродовж життя, ситуативного, контекстуалізованого, проєктивного та конструктивістського навчання майбутніх педагогів [3; 6]. Провідною думкою цих робіт є, на наше переконання, обґрунтування необхідності переходу від принципу кваліфікацій до принципу компетентностей у визначенні критеріїв професіоналізму, збільшення ефекту результатів навчання та їх ціннісно-сміслового наповнення.

Дійсно, у межах своєї компетенції професіонал має знати, що і як слід робити, проте, не можна при цьому не бути креативним: професіоналом є людина, яка виявляє свою компетентність насамперед, виконуючи творчі завдання, що мають проблемний характер і потребують нових підходів і рішень. У цьому сенсі формування комунікативної компетентності майбутнього педагога має бути забезпечено концептуально-образною моделлю комунікації як у процесі навчання, так і в майбутній професійній діяльності й у культурно-освітньому просторі.

Отже, йдеться не лише про створення нового інструментарію, а й про продукування нових професійних ідей, проєктів, тобто про складання й реалізацію власних професійних творчих планів.

У нагоді в цьому концептуальному зростанні стануть напрацювання філософів, які, з одного боку, розглядали комунікацію як фундаментальну сферу людського буття (Є. Андрос, М. Булатов, В. Табачковський та ін.), а з іншого – як головний предмет комунікативної практичної філософії (К.-О. Апель, Ю. Габермас, В. Горський,

В. Гесле, А. Єрмоленко, В. Малахов, Н. Хамітов та ін.). Доведення філософами думки про те, що людське буття є принципово комунікативним і що тільки «...через комунікативний вимір можна підійти до досягнення як цілісного людського буття, так і, зокрема, до досягнення сутності пізнання, ... до досягнення істини» [5], робить можливим положення про те, що світ людської взаємодії не можна уявити без комунікації, без якої неможлива жодна успішна соціальна й виробнича діяльність.

Таке визначення комунікації однозначно «покладає» на комунікативну компетентність майбутнього професіонала-педагога наскрізну (через усі загальні й спеціальні, змістові та інструментальні) відповідальність, оскільки вона пов'язана з усіма сферами життя суб'єкта.

Людське існування, особливо майбутнього вчителя-професіонала, характеризується постійним прагненням самоактуалізації, самовдосконалення, саморозвитку, які, з одного боку, становлять іманентну сутнісну основу життєдіяльності студента, а з іншого – мотивують його до прагнення нових знань, нових умінь і навичок, набуття досвіду для оволодіння технологіями, методиками навчання й виховання інших.

Оскільки сучасний світ є екзистенційно надзвичайно неоднозначним, складним і напруженим, комунікативна компетентність забезпечує інтеракції співтворчості, самотворчості, соціального партнерства, інноваційності, діалогічне витлумачення спільносвіту й дискурсивний прорив у міжособистісній взаємодії.

Надзвичайно важливим аспектом дослідження розвитку комунікативності студентської молоді, що поряд з навчанням у вищому навчальному закладі значну частину часу проводить у громадському просторі зокрема й у культурно-освітньому загалом, є розгляд закономірностей і особливостей її участі в діяльності молодіжних організованих спільнот, у проведенні науково-освітніх, просвітницьких, національно-культурних, релігійних, художньо-мистецьких заходів та інтеракцій.

У цьому сенсі варто звернути увагу на висновки деяких дослідників, які на основі аналізу статутних документів молодіжних організацій, зустрічей з молоддю зазначають, що далеко не завжди вони супроводжуються ціннісно-смісловою (експертною, концептуальною, стратегічно-конструктивною, методичною) підтримкою.

Така ситуація часто спричиняє певні колізії: – особистісне мислення та емоційна поведінка суб'єктів не відображають громадянських позицій, що мають бути артикульовані чітко в статутних документах;

– інтеракції молоді виявляють конфліктогенні чинники емоційно-ментального та імпульсивно-іраціонального характеру, що пов'язані з психологією «натовпу», виявами «негативної свободи», анархії, свавілля й стереотипного мислення тощо [4, с. 256].

Комунікативна компетентність суттєво впливає як на синхронні (одночасові), так і на діахронні (різночасові) відносини людей, позицій, думки. Тому ця компетентність має бути чутливою щодо сприйняття й розуміння спадкоємності поколінь, традицій і новацій, деструкції, деконструкції та реконструкції.

При цьому, звичайно, слід зважати на контекстуальні зміни в цьому питанні, але безглуздо не використовувати матричні основи морально-етичного потенціалу вітчизняної культурної традиції. Вона, на думку А. Єрмоленка, «...несе в собі елементи універсалізації, раціоналізації та модернізації. Неодмінним є також перехід до постконвенціональної етики з її демократичним потенціалом. Основу її становить принцип справедливості, толерантності та взаємоповаги зрілих особистостей, що утверджується шляхом комунікативної раціоналізації життєвого світу та створенням механізмів дискурсивного обґрунтування норм і цінностей як суспільної метаституції. Останнє ж не можна уявити без горизонту ідеальної комунікативної спільноти рівності, справедливості й солідарності як регулятивної ідеї. Важливим є знаходження оптимального варіанту взаємовідношення конвенціональних (традиційних) і постконвенціональних механізмів функціонування етичних норм і цінностей [1, с. 227–228].

Аналіз сучасних культурно-освітніх практик свідчить, що професіоналізм не завжди й не обов'язково корелює з людяністю,

гуманністю, моральністю. Практичний досвід переконливо доводить: важко уявити професіонала, який ставив би власні інтереси вище за інтереси інших людей, використовував свій інтелект для погіршення їхнього життя, як професор Моріарті (літературний персонаж Артура Конана Дойля). Професіонал – це не тільки повноцінний суб'єкт, а й суб'єкт, у діяльності якого суб'єкт-суб'єктна диспозиція щодо взаємодії з іншими переважає над суб'єкт-об'єктною.

Саме це для майбутнього вчителя має принципове значення й детерміновано професіограмою вчителя, а також концептуально висвітлено в комунікативній етиці відповідальності, у людиномірних принципах духовно-морального оновлення суспільства та практично-духовного виміру будь-якої діяльності (праксеологія) [1; 2; 4].

Висновки. Дослідження підтвердило актуальність розроблення концептуальних засад провідного напрямку компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя – комунікативної компетентності як квінтесенції інтегративних якостей професіонала, який має бути всебічно розвиненою особистістю, громадянином, інноватором. Ці ключові компетенції навіть не комплементарно, а принципово залежать від комунікативності людини як природної властивості.

У статті експліковано сутність комунікації та діалогу як інформативно-екзистенціальних компонентів взаємодії і конструктивних зростання професіоналізму, соціабельності, праксеологічності. Надалі в межах конструктивізму планується розробити методичні засади побудови нового змісту освітніх програм для майбутніх учителів іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Єрмоленко А. М. Комунікативно-практична філософія / А. М. Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
2. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: монографія / Аносов І. П., Молодиченко В. В., Троїцька Т. С.; за заг. ред. Т. С. Троїцької. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 378 с.
3. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. – К.: МОН України, 2016. – 30 с.
4. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи: монографія / О. М. Троїцька. – Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б. Хмельницького, 2016. – 312 с.
5. Філософія: Світ людини / Табачковський В. Г., Булатов М. О., Хамітов Н. В. та ін. – К.: Либідь, 2004. – 432 с.
6. Delors J. Learning: The Treasure Within. – Paris: UNESCO, 1996. – 15 p.; Tuning Educational Structures in Europe (2017) [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

References

1. Yermolenko, A. M. (1999). *Communicative and practical philosophy*. Kyiv: Libra. [in Ukrainian]
2. Anosov, I. P., Molodychenko, V. V., Troits'ka, T. S. (2012). *Human dimension of personality cultural-educational space harmonization: methodology, expertise, and psychological-pedagogical receptions: monograph*. Melitopol: Vydavnychiy dim MMD. [in Ukrainian]
3. *Methodological recommendations on the development of higher education standards* (2016). Kyiv: MES. [in Ukrainian]
4. Troits'ka, O. M. (2016). *Dialogue and tolerance in the cultural-educational space of higher school: monograph*. Melitopol: Vyd-vo MDPU imeni B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
5. Tabachkovskiy, V. H., Bulatov, M. O., Khamitov, N. V. (2004). *Philosophy: the world of man*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
6. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. Tuning Educational Structures in Europe (2017). Retrieved from: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html> [in English]

Рецензент: д.філософ.н., проф. Троїцька Т.С.

Відомості про автора:

Денисенко Надія Валеріївна
tisyakan@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 27. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 27. 12. 2017 р.*

Information about the author:

Denysenko Nadiia Valeriivna
tisyakan@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 27. 11. 2017
Accepted for publishing 27. 12. 2017*

ПРАВОВА КУЛЬТУРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗА Я. ЧЕПИГОЮ (ЗЕЛЕНКЕВИЧЕМ)

Наталія Кравчун

Полтавський інституту бізнесу ПВНЗ «МНТУ»

Анотація:

У статті схарактеризовано особливості правової культури в освітньому середовищі на основі поглядів видатного педагога, публіциста, організатора системи освіти, захисника прав людини, яка здобуває освіту на початку ХХ ст., Я. Чепіги (Зеленкевича). Розкрито погляди вченого на формування правової культури в контексті сучасних освітніх перетворень. Визначено основні форми правової діяльності педагога: відстоювання прав людини на освіту, природний розвиток особистості, гуманне ставлення до того, хто навчається, з боку інших суб'єктів, формування громадянської позиції молодого покоління. Зазначено, що права культура виявляється в накопичених правових цінностях, які належать до духовної культури і є ідентифікатором розвинутого суспільства.

Ключові слова:

Я. Чепіга; права культура; громадянське виховання; права людини.

Аннотация:

Кравчун Наталия. Правовая культура в образовательной среде с точки зрения Я. Чепиги (Зеленкевича).

В статье охарактеризованы особенности правовой культуры в образовательной среде, исходя из взглядов выдающегося педагога, публициста, организатора системы образования, защитника прав человека, получающего образование в начале ХХ в., Я. Чепиги (Зеленкевича). Раскрыты взгляды ученого на формирование правовой культуры в контексте современных образовательных преобразований. Определены основные формы правовой деятельности педагога: отстаивание прав человека на образование, естественное развитие личности, гуманное отношение к учащемуся со стороны других субъектов, формирования гражданской позиции подрастающего поколения. Отмечено, что правовая культура проявляется в накопленных правовых ценностях, принадлежащих к духовной культуре, и является идентификатором развитого общества.

Ключевые слова:

Я. Чепига; правовая культура; гражданское воспитание; права человека.

Resume:

Kravchun Nataliia. Legal culture in the educational environment by Ya. Chepiha's (Zelenkevich) views.

The article describes the peculiarities of legal culture in the educational environment in terms of views of the outstanding teacher, publicist, organizer of the education system, human rights lawyer, who acquired education at the beginning of the twentieth century, Ya. Chepiha (Zelenkevich). The views of the scientist on the formation of legal culture in the context of modern educational transformations are revealed. The main forms of legal activity of the teacher are: the advancement of human rights in education, the natural development of the individual, the humane attitude towards the person who learns from other actors, the formation of a civic position of the younger generation. It is generalized that the legal culture manifests itself in the accumulated legal values belonging to the spiritual culture and is an identifier of a developed society.

Key words:

Ya. Chepiha; legal culture; civic education; human rights.

Постановка проблеми. Сьогодні держава Україна перебуває на етапі розвитку та трансформації правового, культурного й освітнього середовищ, що зумовлюють використання нових підходів до розв'язання засадничих питань правових знань, формування моральних ідеалів суспільства й високої правової культури. Кардинальні зміни в політичній, правовій, соціальній і культурній сферах, поряд з забезпеченням своєї суверенності й територіальної незалежності, пошуками шляхів для інтегрування з європейським освітнім простором дають змогу формувати нову правову культуру молодого покоління, що є важливим для всього українського суспільства та держави.

У державних нормативно-правових актах закладена підтримка виховання й освіти молоді, що спрямована на самовизначення й самореалізацію особистості, формування громадянської, правової позиції на основі національно-культурного виховання особистості, здатної виконувати різні соціальні ролі й суспільні функції. Головними напрямками виховання визначено патріотичне, громадянське, що відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності та взаємопов'язані з формуванням

правової культури нинішніх і прийдешніх поколінь. Стратегією національно-патріотичного виховання дітей і молоді на 2016-2020 рр., затвердженою Указом Президента України від 13. 10. 2015 р. № 580/2015, одним з головних напрямів досягнення її мети визначено «вивчення сучасних виховних систем, технологій і методик у сфері національно-патріотичного виховання, узагальнення й поширення найкращого досвіду в цій сфері». Метою Стратегії визначено пріоритетні напрями національно-патріотичного виховання молодого покоління на основі формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження й розвитку духовно-моральних цінностей Українського народу; усвідомлення досягнень Українського народу, його інтелектуальних і духовних надбань; розвитку діяльнісної відданості в розбудові України, формування у дітей і молоді активної громадянської, державницької позиції та почуття власної гідності [6].

Беручи до уваги той факт, що формування правої культури здійснюється через навчальні заклади освітнього середовища, які значною мірою формують світогляд особистості, що

здобуває освіту, і впливають на рівень її моральних, правових, культурних цінностей, уважаємо за необхідне створення відповідних умов, які сприятимуть удосконаленню структурного змісту, організаційних форм і методів навчально-виховного процесу так, щоб зорієнтувати молоде покоління на оволодіння ним правовою культурою як результатом правового виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження категорії «правова культура» містять праці сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців. Правознавці С. Алесєєв, В. Бачинін, Н. Дронжек, А. Козловський, В. Копейчиков, А. Крижанівський, В. Кудрявцев, О. Єгоров, Г. Попадинець, П. Рабинович, А. Ратінов, А. Семітко, О. Скакун, С. Тихомиров, Н. Ткачова та інші у своїх роботах розкривають ці категорії з юридичної позиції. У дослідженнях зі становлення й розвитку історії педагогічної думки (Л. Березівська, Н. Богданець-Білокаленко, В. Демчук, І. Зайченко, В. Зорін, Ж. Ільченко, І. Мартинюк, В. Наконечна, З. Палюх, Н. Побірченко) висвітлені концепції української національної школи, питання ролі рідної мови в національному вихованні, моральних цінностей у вихованні дітей тощо. Останні десятиліття ознаменовані низкою праць (І. Бех, Н. Богомолва, П. Вербицька, П. Ігнатенко, О. Киричук, Л. Кравченко, Г. Лактіонова, В. Поплужний, О. Сухомлинська, В. Шпак, І. Шугальова), у яких порушені проблеми громадянського виховання особистості й основ громадянської позиції в умовах сучасності. М. Рудь, Г. Філіпчук присвятили свої праці формуванню громадянських якостей особистості в умовах полікультурного суспільства.

Разом з тим, аналіз досліджень показав, що проблемі правової культури як складника громадянського виховання й національної ідентичності, формуванню морально-правових уявлень у закладах освіти приділено недостатньо уваги. З огляду на це, а також на підвищення вимог часу й суспільства до правової культури, дослідження цієї проблеми є актуальним. Уважаємо, що зміст правової культури молодого покоління зумовлюється історичними й сучасними чинниками. Історичне минуле й морально-духовні надбання є складниками формування національної ідентичності, правової культури. Сучасні перетворення неможливі без вивчення досвіду видатних педагогів, їхньої наукової, організаційно-методичної, національної та культурної спадщини.

Формулювання цілей статті. Завдання статті – окреслити питання правової культури в освітньому середовищі за поглядами видатного вітчизняного педагога, організатора навчально-

виховного процесу, громадського діяча, захисника прав молодого покоління Якова Чепіги на основі ретроспективного аналізу в контексті сучасних освітніх перетворень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливе місце у вихованні особистості належить правовому вихованню, яке є визначальним чинником становлення громадянськості, духовності, трудової, економічної, естетичної та правової культури. Формування правової культури особистості відбувається в межах вікових особливостей і вимагає певного рівня розумового та інтелектуального розвитку особистості, яка здобуває освіту; здатна сприймати, застосовувати й оцінювати норми права та вчинки, співпереживати, співчувати.

На думку В. Копейчикова, правова культура є системою правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу й відображають у правовій формі стан свободи особистості та інші найважливіші соціальні цінності [2, с. 140]. Припускаємо, що правова культура є певним ставленням окремої людини до прав інших людей, повага до них, не зловживання особистими правами, що можуть зашкодити іншим.

Правова культура віддзеркалюється в накопичених правових цінностях, що належать до духовної культури, і має практичну спрямованість, як і культура управління. Зазначимо, що правова культура перебуває у взаємозалежності з культурою суспільства загалом. Безсумнівною є взаємозв'язок культури і права [3]. Забезпечення високого рівня правової культури населення означає підвищення культурного рівня громадян, рівня високої організованості, гарантованості прав особи. Усе це входить у поняття культури поведінки людей і є елементом громадянського суспільства [1, с. 270–271].

Високо оцінюючи організаційно-методичний і управлінський досвід Якова Чепіги (Зеленкевича), ми не можемо оминати увагою громадянську позицію вченого щодо правового виховання молоді. Як зазначають автори навчально-методичного посібника «Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії»: «Правове виховання – це виховна діяльність сім'ї, школи, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та правомірної поведінки особистості», що сприяє розкриттю загальнолюдських моральних цінностей [4, с. 224]. Широкомасштабна педагогічна діяльність, робота в Київському губвідділі народної освіти, Народному комісаріаті освіти, Державному науково-методологічному комітеті, досвід організації навчальних закладів дали можливість Я. Чепізі

відстоювати права та інтереси дітей на високому рівні. Однією з форм правозахисної діяльності Якова Феофановича вважаємо практичну діяльність педагога зі створення й облаштування дитячих садочків, містечок, клубів, притулків, а також організацію в них навчально-виховного процесу, забезпечення дітей одягом, взуттям і харчуванням.

Архівні джерела дають змогу проаналізувати документ про організацію дитячого виховання, безпосередню участь у якому брав Я. Чепіга, працюючи в Київському губвідділі Народної освіти. Під впливом важких соціально-економічних обставин уклад родинного життя змінювався, батьки змушені були йти на заробітки, а діти залишались більшу частину дня самі, тому родини силою обставин життя були змушені передати дошкільне виховання своїх дітей до спеціально створених громадських організацій – дошкільних установ, якими стали дитячі садки [5].

За змістом архівного документа про дитяче виховання в дошкільних установах встановлено, що «дошкільне виховання по дитячих садках дбає про те, аби кожній дитині дати змогу розвиватись до кращого: свою природну вдачу, стремління до гуртування, самодіяльність, спілкування з природою. Садок на деякий час замінює дитині родину» [5, арк. 101]. Особливістю організаційного забезпечення кожної дитини правом навчатись рідною мовою є те, що держава створює садочки для дітей різних національностей. Зокрема, «... дошкільна секція Наросвіти закладає в Києві установи для чотирьох національностей: української, єврейської, російської та польської» [5, арк. 102]. У своїй діяльності Я. Чепіга підтримував і захищав особисті (громадянські) права людини, зокрема й дитини. Їх призначенням, на його переконання, є можливість забезпечити дитині умови для її фізичного та морального розвитку, потреби в спілкуванні, розмові й навчанні рідною мовою, заняттях самодіяльністю.

Однією з форм правозахисної діяльності Якова Феофановича вважаємо його публікації в періодичній пресі, виступи на вчительських з'їздах і конференціях, де порушувались питання організації системи освіти й охоплення навчанням усіх верств населення, упроваджувались засади правової культури. На підставі літературних джерел і публіцистичних праць педагога встановлені головні завдання його правової діяльності: відстоювання права людини на освіту, вільний (природний) розвиток, гуманне ставлення до дитини з боку всіх інших суб'єктів навчально-виховного процесу.

Особливу увагу Яків Чепіга приділяв праву дитини навчатись рідною мовою, яке він

відстоював протягом усієї своєї педагогічної та організаційно-методичної діяльності. За його твердженням, уся система навчально-виховних закладів повинна здійснювати освітню діяльність так, щоб «державна мова стала на послугі рідної мови, котрою обов'язково провадиться вся наука в початковій школі» [9, с. 78]. Право навчатись рідною мовою педагог пояснював природним засобом «культурного єднання зі своїм народом» [9, с. 80]. Він поширював думку про забезпечення рівного права на освіту для всіх національностей «... з забезпеченням для них свободи культурного розвитку: національної школи і волі вживати рідну мову в школі, права одержувати освіту на ній», право вивчати традиції та культурні цінності свого народу рідною мовою [11, с. 79].

Принципового значення в захисті й розвитку права дитини на освіту Яків Феофанович надавав питанню організації процесу навчання. На його переконання, «Освітити дитину – значить розвинути її духовно й фізично; задовольнити прагнення її природи згідно з загальнолюдськими принципами добра і правди; зберегти гармонію її розвитку» [8, с. 15]. Відповідно, обов'язком держави педагог уважав підготовку таких учительських кадрів, які зможуть через народну освіту «... досягти такої сили й енергії, щоб увійти у весь народ, доступитись до його серця і там зіллятись у гармонійну цілість з дійсною природою людини» [8, с. 23]. Тому, на його думку, держава повинна провадити освітню політику, що забезпечить свободу національного розвитку суспільства, гарантуватиме усвідомлення соціальної цінності людини й відповідне ставлення до інших людей на правовому рівні [8].

Вивчаючи систему навчально-виховного процесу, що склалась у першій третині ХХ століття, Я. Чепіга відстоює рівне для всіх громадян право на освіту, під чим насамперед розумілася її безоплатність. Глибоко обурений тим, що держава проголошувала безоплатною освітою лише навчання в початковій школі, а в середній і вищій – необов'язковою і платною, він твердив: «Платня за освіту в середніх і вищих школах знищує розуміння рівності для всіх, бо тут є залежність від гаманця батьків» [11, с. 76]. Під безоплатністю навчання в школі педагог розумів безкоштовність підручників і матеріалів, необхідних для забезпечення нормального навчального процесу. Громади, на його думку, повинні забезпечувати дітей їжею, «... щоб разом з їжею духовною давалась їжа й матеріальна; щоб право всіх на стверджене громадою або державою не обернулось у нову брехню щодо дітей

робочого й селянина, цебто бідніших клясів» [11, с. 77].

Правовому закріпленню, на переконання Якова Чепіги, підлягав і принцип обов'язковості освіти, який не був би громадським примусом на волю особи, а, навпаки, створював основи людської природи. Він вважав, що «справжня школа не примусова інституція: вона з'явилась як здобуток людських потягів до світла і знання, і дитина, коли така інституція є, органічно не може не проходити через неї. І тому обов'язковість освіти всіх дітей стосується, власне, держави і громади, які й повинні провести в себе цю реформу» [11, с. 77].

Особливо гостро відстоював Яків Чепіга принцип гуманізму навчально-виховного процесу. На наше переконання, у педагогічній і організаційно-методичній діяльності вченого цей принцип є провідним, оскільки його основою є соціальна рівність усіх громадян. Обіймаючи різні керівні посади в навчальних закладах, беручи участь у розробленні документів з соціального виховання, планів і дисциплін, Яків Феофанович упроваджував соціальні права людини в життя всього суспільства. Такі права, на думку педагога, є можливістю людини бути повноправним суб'єктом суспільних відносин і, відповідно, забезпечення їй необхідних умов для розвитку та існування. Тому, розробляючи основи організації нової школи, що повинна містити трудове навчання й виховання, він захищав соціальні права всього українського населення.

У своїх працях педагог утверджував провідні соціальні права людини, метою яких уважав: забезпечення можливості працювати зарадити собі на життя, розпоряджатися власними здібностями до продуктивної праці, матеріальне забезпечення. При цьому обов'язком держави вважав реалізацію політики, що дасть змогу впровадити такі положення: «1) зберегти духовні багатства народу й дати широкі можливості для виявлення його творчості в царині культурного розвитку; 2) піклуватись про збільшення економічного добробуту народу; 3) задовольняти різні інтереси численних мешканців держави в їхніх національних, політичних і правових домаганнях; 4) виконувати загальні завдання держави в повній згоді з загальнолюдськими прагненнями» [7, с. 210]. Отже, розроблені Яковом Чепігою положення державної політики щодо гарантування соціальних прав людини є підтвердженням його активної правозахисної діяльності.

На думку Я. Чепіги, однією з форм соціального виховання, яку необхідно впроваджувати в трудову школу, є організація учнівського суду, завданнями якого повинно

стати з'ясування причин нехтування громадським порядком у школі, псування речей, виникнення образ, суперечок. Педагог наголошував: «... усі негативні вчинки повинні з'ясуватися повністю й вичерпно. Це може зробити колегія виборних суддів» [7, с. 245], яка повинна обиратись з учнів школи. Організація суду, на його переконання, має відбуватись за зразком громадського суду, адже школа є відбитком навколишнього життя, а тому «... форми громадських установ у ній повинні мати справжні форми цих установ» [7, с. 246]. Ми вважаємо, що це свідчить про активну громадянську позицію педагога й утвердження ним у своїх працях принципів справедливості, захищеності й розвитку правової культури молодого покоління.

Досліджуючи публіцистичну спадщину Якова Чепіги, ми встановили, що розвиток принципу гуманізму в його діяльності знаходить своє відображення у відносинах учителя з вихованцями, реалізація якого відбувається завдяки поважному та справедливому ставленню вчителя до учнів. Усіх учителів він закликав розвивати в собі «духовний слух» до чужих переживань, відчувати страждання іншої людини, прихилити до них серце [10].

Аналізуючи широку педагогічну, публіцистичну й організаційну діяльність Я. Чепіги, вважаємо за необхідне підкреслити, що з особливим почуттям любові до свого рідного краю та народу педагог утверджував культурні й духовні права людини. Право на освіту, на результати діяльності, право на свободу думки і слова, світогляду й віросповідань він уважав провідними в збереженні й розвитку національної самобутності людини. Саме ці культурні права, на його переконання, мають вплив на духовний розвиток особистості, адже культурні права є мірою духовності. Духовні права дають змогу здобувати освіту, розвивати наукові дослідження, мати свободу від ідеологічного контролю, свободу світогляду й віросповідання.

Релігійні переконання педагога рекомендував відмежовувати від обов'язкового шкільного навчання. Право людини на віросповідання, на власну думку є правом приватним, справою совісті, а школа має стати придатною для інтересів усього громадянського суспільства. «Свобода совісті дає батькам право виховувати своїх дітей у вірі, яку вони держать. Громадська ж школа не повинна примушувати дитину до того або іншого релігійного виховання», – твердив Яків Чепіга [11, с. 79].

На ґрунті соціалістичного світогляду Яків Феофанович викладає такі принципи народної освіти: 1) рівне для всіх громадян право на освіту; безоплатне навчання на всіх ступенях

освіти; 2) безоплатне забезпечення школярів підручниками і матеріалами, необхідними для навчання; 3) обов'язковість освіти; 4) покладення фінансового забезпечення освіти на державу та громаду; 5) охоплення навчанням у загальній освіті дітей віком від 8 до 16 років; б) школа повинна бути національною, світською [11, с. 80–81].

Для впровадження принципів соціалізму в систему народної освіти, на думку педагога, необхідно створити такі умови: «1) у державі повинна бути добре збудована система освіти, яка стерла-б межі поділу на нижчу, середню й вищу освіту, а давала-б єдину освіту, однаково призначену для всякого народу і приступну всім верствам громадянства; 2) після загальної освіти повинна бути приступною і професійна освіта, як галузь загальної освіти, яку вибирають діти за своїми нахилами; 3) потім треба зміцнити і розвинути загальну освіту, і держава повинна дбати про позашкільну освіту народу» [11, с. 82]. Вихід з «народної темряви» Я. Чепіга вбачав у створенні народних домів «Просвіт», читалень, бібліотек, курсів з різних наук, народних клубів, театрів, літературних вечірок.

На переконання Я. Чепіги, завідувати школами повинні органи громадського управління, але для контролю над ними необхідно організувати шкільні ради або комітети з представників від учителів, батьків і громадських інституцій. Виходячи з основ народної влади, педагог був переконаний, що «соціалізм вимагає повної волі народу на самоврядування і децентралізації в державному й місцевому управлінні громадськими ділами, а тому в адміністративному будівництві повинно вживатись широке прикладання виборчого права. Особи на посаді освіти вибираються народом і виконують його волю. Урядовці різних освітніх інституцій відповідають тільки

перед народом, керуючись тільки тими повноваженнями, які їм дано од народу, який обрав їх» [11, с. 82].

Установлено, що Яків Чепіга в педагогічній діяльності керувався принципом демократизму й рівноправності всіх учасників навчально-виховного процесу. Організація навчального процесу і виховання молодого покоління, на його думку, нерозривно пов'язана з утвердженням демократичних норм у житті простого народу через його право на участь в управлінні громадськими й освітніми справами. На наше переконання, Яків Чепіга був не тільки організатором навчального процесу, а й захисником інтересів дітей, усього українського народу. Їхні права він відстоював у своїх публікаціях, через участь в учительських з'їздах, нарадах, у такий спосіб значною мірою впливаючи на формування правової культури в освітньому середовищі.

Висновки. Отже, вивчення комплексу літературних і архівних джерел дало змогу встановити, що протягом усієї педагогічної діяльності Яків Чепіга (Зеленкевич) у своїх публіцистичних, науково-методичних працях підтримував і відстоював права свого народу, боровся за можливість кожної людини (дитини) бути гідним громадянином своєї держави. Освітнім ідеалом Якова Чепіги (Зеленкевича) стала широка, всебічна й звільнена від усяких ідеологічних навіювань, глибоко національна за формою і водночас загальнонародна гуманна школа. Правозахисна діяльність Я. Чепіги була спрямована на захист інтересів простого люду, повагу цінності прав і особистих свобод людини, формування правої культури молодого покоління. Розроблені ним положення не втратили своєї актуальності й у сучасному освітньому середовищі, правова культура якого є показником високоморальних професійних здібностей як педагогів, так і учнів.

Список використаних джерел

1. Алексеев С. С. Общая теория права: курс в 2-х т. – М.: Юридическая литература, 1981. – Т. 1. – 360 с.
2. Загальна теорія держави і права / за ред. В. Копейчикова. – К.: Юрінком Інтер, 2000. – 320 с.
3. Єгоров. О. Культура і правова культура: їх взаємозв'язок та взаємообумовленість / О. Єгоров // Право і суспільство. – 2011. – № 1. – С. 44–50.
4. Педагогіка: Інтегрований курс теорії та історії: навч.-метод. посібн.: у 2 ч. / за ред. А. М. Бойко. – Ч. 2. – К.: ВІПОЛ; Полтава: АСМІ, 2004. – 504 с.
5. Про дитяче виховання в дошкільних установах // ЦДАВОВУ України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. № 941. – Арк. 101–102.
6. Указ Президента України від 13. 10. 2015 р. № 580/215 «Про затвердження Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (10.02.2018).

References

1. Alekseev, S. S. (1981). *General theory of law: course in 2 vol. Vol. I.* Moscow: Yuridicheskaiia literatura. [in Russian]
2. Kopeichikov, V. (2000). *General theory of state and law.* Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]
3. Yehorov, O. (2011). Culture and legal culture: their interrelation and interdependence. // *Pravo i suspilstvo*, 1, 44–50. [in Ukrainian]
4. Boiko, A. M. (2004). *Pedagogy: Integrated course of theory and history: guide in 2 parts. Part 2.* Kyiv: VIPOL; Poltava : ASMI. [in Ukrainian]
5. On children education in preschool institutions. In: TsDAVOVU Ukrainy. F. 166. Op. 1. Spr. 941. Ark. 101–102. [in Ukrainian]
6. *Decree of President of Ukraine dated 13.10.2015 № 580/215 "On approving Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016–2020".* Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (10.02.2018). [in Ukrainian]

7. Чепіга Я. Азбука трудового виховання. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання / Я. Чепіга (Я. Ф. Зеленкевич) // Вибрані педагогічні твори: навчальний посібник / упор., науковий редактор Л. Д. Березівська; Інститут педагогіки АПН України. – Харків: ОВС, 2006. – С. 210–259.
8. Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. — № 1. – С. 15–25.
9. Чепіга Я. Проект української школи (уривок) / Я. Чепіга (Я. Ф. Зеленкевич) // Вибрані педагогічні твори: навчальний посібник / упор., науковий редактор Л. Д. Березівська; Інститут педагогіки АПН України. – Харків: ОВС, 2006. – С. 77–91.
10. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 8. – С. 9–18; № 9. – С. 6–13.
11. Чепіга Я. Соціалізація народної освіти / Я. Чепіга // Вільна українська школа. – 1917. – № 2. – С. 74–83.
7. Chepiha, Ya. (2006). *ABC of labour education. Fundamentals of labour school formation with methodology of elementary education*. In: Selected pedagogical works: study guide. Kharkiv: OVS, 210–259.
8. Chepiha, Ya. (1912). Public teacher and the national issue. *Svitlo*, 1, 15–25. [in Ukrainian]
9. Chepiha, Ya. (2006). *Project of Ukrainian school (abstract)*. In: Selected pedagogical works: study guide. Kharkiv: OVS, 77–91. [in Ukrainian]
10. Chepiha, Ya. (1913). Self-education of the teacher. *Svitlo*, 8, 9–18; 9, 6–13. [in Ukrainian]
11. Chepiha, Ya. (1917). Socialization of public education. *Vilna Ukrainiis'ka shkola*, 2, 74–83. [in Ukrainian]

Рецензент: Клоуберт Т., доктор філософії

Відомості про автора:

Кравчун Наталія Петрівна

krav4ynNat@i.ua

Полтавський інституту бізнесу ПІВНЗ «МНТУ»

вул. Сінна, 7, м. Полтава, 36000, Україна

Information about the author:

Kravchun Nataliia Petrivna

krav4ynNat@i.ua

Poltava Institute of Business of the National

Academy of Sciences of Ukraine "MNTU"

7 Sinna St., Poltava, 36000, Ukraine

doi:

doi:

Матеріал надійшов до редакції 05. 12. 2017 р.

Прийнято до друку 09. 01. 2018 р.

Received at the editorial office 05. 12. 2017

Accepted for publishing 09. 01. 2018

ДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ГІМНАЗІЙНІЙ ОСВІТІ (КІНЕЦЬ ХІХ–ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Наталія Рибалко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито проблему реалізації дидактичного принципу системності в організації навчання іноземних мов у вітчизняній гімназійній освіті (кінець ХІХ – початок ХХ століття). Проаналізовано навчальні плани, наведено їх фрагменти, що містять розподіл годин на вивчення давніх і нових іноземних мов. Представлено дані про дискусії щодо вивчення іноземних мов, а також ключові постанови й програмні вимоги, згідно з якими відбувалось реформування організації навчання іноземних мов у гімназійній освіті в досліджуваній період. Висвітлено основні положення щодо правил проведення екзаменів у гімназіях, наголошено на труднощах навчання іноземних мов наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. На підставі аналізу історичних матеріалів доведено, що реалізація дидактичного принципу системності у викладанні іноземних мов у зазначений період спиралась на триаду: «планування – організація – контроль».

Ключові слова:

навчання іноземних мов; гімназійна освіта; учнівська молодь.

Аннотация:

Рыбалко Наталья. Дидактический принцип системности в организации обучения иностранным языкам в отечественном гимназическом образовании (конец XIX – начало XX века).

В статье раскрыта проблема реализации дидактического принципа системности в организации обучения иностранным языкам в отечественном гимназическом образовании (конец XIX – начало XX века). Проанализированы учебные планы, приведены их фрагменты, содержащие распределение часов на изучение древних и новых иностранных языков. Представлены данные о дискуссиях, касающихся изучения иностранных языков, а также ключевые постановления и программные требования, согласно которым осуществлялись реформы в организации обучения иностранным языкам в гимназическом образовании в исследуемый период. Определены основные положения относительно правил проведения экзаменов в гимназиях, отмечены сложности в обучении иностранным языкам в конце XIX – в начале XX века. На основании анализа исторических материалов доказано, что реализация дидактического принципа системности в преподавании иностранных языков в данный период опиралась на триаду: «планирование – организация – контроль».

Ключевые слова:

изучение иностранных языков; гимназическое образование; учащаяся молодежь.

Resume:

Rybalko Nataliia. The didactic principle of systematicity in the organization of foreign languages teaching in domestic grammar school education (the end of the 19th century - the beginning of the 20th century).

The article reveals the problem of introducing the didactic principle of systematicity in the process of teaching foreign languages at domestic grammar schools. Some debatable issues in the process of teaching foreign languages are considered in the historical aspect. The curriculum and educational requirements to students of domestic grammar schools have been analyzed. The author determines the main problems connected with the specifics of teaching foreign languages by foreign teachers during the period under investigation (the end of the 19th century – the beginning of the 20th century).

The author gives fragments of the curricula, where the hours are distributed to learning ancient and new foreign languages. The article contains key regulations and program requirements, according to which the reforms were carried out in teaching foreign languages at grammar schools during the period under consideration.

Based on historical information and normative documentation study, the author singles out the triad that formed the basis for the didactic principle of systematicity "planning-organization-control" in the historical and pedagogical aspect. The article highlights the significant role of gradual transition from the lower levels of learning to the upper ones, emphasizes the gradualness in learning certain topics.

The main differences in teaching foreign languages at male and female grammar schools at that period have been shown, as well as difficulties at examinations. The author reveals the main regulations concerning the rules for arranging examinations at grammar schools and draws attention to the difficulties in teaching foreign languages there.

The analysis of scientific sources shows that the historical and pedagogical aspect of teaching foreign languages (Latin, Greek, French and German) was primarily aimed at learning the teaching methods, while the didactics of teaching foreign languages itself, its fundamental basis, was not reconsidered in the light of those democratic changes that are taking place in the system of education today.

Key words:

learning of foreign languages; grammar school education; learning youth.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні активно відроджуються різні типи середніх навчальних закладів, зокрема й гімназії, у яких учні активно вивчають декілька іноземних мов. Особлива увага в цьому процесі приділяється педагогічним принципам, новітнім формам і методам навчання. Логічно припустити, що виконання нових завдань щодо організації навчання іноземних мов було б неможливим без глибокого, детального осмислення всіх етапів розвитку вітчизняної гімназійної освіти. Вивчаючи досвід викладання іноземних мов у минулому, аналізуючи процес становлення

системи іншомовного навчання в історично-педагогічному аспекті, доходимо висновку про необхідність проведення освітніх реформ з позитивними результатами, що впливатимуть на розвиток нинішнього молодого покоління. Так, О. Мисечко наголошує на тому, що сучасний період (90-ті рр. ХХ – початок ХІХ ст.) є таким, у якому вчені переосмислюють історико-педагогічний процес з нових національно-демократичних позицій [6, с. 475].

Ця обставина актуалізує об'єктивну потребу в осмисленні одного з дидактичних принципів, що впливає на організацію навчання іноземних

мов, – принципу системності. У цьому аспекті слушною є думка Л. Москальової щодо важливості побудови системного навчання в сучасних умовах: «багатогранність освітніх моделей, мозаїчність, мультикультурність, поліконфесійність нашого суспільства сьогодні має розширювати культурні, релігійні й академічні свободи, але серед цього розмаїття молодій людині потрібно навчитись вибирати, ким бути й що робити, як створити образ власного “Я”» [7, с. 84].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичні розвідки щодо організації роботи гімназій наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття належать різним ученим. Так, О. Прищепа досліджував загальні питання впливу вітчизняних гімназій на розвиток культури населення [17]; О. Сутула вивчала питання організації навчання в гімназіях латинської мови [20], В. Сіка [19] визначила місце іноземних мов у навчальних планах гімназій Закарпаття (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття). Питання підготовки вітчизняного вчителя іноземних мов в історіографічному руслі розглянуто в роботі О. Мисечко [6], систему як базисну категорію методики навчання іноземних мов – у роботі В. Плахотник [14]. У цих та інших сучасних наукових працях українські вчені доходять висновку, що стійка історіографічна традиція системного вивчення проблеми організації навчання іноземних мов у вітчизняних гімназіях ще не склалась. Унаслідок цього сам стан науково-історичної розробки питання залишається позаду сучасної суспільної потреби – переосмислення досвіду навчання іноземних мов з нових позицій, позицій становлення нашої країни як держави, що має орієнтацію на якість освіти, зокрема й удосконалення системи навчання іноземних мов.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблеми реалізації дидактичного принципу системності в організації навчання іноземних мов у вітчизняній гімназійній освіті (кінець ХІХ – початок ХХ століття) на основі навчальних планів, що містять розподіл годин на вивчення давніх і нових іноземних мов, а також на основі постанов і програмних вимог, згідно з якими здійснювались реформи в організації навчання іноземних мов у гімназійній освіті в цей період.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні можемо констатувати вагомий результати в методиці навчання іноземних мов, але, як зауважував ще М. Ляховицький, основним її недоліком є прагнення педагогів упроваджувати в роботу з учнями різні поради й рекомендації, що мають сприяти на практиці

успішному навчанню. Не відкидаючи важливості вдосконалення різних підходів, форм, методів і прийомів у вивченні іноземних мов, учений наполягав на потребі розгляду наявних фундаментальних досліджень [5], у яких теоретичною базою постає теорія систем.

Реалізацію дидактичного принципу системності у викладанні іноземних мов вбачаємо в поступовому переході від нижчих до вищих шаблів навчання, у дотриманні принципу наступності у вивченні певних тем за допомогою програмного матеріалу, а також у забезпеченні логічного зв'язку отримуваних знань, завдяки плануванню.

Питання планування навчальних годин, які відводились на вивчення іноземних мов у гімназії, наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття були дискусійними. Обсяг курсів і програми окремих дисциплін визначались міністром народної освіти, що зазнавало гострої критики. Як йшлося в журналі «Вісник Європи», представники Міністерства народної освіти під час розробки реформи, що мала б змінити характер освіти всієї держави, розробили проект без сторонньої допомоги й без обговорення з боку представників навчальних закладів: «представників від інших, хоча б теж навчальних відомств, воно [Міністерство народної освіти – прим. автора] не кликало, на розгляд суспільства воно своїх проектів не посилало, та й в самому собі знайшло можливим обмежитись сонетами власних чиновників, так що питання навчальне й було розв'язано без участі вчених» [22, с. 862].

Планування годин для вивчення іноземних мов у чоловічих і жіночих гімназіях було неоднаковим. Так, згідно з Уставом гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти (1871 р.), учні вивчали такі іноземні мови, як: латинь, грецька, французька та німецька. При цьому викладання грецької мови в гімназії вводилось згідно з Уставом, лише якщо були підготовлені здібні вчителі. Якщо вводилася грецька мова, то обов'язковим було вивчення лише однієї нової мови – або французької, або німецької [21, с. 21]. Також Устав передбачав погодинний розподіл предметів у двох варіантах: з вивченням грецької мови й без вивчення грецької мови. Наведемо фрагменти навчальних планів у таблицях (див. табл. 1, табл. 2).

Порівнявши таблиці, можемо констатувати, що вивченню латинської мови відводилась найбільша кількість годин як у гімназіях, де вивчалась грецька мова, так і в тих, де грецька мова не вивчалась. Важливою була примітка до навчальних планів, що стосувалась вивчення іноземних мов: «У 1 та 2 класах гімназій і прогімназій з обома давніми мовами, – йшлося

у примітці, – у ті дні, у які призначено по два уроки на латину, один з цих уроків використовується для вправлення учнів у пройденому й на їхню кращу підготовку до подальших уроків» [21, с. 30]. Щодо вивчення нових мов у гімназіях з двома давніми мовами,

то Уставом було передбачено, що учні за бажанням могли вивчати і німецьку, і французьку. Однак тим, хто не встигав з обов'язкових предметів, такої можливості не надавалось.

Таблиця 1

Розподіл годин на вивчення іноземних мов у гімназіях Міністерства народної освіти в 1871 р.

Предмети	Класи							
	Підготовчий клас	1	2	3	4	5	6	7 (2 роки)
Латинська мова	-	8	7	5	5	6	6	6
Грецька мова	-	-	-	5	6	6	6	6 (7)
Французька або німецька мова	-	-	3	3	3	3	3	2

Таблиця 2

Розподіл годин на вивчення іноземних мов у гімназіях Міністерства народної освіти в 1871 р. (де не введено грецької мови)

Предмети	Класи							
	Підготовчий клас	1	2	3	4	5	6	7 (2 роки)
Латинська мова	-	6	6	6	6	6	6	6 (7)
Французька мова	-	-	4	3	4	4	4	4
Німецька мова	-	-	-	4	4	4	4	4

Зауважимо, що серед учених цей документ спричинив палкі дискусії. Зокрема вказувалось на те, що зміни в класичних гімназіях полягали лише в тому, що вони почали найменуватись як гімназії й відрізнялись тим, що були введені додаткові години для вивчення давніх мов. Автори полемічної статті наголошували на тому, що в класичних гімназіях була й залишається лише формальна освіта, що породжує формально розвинених учнів, які не адаптовані до сучасного життя й становлять дійсну загрозу насамперед для себе й для життя в суспільстві. При цьому автори бажали Міністерству народної освіти знайти для виконання проекту дійсно гарних учителів давніх мов і при тому не іноземців: «Виписати вчителів німців і чехів, – йшлося в статті, – звісно, легко, але це не буде сприяти успішному навчанню, оскільки ті та інші будуть пояснювати латину та грецьку мову німецькою, а німецької мови тепер, згідно з уставом, у гімназіях не будуть вчити взагалі» [10, с. 825]. Автори статті вважали також, що оскільки учні можуть обирати для вивчення лише одну нову іноземну мову, то більшість з них обиратиме французьку, якщо взагалі можна буде вчити нові іноземні мови за зміненими правилами. Вони писали: «сума обов'язкових на тиждень уроків у вісім років гімназійного курсу налічує з латинської мови 49 замість 34-х, і грецької 35 замість 24-х, не кажучи про те, що грецьку мову запропоновано вести в усіх, без винятку, гімназіях. Учні гімназій, починаючи з 1-го класу,

будуть вивчати щодня або майже щодня (від 5-ти до 8-ми на тиждень) один урок з латини, а починаючи з 3-го класу, також щодня або майже щодня – урок з грецької. І оскільки давні мови прямо названі головними предметами навчання, то зрозуміло, що щоденні зусилля учнів будуть безпосередньо спрямовані на них» [10, с. 825–826]. Авторів дуже непокоїло те, що нові іноземні мови будуть вивчатись лише 2-3 уроки на тиждень. Вони підкреслювали, що давні мови будуть займати весь навчальний процес: з 206 тижневих уроків, у всіх 8-ми класах узятих, 84 уроки буде відводитись на грецьку й латину, а 19 уроків – на нові іноземні мови [10, с. 826].

Згідно з Положенням про жіночі гімназії і прогімназії, що набуло чинності від 26 травня 1869 року, гімназії налічували сім класів з річним курсом; при кожній гімназії був восьмий, педагогічний клас [3, с. 28]. Вивчення нових іноземних мов (німецької і французької) у жіночих гімназіях було необов'язковим [4, с. 40].

Однак відомо, що особливу увагу Міністерство народної освіти приділяло Маріїнінському жіночому училищу в м. Вільно й жіночому училищу графа Д. Н. Блудова в м. Острог Волинської області [3, с. 29]. У цих училищах викладались Закон Божий, церковнослов'янська мова, руська (російська) мова, словесність і коротка історія руської (російської) літератури з нарисами іноземних літератур, географія, руська (російська)

та загальна історія, поняття про головні фізичні явища, французька мова, педагогіка, чистописання, рукоділля, музика й спів (церковний). У разі закінчення повного курсу дівчата могли отримати звання домашньої вчительки.

Вивчення нових мов, як уже зазначалось, в інших жіночих училищах було необов'язковим, але 25 листопада 1873 року вийшла постанова «Про введення в курс жіночих гімназій і прогімназій Варшавського навчального округу обов'язкового викладання двох нових іноземних мов». А вже за рік, 13 серпня 1874 року, була введена в дію постанова «Про введення викладання латинської та грецької мов і педагогіки в курс жіночих гімназій як необов'язкових предметів для бажаючих» [3, с. 43].

У цій постанові йшлося про те, що необхідно в жіночих гімназіях ввести для вивчення хоч б одну з давніх мов, але лише для охочих і з волі їхніх батьків. Тоді дівчата, які пройшли такий курс, змогли б з «більшою користю для себе й для суспільства служити справі навчання юнаків, які прагнули вступити в чоловічі гімназії та прогімназії» [4, с. 192]. У постанові також йшлося про те, що багатьом юнакам у прийомі до гімназій і прогімназій було відмовлено, адже нижчі класи були переповнені, і саме тому нагальною ставала справа підготовки домашніх вчительок давніх мов.

Підкреслимо, що зміст гімназійних курсів, як зауважували автори журналу «Вісник Європи»,

не відповідав вимогам суспільства. Ці заняття привчали лише до постійного повторення за вчителем мовних форм, які вже є не раціональними, а навпаки, мертвими. Це, звісно, не розвивало творчого мислення, а натомість привчало учнів до пасивного сприйняття матеріалу. Таке навчання відривало учнів від справжніх потреб і негативно впливало на їхнє подальше життя: «Нехай це будуть класичні гімназії, з курсами, що придатні до філологічних курсів університетів. Але такі заклади за спеціальністю, що досить обмежені в їх призначенні, мають вважатись «спеціальними» училищами. Чого ж немає підготовчих училищ для філологів? Але коли кожній молодій людині, якій у житті припаде бути землеробом, купцем, солдатом, чиновником, фабрикантом, лікарем, юристом, одним словом, ким завгодно, тільки не філологом за ремеслом, бажають виховувати до 17-ти і 18-ти років так, як би вона готувалась лише у філолога за ремеслом, то це є штучним спотворенням життя» [8, с. 825].

У 1874 році Міністерством було видано розпорядження про «Порядок навчання», першим пунктом якого була таблиця, що містила планування годин на вивчення різних предметів. Для нашого дослідження важливим є розподіл годин на вивчення іноземних мов (як необов'язкових предметів), презентований у двох варіантах.

Розподіл годин наведемо в таблиці (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Кількість уроків іноземних мов на тиждень у жіночих гімназіях і прогімназіях
Міністерства народної освіти**

Предмети	Класи							Разом
	1	2	3	4	5	6	7	
Варіант А								
Німецька мова	5	5	4	3	4	3	2	26
Французька мова	5	5	4	3	4	3	2	26
Варіант Б								
Одна з нових іноземних мов	5	5	4	3	4	3	2	26
Латинська мова	6	6	6	5	5	5	5	38
Грецька мова	-	-	5	5	6	5	6	27

Перший варіант передбачав вивчення німецької та французької мови, тоді як другий – вивчення однієї з нових мов разом з латинською та грецькою мовами. Як свідчать дані таблиці, розподіл годин на вивчення нових мов був однаковим і становив разом 26 годин на вивчення кожної з мов (за першим варіантом). Другий варіант за обсягом був набагато більшим: на вивчення давніх мов відводилось разом більше годин (на латинську мову – 38 годин і на грецьку – 27 годин), ніж на одну з нових мов – лише 26 годин.

У примітках до цього розподілу годин зазначалось, що викладання латинської мови однієї або латинської і грецької мов разом вводиться для охочих за клопотанням піклувальних рад гімназій і з дозволу піклувальника навчального округу [4, с. 180].

У 1875 році вийшла постанова «Про порядок уведення необов'язкових предметів у жіночих гімназіях і прогімназіях Міністерства народної освіти» (№№ 3376-3378), у якій також певну увагу було приділено планомірному вивченню іноземних мов. Особливо в постанові наголошувалось на вивченні латинської мови.

Зокрема йшлося про те, що учениці можуть обирати не лише варіанти (А) або (Б), а й окремі предмети з кожної групи: «...учениці можуть вивчати, – пояснювалось у документі, – одну латинську мову без грецької й у той же час дві нових мови – французьку й німецьку або одну з них» [4, с. 193]. Для більш зручного планування пропонувалось зводити класи для вивчення іноземних мов і зводити уроки.

У контексті теми дослідження необхідно звернути увагу й на навчальний план нових іноземних мов для жіночих гімназій [4, с. 247].

Навчання іноземних мов, як наголошувалось у цьому документі, впливає на розумовий розвиток учениць гімназій і, разом з цим, надає можливість ознайомитись з літературними творами інших народів. Від учениць вимагалось розуміння нескладних історичних творів, уміння перекладати без грубих помилок (синтаксичних, етимологічних) з російської мови на французьку або німецьку. Для перекладу передбачалось використовувати статті історичного змісту й тексти-розповіді. Оскільки дівчата могли в майбутньому стати гувернантками в приватних будинках, то від них також вимагалось уміння висловлювати власну думку хоча б однією з нових мов. Для досягнення цієї мети дівчата мали розмовляти з начальницею гімназії та класними дамами іноземними мовами [4, с. 247].

Грамаітичний матеріал, різні види практичних вправ і сам спосіб викладання нових мов детально було висвітлено в навчальному плані викладання нових мов у чоловічих гімназіях. Різницю Міністерство народної освіти вбачало в розподілі навчального матеріалу, що був складений для жіночих гімназій. У документі зазначалось: «а) Оскільки в жіночих гімназіях на навчання іноземних мов у 1-му та 2 класах надається по 5 уроків на тиждень, то вся етимологія з супутніми практичними вправами може бути пройдена в цих двох класах. б) Прості синтаксичні вказівки в чоловічих гімназіях розпочинаються вже з 2-го класу, а в подробицях синтаксис закінчується в 4-му. Оскільки головні синтаксичні пояснення необхідні на початку практичних вправ, то в такому разі їх роблять уже в першому класі, а весь синтаксис закінчується також у 6-му класі. в) Збільшення кількості уроків, порівняно з чоловічими гімназіями, у 3-х і 5-х класах відкриває викладачу повну можливість проводити справу навчання одночасно і теоретично, і практично, обираючи з граматики для кожного класу те, що... відповідає віку й ступеню розвитку дівчат. г) Було б надто бажаним, щоб дівчата в 6-му та 7-му класах могли ознайомитись з деякими віршованими творами французької або німецької літератури, при чому мають бути їм повідомлені

відповідною мовою біографічні відомості про автора й ті історичні дані, що необхідні для правильного розуміння твору, що вивчається» [4, с. 247].

У 6-му й 7-му класах дівчата мали вже виконувати вправи – складати прості листи й твори на побутові теми тією іноземною мовою, яку вони вивчають. Підкреслимо, що до викладача нових іноземних мов висувались вимоги щодо привчання від самого початку дівчат на слух до французької та німецької мов. Вказувалося на те, що коли викладач буде впевнений у тому, що дівчата розуміють мовлення, він має розпочинати говорити з ними лише французькою або німецькою.

Звернемо також увагу на особливості навчального плану давніх класичних мов. Викладачі давніх мов мали керуватись навчальним планом для чоловічих гімназій і пояснювальною запискою до нього. У жіночих гімназіях були деякі відмінності. Зокрема, на вивчення латинської мови, що викладалась у нижчих двох класах, на письмові вправи відводилось не по 2 уроки, як у чоловічих гімназіях, а по 1 уроку на тиждень. У 4-му класі на читання Цицерона відводилось по 1 уроку в кожному півріччі, а читання Тита Лівія переносилось винятково на 7-й клас з наданням на вивчення його творів по 1 уроку на тиждень. У 5-му класі на читання відводилось також по 1 уроку (у першому півріччі – твори Цезаря або Саллюстія, у другому – Цицерона). Стосовно вивчення грецької мови в жіночих гімназіях були такі відмінності: у 4-му класі почергово на один тиждень припадало по 2 уроки на читання грецької хрестоматії або Ксенофонта, а на другий тиждень – 1 урок на це читання й 1 – на виконання письмових вправ; у 6-му класі впродовж навчального року дівчата мали читати по 1 уроку *Memorabilia* Ксенофонта; у 7-му класі потрібно було вже читати Геродота по 2 уроки та Іліаду по 3 уроки на тиждень, тоді як один урок – виконувати усні та письмові вправи з синтаксису [4, с. 248].

Зауваження до розподілу годин, початку вивчення іноземних мов і самих програмних вимог у гімназіях містились в аналітичних доповідях того часу з посиланнями на звіти Міністерства народної освіти. Один з таких звітів стосувався зафіксованої в 1877 році тенденції до суттєвого зменшення кількості учнів гімназій. Майже половина учнів того часу не могла доучитись до 4 класу. Ураховуючи таку тенденцію, вчені відстоювали думку про те, що значну частину часу, що відводилась на вивчення в нижчих класах гімназій на вивчення давніх іноземних мов, можна було б приділити детальному ознайомленню хоча б з однією новою мовою – німецькою або

французькою, а практика надалі могла б доповнити отримані учнями відомості. Отже, у суспільстві, замість «недоука» хоча б і в давніх мовах, були б корисні діячі: «Ось чому не можна не погодитись, що гімназії набагато краще задовольняли б тим потребам, які позначаються самим досвідом, якби вивчення древніх мов у них розпочиналось з 4-го класу ... Тоді б діти, віддані в гімназії лише на три роки, могли б використати цей час з більшою користю, а іншим для вивчення древніх мов все-таки залишалось би досить часу з 4-го класу» [11, с. 326].

У 1880 році вийшло доповнення й роз'яснення до Правил, ухвалених 31 серпня 1874 року, щодо програм, навчальних планів і таблиць кількості тижневих уроків у жіночих гімназіях і прогімназіях. Перше питання, стосовно якого Міністерство народної освіти надавало роз'яснення, було присвячено організації викладання іноземних мов у гімназії. Це питання було сформульовано так: «1) Чи можна з числа необов'язкових предметів, зазначених у таблиці 31-го серпня 1874 р., обмежитись уведенням однієї тільки стародавньої або однієї нової іноземної мови, або необхідно вводити раптом обидві – французьку й німецьку, латинську та грецьку?» [18, с. 94]. Міністерство роз'яснило, що перепон не може бути, підкреслюючи при цьому залежність уведення викладання іноземних мов від стану фінансування гімназії [18, с. 96].

Учителі іноземних мов у жіночих гімназіях під час організації викладання нових іноземних мов – французької та німецької – мали користуватись спеціальним навчальним табелем, де нормування навчальних годин було таким: один урок дорівнює одній годині. Загалом заняття в жіночих гімназіях, згідно з цим табелем, розпочинались о 9 годині й закінчувались о 14.30 або о 15 годині. Табелі розпочинався з 7-го класу, а закінчувався 1-им класом. Тобто, навчання в гімназії розпочиналось не з 1-го, а з 7-го класу. У сьомому класі на вивчення французької мови виділялось 6 годин, а на німецьку – 2 години. У шостому класі, як і в сьомому, на вивчення французької було відведено 6 годин, тоді як на вивчення німецької мови – 3 години. Загальний зміст навчання був визначений для учениць як для сьомого, так і для шостого класу так: «1) читання і точний переклад на російську мову легких за обсягом і змістом статей французькою та німецькою мовами; 2) зворотний переклад цих статей з російської на іноземні мови; 3) складання нових фраз з того запасу слів і зворотів, який учениці набули під час перекладу; 4) практичне ознайомлення

учениць з формами відмінювання, дієвідмінювання та ступенів порівняння» [18, с. 75].

У 5-му класі на вивчення французької мови, згідно з табелем, виділялось 4 години, тоді як на німецьку – 5 годин. Основні вимоги до викладання мали такий вигляд: «Етимологія обох мов у порівнянні з етимологічними властивостями російської мови. Читання статей іноземними мовами, поєднане з точним перекладом російською. Переклад з російської на іноземні мови» [18, с. 75].

У 4-му класі учениці вивчали французьку мову 3 години на тиждень, а німецьку – 4 години. Вони засвоювали синтаксис обох іноземних мов у порівнянні з синтаксичними особливостями російської мови. Також продовжували виконувати практичні вправи, як і в попередньому, 5-му класі, однак до таких вправ додавались твори на теми, що пропонували самі вчителі.

У 3-му класі учениці вивчали і французьку, і німецьку мови по 3 години на тиждень, виконуючи всі ті вправи, які робили в попередньому навчальному році.

У 2-му та 1-му класах розподіл годин на вивчення французької та німецької мов був однаковим – по 3 години на тиждень. Програмний зміст, на відміну від попередніх класів, значно змінювався. Так, дівчата мали вже читати й практично аналізувати цілі літературні твори або їх великі уривки, які могли, з одного боку, слугувати взірцями чистої літературної мови, а з іншого – сприяти їх логічній, естетичній і моральній освіті. Також учениці мали писати твори на теми, що пропонувались учителями [18, с. 75].

Підкреслимо, що деякі вчителі, які навчали учнів іноземних мов у гімназії, були іноземцями, а деякі з них – особами з сімей іноземців. Про це не раз наголошувалось у законодавчих документах щодо прав іноземців, які мають звання вчителя. Склад вчителів іноземних мов зафіксовано також і в статистичних збірниках. Так, у збірнику, що містив інформацію про склад вчителів у чоловічій гімназії у Волинській губернії (1890 рік) натрапляємо на такі відомості: «Викладачі ... давніх мов – статський радник Григорій Гаврилович Левандовський, статський радник Франц Федорович Зентфлебен, статський радник Косьма Тимофійович Мурковський, надвірний радник Євген Миколайович Зеленецький, колезький радник Михайло Васильович Введенський, надвірний радник Василь Миколайович Булгаков, надвірний радник Іван Якович Самойлов ... німецької мови – статський радник Богдан Іванович Зіфферман, французької мови – статський радник Віктор Вікторович Гюгнен...» [13, с. 24].

У 1893 році вийшло Положення про чоловічі й жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти, згідно з яким вносились певні зміни в процес викладання іноземних мов. Наголосимо, що мету гімназії вбачали в наданні юнацтву загальної освіти та підготовки його

для вступу до університетів або інших вищих спеціальних закладів [12, с. 5–6]. Разом з Положенням, була надана таблиця кількості тижневих погодинних уроків, з якої для нашого дослідження інтерес становить розподіл годин на вивчення давніх і нових іноземних мов.

Таблиця 4

Розподіл годин на вивчення іноземних мов у чоловічих гімназіях у 1893 р.

Предмети	Класи								
	Підготовчий клас	1	2	3	4	5	6	7	8
Німецька мова	-	-	3	3	3	3	3	2	2
Французька мова	-	-	3	2	3	3	2	3	3
Латинська мова	-	6	6	5	5	5	5	5	5
Грецька мова	-	-	-	4	5	6	6	6	6

Важливим для організації системності у вивченні іноземних мов було і положення про те, що уроки французької та німецької мов мали розподілятися так, щоб ті, хто хоче вивчати нові мови, могли їх вивчати разом. Але тим учням, які не встигали з обов'язкових предметів, вивчення двох мов було заборонено [12, с. 8].

Викладачі іноземних мов, згідно зі статтею №1516 від 1893 року, мали обиратись не начальниками гімназій як законовчителі, а піклувальником навчального округу за його власним вибором або за поданням керівництва гімназії. Учителі повинні були отримати атестати про закінчення повного університетського курсу й скласти іспит [4, с. 52]. У роботі М. Ошаніна натрапляємо на інформацію про те, що кандидатами на посаду вчителя німецької і французької мов могли бути особи, які не закінчили повний курс університету, але склали іспит на звання вчителя нових мов у гімназії [12, с. 18]. Також маємо й законодавче підтвердження того, що, на відміну від викладачів різних предметів гімназії, викладачами нових іноземних мов могли стати особи, що отримали звання домашніх вчителів з цих предметів [12, с. 19].

Отже, у цей період розбудовувалась певна система з вимогами до організації навчання іноземних мов з певними особливостями в чоловічих і жіночих гімназіях, що зумовило появу нових ідей, які втілювались у ряд законотворчих ініціатив і педагогічних експериментів.

Так, у 1893 році комісією кн. Волконського було розроблено ряд проектів положень, серед яких – Положення про вищі жіночі курси нових іноземних мов [3, с. 23]. Представники Міністерства розуміли, що необхідно мати певну систему в навчанні й викладанні іноземних мов, зокрема німецької та французької. Водночас, у цей період саме навчальна частина жіночих гімназій мала серйозні недоліки. Так, наприклад,

викладання велось учителями чоловічих гімназій і повітових училищ за маленьку плату, а самі навчальні плани не були адаптовані до майбутнього призначення дівчат, які, відповідно до мети гімназії, мали отримати релігійне, моральне й розумове виховання як майбутні матері сімейств. Слід також підкреслити, що давні мови в жіночих гімназіях не вивчались, що було суттєвою різницею між чоловічими та жіночими гімназіями.

У 1901 році в доповіді міністра народної освіти ген.-ад'ют. Ванновського було зазначено про численні клопотання з боку начальників навчальних округів щодо залучення жінок до викладання французької і німецької мов у жіночих гімназіях, що було зумовлено, крім браку викладачів-чоловіків з відповідним освітнім рівнем, також і поодинокими випадками допущення жінок до викладання іноземних мов. З цього року жінкам, які мали звання домашньої вчительки, було дозволено викладати в гімназіях французьку та німецьку мови [4, с. 93].

З 1901 року в плануванні годин на вивчення іноземних мов відбулись відповідні зміни, згідно з якими в деяких гімназіях викладання стародавніх мов було залишено як обов'язкове. В інших гімназіях ці мови замінялись іншими предметами. Так, у Циркулярній пропозиції міністра народної освіти піклувальникам навчальних округів на 1905-1906 роки заявлений план навчання для окремих чоловічих гімназій, у яких значне місце відводилось вивченню іноземних мов – як давніх, так і нових. Наведемо розподіл годин на вивчення іноземної мови у вигляді таблиці (див. табл. 5).

Як свідчать дані таблиці, в 1905-1906 рр. пропонувалось увести для вивчення в чоловічих гімназіях грецьку мову з 4-го класу, а не з 3-го, як було в 1893 році, а кількість годин на вивчення грецької мови була зменшена з 33 годин до 21 години. Зауважимо, що найбільшу кількість годин було відведено

на вивчення латинської мови. Порівняно з таблицею, що містила розподіл годин на вивчення іноземних мов у 1983 р., у 1905-1906 році їх кількість була суттєво зменшена.

Так, наприклад, якщо в 1983 р. в гімназіях на вивчення латини було відведено 42 години, то в 1905-1906 рр. їх кількість суттєво зменшилась до 23 годин.

Таблиця 5

Розподіл годин на вивчення іноземних мов у чоловічих гімназіях (1905-1906 рр.)

Предмети	Класи						
	1	2	3	4	5	6	7
Німецька мова	5	3	3	2	3	3	2
Французька мова	-	6	3	2	3	2	2
Латинська мова	-	-	5	4	5	5	4
Грецька мова	-	-	-	4	6	6	5

Щодо вивчення нових мов, то варто зауважити, що німецьку мову розпочинали вивчати не з 2-го класу, як у 1893 р., а з 1-го класу і їй, як свідчать дані таблиці, приділялось більше уваги, адже на її вивчення в 1905-1906 рр. було відведено 21 годину (для порівняння: у 1893 році – 19 годин).

Французьку мову так само, як і за Положенням 1893 р., вивчали з 2-го класу, а кількість годин на її вивчення була дещо зменшена – з 19 годин у 1893 р. до 18 годин у 1905-1906 рр.

Принцип системності у викладанні іноземних мов у гімназіях реалізовувався через контроль. Зауважимо, що до форм контролю за організацією процесу викладання іноземних мов у досліджуваній період належали інспекторські перевірки й проведення іспитів. Але, як зазначалось у журналі «Вісник Європи», такі перевірки бюрократизували гімназії й свідчили про погані результати навчання й великі вимоги до учнів. Так, наприклад, був зафіксований випадок звільнення здібного вчителя за поданням інспектора п. Дружиніна за те, що учні були дуже розвинені, але мало хто з них знав молитви й заповіді (хоча цього мав би навчати священник, а не вчитель). Відгук п. Дружиніна, на думку авторів журналу, був складений через підозру, що цей учитель спілкувався з людьми, які були визнані з боку правлячої еліти як неблагонадійні, що не мають права бути викладачами [15, с. 854].

Також у полемічній статті йшлося про те, що кількість учнів, які закінчували повний курс гімназії, була незначною – лише 4,2%, що свідчило про низьку результативність навчання загалом [15, с. 856].

Учням тогочасних гімназій дуже складно було скласти іспит з іноземних мов. Самі завдання для іспитів мали складати члени екзаменаційних комісій гімназії й подавати на затвердження піклувальнику навчального округу. Сам піклувальник мав право обирати завдання на власний розсуд, додавати інші завдання, що були складені в інших гімназіях.

Прогресивні діячі були обурені тим, що до педагогічних колективів з боку попечителів була недовіра, що виражалась у тому, що екзаменаційні завдання підготовлювали в канцелярії й надсилали до гімназій у запечатаних конвертах з написом «відкрити в присутності членів екзаменаційної комісії перед самим початком письмового іспиту з предмета» [9, с. 378]. Також вказувалось на такі факти недовіри до педагогічних колективів: «недовіра до педагогічних корпорацій закладів доходить до того, що інструкцією передбачено навіть випадок раптової хвороби учня під час екзамену. На цей випадок піклувальники зобов'язані надсилати по запасній темі на кожен предмет також у запечатаних конвертах з написом: «запасна тема з такого-то предмета». У разі, якщо не було потреби звернутись до запасних тем ... конверти мали повертатись назад, до керівництва навчального округу, нерозпечатаними» [9, с. 378–379].

Дріб'язкова регламентація, втручання центральних управлінь у навчальний процес – усе це зазнавало критики. Вказувалось, що і в Англії, і в Німеччині самотійність педагогічних колективів охороняється з боку всіх, причетних до справи освіти й виховання. Суперечливість і безглуздість деяких положень, недовіра до самих учнів – усе це зазнавало нищівної критики [9, с. 379].

Так, на самий іспит відряджали чиновника, який мав право переважного голосу. Також є відомості про те, що навіть писемні відповіді учнів надсилались на обговорення вищому керівництву, що спричиняло негативні реакції з боку педагогів, які були причетними до організації навчання іноземних мов: «Відомо, що для перекладу в шостому класі гімназій нині потрібно від 12-річних хлопчиків ознайомитись з 800 віршами з «Метаморфоз» Овідія, а в сьомому класі потрібно вже перекладати Тита Лівія. Якщо серед чиновників, які перебувають при піклувальниках або в департаменті, є такі, які самі не зроблять помилки у 800 віршах

Овідія й зуміють перекласти Тита Лівія точніше, ніж його перекладає московський професор п. Куторга після 40-річної діяльності, то скорочення складу адміністрації необхідно насамперед для успіху самого викладання. Як подібні чиновники залишаються чиновниками, а викладачами латинської мови доводиться, за браком, залишати таких братів-слов'ян, які самі виявили на іспиті недостатнє знання цієї мови, а тільки відомі своєю старанністю?» [2, с. 812].

Деякі додаткові зауваження щодо складання іспитів у гімназіях, зокрема стосовно якості вивчення іноземних мов, наведено в аналітичній статті, що спиралась на дані, отримані від Міністерства народної освіти в 1874 році. Її автори обстоювали думку про те, що 22,6% гімназистів старшого відділення не витримали іспит. Вихованці гімназій менш успішно склали латинську мову, ніж математику. Також автори статті вказували на те, що учні гімназій під час складання іспиту з грецької мови мали кращі результати, ніж під час складання іспиту з російської мови, що свідчило насамперед про рівень вимогливості екзаменаторів: «Вимогливість з грецької мови була вдвічі меншою, ніж зі складання твору російською мовою» [1, с. 779].

Стосовно вимог до іспитів, маємо зазначити, що вони постійно підвищувались. Так, порівняно з попередніми поясненнями щодо іспитів на отримання атестата зрілості (у класичних гімназіях учні отримували атестати зрілості, а в прогімназіях – свідоцтва) у «Правилах і програмах класичних гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти і докладних програмах випробування зрілості у випробувальних комітетах при навчальних округах» [16], опублікованих у 1912 р., можна побачити, що учні 8-го класу гімназій уже мають складати іспити з усіх іноземних мов, а саме – латини, грецької (за бажанням), німецької і французької. При цьому для виконання письмових робіт з кожної іноземної мови, з переписуванням начисто, відводилось 4 години, не враховуючи часу на оголошення тих уривків, які учні мають перекласти [16, с. 159].

Зупинимось на вимогах до учнів гімназій зі складання давніх мов. Так, з латини учні мали перекладати уривки з текстів латинських авторів (які вивчались у 7-му й 8-му класах), вибрані уривки з творів Цезаря, Тита Лівія. З грецької мови передбачався аналіз тексту й змісту, переклад прочитаних у 7-му й 8-му класах авторів, переклад уривків з Анабазиса Ксенофонта. Під час іспиту з нових іноземних мов учні мали показати практичне знання граматики, легке розуміння німецької

та французької мов, що мало бути доведено на усному іспиті перекладом текстів прозаїчних творів описового або розповідного характеру, з якими вони не були раніше ознайомлені, без використання будь-яких посібників [16, с. 163–164].

Звернемо також увагу на Циркуляр Головного управління Міністерства народної освіти (№ 5481) за 1911 р., у якому містились вказівки щодо письмових випробувань з нових мов. Наведемо ці вимоги: 1) на письмових іспитах зрілості з нових іноземних мов педагоги пропонують для випробування або переклад уривка зв'язного тексту російською мовою на іноземну мову, або переказ іноземною мовою прочитаного тексту; 2) у разі вибору для випробування перекладу з російської мови на іноземну, кожен випробовуваний отримує за жеребом окрему тему; кожному випробованому пропонується після ознайомлення з темою підкреслити в російськомовному тексті слова, переклад яких іноземною мовою йому не відомий, і запитати відповідні вказівки на початку випробувань у присутнього викладача цієї іноземної мови; усі такі вказівки фіксувались у роботі випробованого і брались до уваги під час оцінювання роботи; якщо викладач іноземної мови не міг бути присутнім на початку випробування, то випробуваний має право скористатись словником; 3) якщо для випробування визначено переказ іноземною мовою російськомовного тексту, то такий текст виразно прочитується один раз або двічі одним з викладачів перед випробуваними, яким дозволяється запитувати, як зазначено в п. 2, вказівок у викладача іноземної мови, а за відсутності цього викладача – користуватись словником; 4) якщо для випробування визначено переказ іноземного тексту, то такий текст виразно прочитується перед випробуваним двічі або тричі викладачем іноземної мови, якому дозволяється на власний розсуд перекласти, на прохання випробуваних, окремі слова іноземного тексту російською мовою [16, с. 165–166].

Висновки. Отже, дотримання принципу системності у викладанні іноземних мов у досліджуваний період, на нашу думку, можна проілюструвати тріадою: «планування – організація – контроль». Зрозуміло, що в цій системі й саме планування, і організація, і контроль не витримували критики з боку педагогічної громадськості, адже стан викладання іноземних мов характеризувався такими недоліками, як крайня регламентація, брак здібних учителів іноземних мов, наявність вчителів-іноземців, які не могли зрозуміло донести думку до учнів їхньою рідною мовою, відсутність

демократичних процесів з боку Міністерства народної освіти, невідповідність системи викладання іноземних мов реальним життєвим потребам учнів, які мали стати не тільки філологами, а й здобути інші професії тощо.

Принцип системності в організації навчання іноземних мов у вітчизняній гімназійній освіті,

що був презентований нами в дослідженні, дасть змогу надалі простежити, якою була система викладання іноземних мов у 1871-1917 рр., якими були форми й методи навчання, і, відповідно, якими були результати.

Список використаних джерел

1. Выпускные экзамены в гимназиях в 1874 г. // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 8, август 1875. – С. 778–780.
2. Еще о регламентации гимназий // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 6, июнь 1873. – С. 809–813.
3. Женские гимназии и прогимназии Министерства Народного Просвещения 1858-1905 / Изд-е департамента Народного Просвещения. – СПб.: Типогр. М.М.Стасюлевича, 1905. – 139 с.
4. Кузьменко Д. П. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870-1912 годы (В 3 частях) / Д. Кузьменко; [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Изд-во: Юрид. кн. маг. "Правоведение" И.К. Голубева, 1912. – 752 с.
5. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 4–10.
6. Мисечко О. Є. Історіографічний аспект дослідження проблеми підготовки вітчизняного вчителя іноземної мови / О. Є. Мисечко // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 474–481.
7. Москальова Л. Вплив діалогу світоглядно-духовних ідентичностей на культурно-освітній простір особистості / Людмила Москальова // Versus. – 2013. – № 2. – С. 83–86.
8. Накануне реформ в народном просвещении // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 4, апрель 1871. – С. 811–841.
9. Новая регламентация гимназий // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 6, май 1873. – С. 377–381.
10. Новый устав гимназии 19-го июня (1-го июля) // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 8, август 1871. – С. 818–840.
11. Отчет министерства народного просвещения за 1877 год // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 11, ноябрь 1879. – С. 316–330.
12. Ошанин М. А. Положение о мужских и женских гимназиях и прогимназиях Мин. народн. проsv. с циркулярными разъяснениями Министерства народного просвещения / М. А. Ошанин. – Ростов: Изд-во: тип. А. Х. Оппель, 1906. – 47 с.
13. Памятная книжка Вольнской Губернии на 1890 год / сост. Иван Федорович Мацкевич. – Житомир: Типография Губернского правления, 1889. – 393 с.
14. Плахотник В. М. Система як базисна категорія методики навчання іноземних мов / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 3–6.
15. Полемика о проценте гимназистов, кончающих курс // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 6, июнь 1871. – С. 831–856.
16. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и подробные программы испытания зрелости в испытательных комитетах при учебных округах / Изд. В. А. Маврицкого. – М.: Изд. неофиц., 1912. – 229 с.

References

1. Final examinations in gymnasiums in 1874 (1875). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book.8, August 1875, 778–780. [in Russian]
2. More on the regulation of gymnasiums (1873). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book 6, June 1873, 809–813. [in Russian]
3. Female gymnasiums and progymnasiums of the Ministry of National Education 1858-1905 (1905). Izd-e departamenta Narodnogo Prosveshheniia. SPb.: Tipogr. M. M. Stasiulevicha. [in Russian]
4. Kuz'menko, D. P. (1912). *Collection of decrees and orders for women's gymnasiums and progymnasiums of the Ministry of Public Education for 1870-1912 (In 3 parts)*. Moscow: Izd-vo: Jurid. kn. mag. "Pravovedenie" I. K. Golubeva. [in Russian]
5. Liakhovitskii, M. V. (2013). On some basic categories of methods of teaching foreign languages. *Inostrannyie yazyki v shkole*, 8, 4–10. [in Russian]
6. Mysechko, O. Ye. (2013). Historiographic aspect of studying the problem of preparing a national foreign language teacher. *Pedahohichnyi diskurs*, 15, 474–481. [in Ukrainian]
7. Moskaliova, L. (2013). Influence of the dialogue of worldview and spiritual identities on cultural-educational space of personality. *Versus*, 2, 83–86. [in Ukrainian]
8. On the eve of reforms in popular education (1871). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book.4, April 1871, 811–841. [in Russian]
9. New regulation of gymnasiums (1873). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book 6, May 1873, 377–381. [in Russian]
10. New School Rules of the 19th June (July 1st) Gymnasium (1871). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book 8, August 1871, 818–840. [in Russian]
11. Report of Ministry of Public Education of 1877 (1877). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book.11, November 1877, 316–330. [in Russian]
12. Oshanin, M. A. (1906). *The position of male and female gymnasiums and progymnasiums*. Rostov: tip. A. H. Opiel'. [in Russian]
13. Memorial book of Volyn province for 1890 (1889). Sost. Ivan Fedorovich Mackevich. Zhitomir: Tipografiia Gubernskogo pravleniia, 1889. [in Russian]
14. Plakhotnik, V. M. (2010). The system as a basic category of teaching methods for foreign languages. *Inozemni movy*, 4, 3–6. [in Ukrainian]
15. Controversy about the percentage of students completing the course (1871). Vestnik Evropy (Zhurnal Istarii Politiki Literatury). Book 6, June 1871, 831–856. [in Russian]
16. The rules and programs of classical gymnasiums and progymnasium departments of the Ministry of Public Education and detailed maturity testing programs in the test committees of the educational districts (1912). Izd. V.A. Mavricksogo. Moscow: Izd. neofic. [in Russian]
17. Pryshchepa, O. (2005). Rivne Real Gymnasium (School) in the life of the city of the XIX - early XX centuries. *Naukovi zapysky Rivnenskoho oblasnoho krayeznavchoho muzeiu*. Issue 2. 7–10. [in Ukrainian]
18. Rodevich, M. V. (1884). A compendium of existing

17. Прищепа О. Рівненська реальна гімназія (училище) у житті міста XIX – початку XX ст. / О. Прищепа // Наукові записки Рівненського обласного краєзнавчого музею. – Вип. 2. – Рівне, 2005. – С. 7–10.
18. Родевич М. В. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последовавшими с 1870 года изменениями и дополнениями, содержащий также (в четырех частях книги): положение по отдельным женским гимназиям и прогимназиям, общие и частные программы их и правительственные распоряжения как относящиеся к этим заведениям, к служащим и учащимся в них, так и касающиеся лиц, занимающихся частной и женской педагогической деятельностью / сост. Михаил Родевич. – СПб.: Изд-во тип. д-ра М. А. Хана, 1884. – 2, X, 238, 2, 88 с., 1 л. табл.
19. Сіка В. Іноземні мови у навчально-виховному процесі гімназій Закарпаття (друга половина XIX – перша половина XX століття) / В. Сіка // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2012. – Вип. 24. – С. 153–156.
20. Сутула О. В. Латинська мова в системі освіти / О. В. Сутула // Постметодика. – 2010. – №3. – С. 31–41.
21. Хрестоматія по історії педагогіки / Под общ. ред. С. А. Каменева. – Т. IV. – История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. – Ч. 2. [сост. Н. А. Желваков]. – М.: Гос.уч.пед.изд-во, 1936. – 516 с.
22. Циркуляр о введении нового устава гимназий // Вестник Европы (Журнал Истории Политики Литературы). – Кн. 10, октябрь 1871. – С. 862–871.
- decrees and orders for women's gymnasiums and progymnasiums of the Ministry of Public Education, with changes and additions that have been made since 1870, also containing (in four parts of the book): the situation for individual women's gymnasiums and progymnasiums, their general and private programs and government orders as relating to these institutions, to employees and students in them, and concerning persons engaged in private and female pedagogical activity. Sost. Mihail Rodevich. SPb.: Izd-vo tip. d-ra M.A. Hana. [in Russian]
19. Sika, V. (2012). Foreign languages in the educational process of high schools in Transcarpathia (second half of the XIX - first half of the twentieth century). *Naukovyi visnyk Uzhgorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota*, 24, 153–156. [in Ukrainian]
20. Sutula, O. V. (2010). The Latin language in the system of education. *Postmetodika*, 3, 31–41. [in Ukrainian]
21. Zhelvakov, N. A. (1936). *Reader on the history of pedagogy. Ed. by S. A. Kamenev. Vol. IV. Ch. 2.* [sost. Moscow: Gos.uch.ped.izd-vo. [in Russian]
22. Circular on the conduct of the new statute of gymnasiums (1871). *Vestnik Evropy (Zhurnal Istorii Politiki Literatury)*. Book10, October 1871, 862–871. [in Russian]

Рецензент: Троїцька Т.С., д.філософ.н., професор

Відомості про автора:
Рибалко Наталія Миколаївна
 ribalkonatala@gmail.com
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 27. 10. 2017 р.
 Прийнято до друку 25. 11. 2017 р.*

Information about the author:
Rybalko Nataliia Mykolaivna
 ribalkonatala@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 27. 10. 2017.
 Accepted for publishing 25. 11. 2017.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВИТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Олена Тройіцка

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті актуалізовано необхідність переосмислення методологічних засад розвитку сучасної громадянської освіти. Контекстуально розкрито сутність громадянської освіти майбутніх фахівців у культурно-освітньому просторі та запропоновано забезпечити входження студентської молоді в цей простір аксіологізацією, культурологізацією, діалогізацією, політико-правовою та соціально-психологічною спрямованістю цілей, змісту й технологій освіти. Як приклад конкретної методології експліковано ідею конструктивізму в організації громадянської освіти.

Ключові слова:

аксіологізація; громадянська культура; громадянський простір; діалогізація; конструктивізм; контекстуальність; трансдисциплінарність.

Аннотация:

Тройіцкая Елена. Методологические ориентиры развития гражданского образования студенческой молодежи: украинский контекст.

В статье актуализирована необходимость переосмысления методологических основ развития современного гражданского образования. Контекстуально раскрыта сущность гражданского образования будущих специалистов в культурно-образовательном пространстве и предложено обеспечить вхождение студенческой молодежи в это пространство аксиологизацией, культурологизацией, диалогизацией, политико-правовой и социально-психологической направленностью целей, содержания и технологий образования. В качестве примера конкретной методологии эксплицирована идея конструктивизма в организации гражданского образования.

Ключевые слова:

аксиологизация; гражданская культура; гражданское пространство; диалогизация; конструктивизм; контекстуальность; трансдисциплинарность.

Resume:

Troiits'ka Olena. Methodological orientations for developing the student youth civic education: Ukrainian context.

In the article the author emphasizes the need to rethink methodological foundations for developing the modern civic education. The essence of civic education of future specialists in the cultural and educational space has been revealed contextually. There has been suggested to provide the inclusion of the student youth into this space with axiologization, culturality, dialogization, politico-legal and socio-psychological orientations of the goals, content and education technologies. As an example of a particular methodology the idea of constructivism has been explicated in the civic education organization.

Key words:

axiologization, civic culture, civic space, dialogization, constructivism, contextuality, transdisciplinarity.

Постановка проблеми. Культурно-освітні трансформації соціального середовища та уявлень людини про світ, соціум і себе зумовлюють потребу переосмислення системних зв'язків філо-онто-професіогенезу майбутнього фахівця, зокрема як суб'єкта громадянсько-культурного простору. Цей простір має бути когерентним із викликами часу, із завданням формування людини з високим рівнем культурної самосвідомості, що спирається на зміцнення особистісно-розвивальних, аксіологічних та і комунікативно-діалогічних стратегій.

Проблематика дослідження пов'язана з пошуком студентською молоддю способів і сенсів реалізації сутнісних соціальних властивостей, навчання мистецтва громадянської життєтворчості. Саме в межах громадянсько-культурного простору молодь набуває норм, цінностей, смислів, культури, завдяки чому освіта перестає бути тільки «трансляційним механізмом» знань, умінь, навичок і способом відтворення лише адаптивних рис особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях і практиці соціалізації молоді зосереджений багатий досвід громадянського виховання, зокрема й на теренах України, у закладах якої громадянська освіта почала поширюватись наприкінці 90-х років

XX століття. У концептуальних державних документах [4] громадянська освіта представлена як спеціалізована специфічна підготовка людей до життя в умовах демократії. Багато наукових праць присвячено філософії стандартів громадянської освіти в європейських країнах (О. Вар'янюк, І. Василенко, В. Дубровський та інші), автори яких запропонували чітку систему успішності впровадження стандартів громадянської освіти в процес утвердження демократії і в нашій країні [1].

У ряді досліджень проаналізовано український історичний і сучасний досвід розвитку громадянського суспільства й роль освіти в цьому розвитку (С. Золотухіна, О. Рацул та ін.). Значна кількість робіт присвячена різним аспектам громадянської освіти й виховання студентів (В. Барабаш, В. Глазков, Т. Гребеник, С. Зябрева, В. Іова, О. Козлова та ін.). Важливими в контексті порушеної нами проблеми є дослідження громадянської освіти й виховання студентів педагогічних університетів (А. Панчук, М. Подберезський, І. Щербак та інші).

Квінтесенцією всіх наукових розвідок, що стосуються проблем громадської освіти, на нашу думку, можна визначити єдність у розумінні її змісту як навчання й виховання, що за

результативністю трансформування знань, умінь і навичок постають світоглядними пріоритетами, ціннісними настановами особистості. Разом з тим, різноаспектний аналіз інституціонального внеску в систему громадського виховання (навчального процесу, позааудиторної роботи, предметної спрямованості викладання, різних типів навчальних закладів тощо) залишає за межами дослідницького інтересу вільний саморозвиток, творчу самореалізацію особистості, інтеріоризацію громадянських цінностей і норм в індивідуальне самовизначення тощо. Навіть більше, предметна редукція створює фрагментарну наукову картину процесу соціалізації й розвитку громадянської культури.

Автор статті за порушеною проблемою концептуалізує діалог і толерантність як принципи розгортання сучасного культурно-освітнього простору вищої освіти, складником якого є громадянський освітній простір, і окреслює суперечності теорії і практики, зазначені в темі роботи:

- недостатній рівень громадянської компетентності майбутніх фахівців;
- відсутність поєднання формальної громадянської освіти з широким громадянським простором, у якому функціонує як формальна, так і неформальна та інформальна громадянська освіта;
- порушення в предметних площинах науково-освітнього знання змістової цілісності громадянської освіти, складниками якої є культурологічне, філософсько-аксіологічне, політико-правове, економічне, соціально-психологічне знання;
- брак механізмів і конструктів, що дають змогу успішно здійснювати інформативно-екзистенціональні інтеракції в громадянському просторі.

Формулювання цілей статті. Означені суперечності зумовили мету та завдання статті: розкрити потенціал діалогу як конструкту громадянської освіти майбутніх фахівців і теоретично обґрунтувати його роль у розвитку громадянської культури.

Виклад основного матеріалу дослідження обумовлений використанням різноманітних методів: ретроспективного аналізу й систематизації філософської, соціологічної, культурологічної, природознавчої, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з проблем громадянської освіти; проліферації методологічних підходів для виокремлення авторських теорій розвитку громадянської культури студентської молоді; індукції, дедукції, синтезу, порівняння й зіставлення ідей, концепцій діалогізації культурно-освітнього простору, зокрема й громадянського;

диференціації аналогом, моделювання тезаурусу базових дефініцій, визначення методологічних детермінант цього процесу.

Методологічну основу дослідження становлять філософські та психолого-педагогічні ідеї щодо інтеграції гуманітарних наук у комплексному вивченні громадянської освіти майбутніх фахівців. Саме культурологічний, системний, синергетичний, людиновимірний, ціннісно-генерувальний і вітально-аксіологічний підходи до навчально-виховного процесу уможливили розкриття закономірностей цілісного процесу громадянського зростання студентів на основі конструктивізму діалогічного спрямування.

Сприймаючи беззаперечно той факт, що сьогодні Україна намагається створити необхідні умови для розвитку людини в усіх сферах життя, слід також визнати беззаперечною залежність успіху модернізації цих сфер від рівня громадянської культури суб'єктів перебудови. Громадянська культура постає одним з ключових факторів економічного розвитку, результативності реформ, спрямованих на формування ефективної моделі соціально-орієнтованої ринкової економіки, гармонізації соціально-культурних відносин у громадянському суспільстві, у відносинах громади з владою, формування духовних принципів співжиття громадян у демократії. Цей постулат потребує суттєвої зміни методології розвитку громадянської освіти на всіх її рівнях.

По-перше, у зазначеному контексті, на нашу думку, варто мати на увазі, що історичне, соціогенетичне і культурологічне соціальне середовище являє собою багатий аксіологічний потенціал, в якому концентрується живий досвід народів, цивілізацій, що презентує безліч інваріантів цілісного осмислення світу, ставлення людини до природи, до людей, до себе, до громадянського життя і демократичних цінностей. На жаль, цей потенціал не в повній мірі збагачує цілі, зміст, організаційно-управлінські умови громадянської освіти, не завжди глибинні інваріанти буття підлягають пізнанню і розумінню з боку майбутніх фахівців, що продукує «невдалу оптику» і незрілу компетентність.

Саме тому ми пропонуємо звернути увагу на трансдисциплінарні дослідження, що набувають поширення в сучасній науці і здатні вивести науку з ситуації «інтервального» пошуку, коли та чи інша наука «тягне» проблему у власне предметне поле, не вибудовуючи загальну концептуальну схему-модель або концептуальну план-карту, яка має спрямовувати розуміння, пояснення й цілісне бачення громадянсько-освітнього простору на осмислення його

гармонійності. Цьому питанню присвячено багато праць філософів освіти [2].

По-друге, слід змінити методологію здобування нового знання про громадянську освіту, результатом якої є культура громадянина, і насамперед методологічний філософський вимір, що потребує від дослідника розгляду громадянської освіти як багатосистемного утворення. Саме виходячи з атрибуту інтегративності, тобто з характеристики системи як цілісного утворення, що не зводиться до суми елементів, громадянська освіта має аналізуватись на двох рівнях – суспільному та індивідуальному. Перший рівень зумовлює її розгляд як певної цілісності, що формує в суб'єктів знання, уміння, навички взаємодії з державою та громадянами, що принципово (частково) вкладається в площину соціалізації. Другий рівень дослідження має бути зосереджений на вивченні громадянина як індивіда, якому освіта прищеплює громадянські чесноти. Отже, через участь у політичних організаціях, через діяльність у професійних, громадських і релігійних об'єднаннях люди можуть виражати й обстоювати суспільні й громадянські інтереси та потреби, якщо володіють громадянськими знаннями, вміннями та чеснотами, тобто тим, що ми вважаємо компетентністю.

По-третє, на конкретно-методологічному рівні розв'язання проблем громадянської освіти та громадянсько-освітнього простору вищої школи потрібен науковий інструментарій (моделі, категоріальні матриці, план-карти, оргпроекти, методологічні програми, організаційні сценарії тощо), що міститиме ціннісно-сміслову наповнення й конструкти трансферу знань, умінь і навичок, що формує громадянська освіта, у комплекс інтегрованих знань і смислів, а саме:

- знання про участь громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному й культурному полях демократичної держави;
- уміння, що відображають досвід участі в соціально-політичному житті суспільства й практичного застосування знань;
- громадянські чесноти (норми, настанови, цінності та якості, властиві демократичному суспільству).

По-четверте, виходячи з постулату трансдисциплінарності й необхідності формування методології та етосу постнекласичної науки, вибір підходів у міждисциплінарному дослідженні розглядається нами як відповідь на потребу в проблемно-орієнтованих дослідженнях, у координації, інтеграції багатоманітних дисциплінарних знань, у переорієнтації

конкретних досліджень на синтез фундаментального й прикладного знання, а також на пошук механізмів і конструктивів перетворення ідей, принципів і підходів до громадянської освіти майбутніх фахівців на стратегії та програми формування громадянської компетентності.

У цьому значенні одним з провідних методологічних принципів, які визначають закономірності й принципи конструювання системи розвитку громадянської культури вважають антропологічний підхід, в основі якого – принцип природовідповідності, який передбачає врахування досягнень усіх наук про людину для отримання цілісного й системного знання про її розвиток і саморозвиток як члена соціуму. Близькими до нього є персонологічний підхід, що дає змогу виявити форми, умови, гарантії розвитку особистісного зростання та творчої екзистенції громадянина, і культурологічний підхід, що визначає структуру та зміст процесів і подій, які забезпечують «рівні поля» для розвитку громадянськості в полікультурному суспільстві. Усі вони мають використовуватися так, щоб проліферація уможливила дію метафізичного рівня громадянської культури як вияву безпеки та свободи, буття й можливості.

По-п'яте, аналіз європейського досвіду громадянської освіти свідчить про величезні можливості філософії конструктивізму як загальнонаукової бази для розробки конкретно-наукової методології громадянської освіти. У значній кількості праць, присвячених конструктивістському підходу до навчання, загальноновизнаними є такі положення:

- знання активно конструюється суб'єктом освіти, а не пасивно отримується з навколишнього середовища (зазвичай, лише з формальної освіти);
- у процесі конструювання знання постійно адаптуються й модифікуються відповідно до наявного досвіду про світ і життєвих практик;
- розуміння природи навчального процесу має спиратись на холістичний (цілісний) підхід;
- навчання є пошуком значення, тому воно починається там і тоді, де й коли у суб'єкта виникає потреба в конструюванні значення;
- пошук значення передбачає розуміння як цілого, так і його частин, оскільки частини мають розглядатись у контексті цілого, а не на ізольованих фактах;
- контекстуальність навчання, що спирається на те, що ми знаємо, у що віримо й чого боїмось;
- розуміння ментальних моделей і припущень суб'єктів, які вони використовують у конструюванні знання;
- метою навчання для кожного індивідууму має бути конструювання власного значення, що

детермінує переконання в якості навчання й відповідальність за своє навчання [5].

Усі ці засади стосуються будь-якого освітнього явища й безпосередньо освітнього процесу, тобто громадянська освіта, на нашу думку, більша, ніж формалізовані й жорстко інституціалізовані види освіти. До того ж сучасні вчені й учителі головним концептом конструктивістського підходу вважають «розуміння», тому доречно як основний конструкт запропонувати діалог як інформативно-екзистенціальну взаємодію суб'єктів навчання та діяльності з метою розуміння. Роль його суттєво зростає саме в громадянській освіті, яка є цариною плюралістичних, суперечливих позицій і контрпозицій: «Ускладнення діалогічних побудов у різних просторах реальності, що пов'язані зі збільшенням обсягу суб'єктних презентацій і соціальних ідентичностей, зі зміщенням акцентів діалогу з інформативного складника в бік ціннісно-сислового й екзистенціально-праксеологічного, вимагають актуалізації функцій діалогу як інтегратора й конструкта пізнавальних, комунікативних і прaxeологічних компетентностей Homo educandus (суб'єктність, соціабельність, інтеркультурність). Це має бути використано в концептуалізації та стратегічному моделюванні, проектуванні й плануванні культурно-освітньої та громадянської діяльності» [3, с. 7–9].

Отже, ефективність громадянської освіти залежить від діалогізації як навчання громадянської культури, так і реалізації громадянином своєї ідентичності. У цьому сенсі діалог як взаєморозуміння, повага до Іншого та самореалізація, як концепт відкритої системи інкорпорації плюралізму громадянських інтересів, як засіб освоєння світу й розуміння Інших і себе стає надзвичайно необхідним для реалізації завдань громадянської культури. Навіть більше, діалогізація громадянської освіти забезпечує імплементацію в зміст цієї освіти культурних смислів, які в діалозі-інтерації постають головним предметом діалогу й осягненням універсальних цінностей, а також громадянським консенсусом з державою.

Дійсно, громадянська освіта, визначаючи критерій належності індивідів до суспільства через засвоєння ними символічних систем і нормативних зразків, формує їхні ціннісні орієнтації. Саме завдяки громадянському діалогу в індивідів утверджуються певні уподобання, своєрідна шкала цінностей, особливі способи вираження емоцій і володіння ними. Людина перетворюється на особу, яка має відповідальність перед суспільством: у суб'єктів формуються, по-перше, механізми внутрішнього

самоконтролю і, по-друге, спільна ідентичність з одними людьми за чітко вираженої диференційованості щодо інших осіб.

Мотивація, заснована на розумінні смислів і цінностей, також сприяє інтеграції індивідуальної діяльності в політичну систему, адже люди здебільшого включаються в політичний процес і виявляють активність у суспільних справах, виходячи з власної ідентичності. Діючи разом з тими, хто поділяє їхню ідеологію, люди відчують згуртованість, якої не буває поза груповою діяльністю. Ідеології породжують особистісно-політичний комплекс ідентичності, об'єднаності й політичної діяльності саме завдяки своєму моральному змісту. Вони формують відповідні структури громадянського суспільства.

У зазначеному нами контексті діалог як конструкт учіння громадянської культури та демократії не може не бути способом розгортання громадянсько-освітнього простору, який екзистенційно постає дуже різноманітним: як простір, на якому зберігається загальнодержавна єдність в освіті під час проведення її децентралізації; як сума феноменів (політичний, інституційний, правовий, технологічний, економічний, екологічний, інформаційний, культурний, психологічний, соціальний та ін.); як соціальне середовище взаємодії громадянина і влади. Діалогічна організація функціонування громадянської освіти в просторі особистості пропонує формування кожного суб'єкта як індивідуальності, поціновування розмаїття громадянських ініціатив, розуміння поведінки кожного громадянина як вияву його життєвого досвіду.

Висновки. Головними особливостями проведення досліджень громадянської освіти має стати трансдисциплінарний характер наукового пошуку, який націлює науковців на ціннісно-сислове обґрунтування кожної запропонованої позиції, на вихід за межі «лабораторних розвідок», на пріоритет таких форм дослідження, як проектування, прогнозування, конструювання, моделювання, програмування тощо. Відносно новий об'єкт дослідження – громадянсько-освітній простір – вимагає багатомірної трансгресії дисциплінарного знання за межі науково-предметної самоідентифікації (історичної, педагогічної, психологічної, соціологічної, біологічної тощо) за рахунок ускладнення як предмета дослідження, так і методологічного інструментарію.

Уведення в наукову діяльність субстанційно-операційного (епістемологічного) підходу, який спрямовує функції знання на формування світогляду людини, на створення загальної

картини світу як цілісності, як світу, що еволюціонує під значним антропогенним впливом, на досягнення людиною значень і смислів розмаїття світу, через громадянську освіту формує в суб'єктів навчання аксіологічну культуру.

Уведення в громадянську освіту конструктивістського підходу до учіння робить це учіння автентичним, індивідуальним, самостійним, холистичним, спрямованим на майбутню й сучасну естетичну, практичну та особисту цінність і різноманітну громадянську інтеракцію. Конструктивізм у громадянській освіті ґрунтується навколо таких ключових понять, як компетентність (критичне мислення, інтелектуальна

комунікація, емоційно-ціннісна налаштованість, мовно-діалогічна компетентність тощо), рефлексія, самоефективність, інновативність, відповідальність і людиномірність.

Упровадження конструктивістських принципів у громадянську освіту не виключає імплементації інших парадигм, стратегій, концепцій і технологій, адже вони всі комплементарно мають створювати засади, що, зі свого боку, об'єднуюватимуть усі рівні методологічної підготовки повноцінного громадянина. Саме фундаментальні та прикладні розробки мають стати предметом широкомасштабних проблемно-орієнтованих досліджень напрямів формальної, інформальної та неформальної громадянської освіти.

Список використаних джерел

1. Американська філософія освіти очима українських дослідників. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 281 с.
2. Киященко Л. П. Філософія трансдисциплінарності / Л. П. Киященко, В. І. Моїсєєв; Рос. акад. наук, Ін-т філософії. – М.: ИФРАН, 2009. – 205 с.
3. Троїцька О. М. Принципи діалогу і толерантності в розгортанні сучасного культурно-освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. М. Троїцька. – К., 2017. – 39 с.
4. Концепція громадської освіти в Україні [Електронний ресурс]. – URL: <http://library.kr.ua/women.html/pgrovuindx.html>.
5. Мисечко О. Є. Філософія конструктивізму в її відношенні до змісту і процесу сучасної професійної підготовки вчителя в Україні / О. Є. Мисечко // Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: ПОІППО, 2005. – С. 118–124.
6. Thanasoulas D. Constructivist Learning [Електронний ресурс] / D. Thanasoulas. – URL: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>.

Рецензент: Москальова Л.Ю., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Троїцька Олена Михайлівна
troizka@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 27. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 22. 01. 2018 р.

References

1. *American philosophy of education through the eyes of Ukrainian researchers* (2005). Poltava: POIPPO. [in Ukrainian]
2. Kiiashchenko, L. P., Moiseev, V. I. (2009). *Philosophy of Transdisciplinarity*. Moscow : IFRAN. [in Russian]
3. Troiits'ka, O.M. (2017). *Principles of dialogue and tolerance in the deployment of modern cultural and educational space: abstract of thesis*. Kyiv. 7–9. [in Ukrainian]
4. *Concept of public education in Ukraine*. Retrieved from: <http://library.kr.ua/women.html/pgrovuindx.html>. [in Ukrainian]
5. Mysechko, O. Ye. (2005). Philosophy of constructivism in its relation to the content and process of modern teacher training in Ukraine. *American philosophy of education through eyes of Ukrainian researchers: proceedings of All-Ukrainian scientific-practical conference*. 118–124. [in Ukrainian]
6. Thanasoulas, D. *Constructivist Learning*. Retrieved from: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>. [in English]

Information about the author:

Troiits'ka Olena Mykhailivna
troizka@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol, Zaporizhia region,
72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 27. 11. 2017
Accepted for publishing 22. 01. 2018

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК [378.091.33:373.3]:005.336.2

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана Дубяга

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті окреслено шляхи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розкрито можливості використання діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; схарактеризовано особливості реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Ключові слова:

формування; компетентнісний підхід; комунікативна компетентність; учитель початкових класів; комунікація.

Аннотация:

Дубяга Светлана. **Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя начальной школы в заведениях высшего образования.** В статье определены пути формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы. Раскрыты возможности использования диалогических форм и методов работы, системы коммуникативных ситуационных задач, социально-психологического тренинга при изучении психолого-педагогических дисциплин; охарактеризованы особенности реализации субъект-субъектного взаимодействия участников учебного процесса.

Ключевые слова:

формирование; компетентностный подход; коммуникативная компетентность; учитель начальных классов; коммуникация.

Resume:

Dubiaha Svitlana. **Formation of the communicative competence of the primary school teacher at higher education institutions.** The article outlines the ways of forming the communicative competence of future primary school teachers. The author reveals the possibilities of using the dialogue-based forms and methods of work, the system of communicative situation tasks, the socio-psychological training while studying psychological and pedagogical disciplines; there are characterized the specific features of the subject-subject interaction realization among the participants of the educational process.

Key words:

formation; competence approach; communicative competence; primary school teacher; communication.

Постановка проблеми. Реалії сучасної української освіти, орієнтації на входження в Європейський освітній простір висувають нові вимоги до вчителя, його професіоналізму як інтегративного параметра особистісно-діяльнісної сутності, що забезпечує найвищий рівень продуктивності педагогічної праці, здатність ефективно й творчо розв'язувати питання, пов'язані з навчанням і вихованням молодого покоління.

У цьому контексті актуалізується проблема формування ключових компетентностей майбутнього вчителя початкової школи ще на етапі підготовки його у вищій школі, серед яких важливе місце належить комунікативній компетентності.

Адже початкова ланка освіти – підґрунтя шкільного навчання; у ній закладається основа для формування особистості, що зростає, її подальшого становлення й різнобічного розвитку в різних видах діяльності, засвоєння базового рівня освіти й уміння вчитись. Опора на компетентнісний підхід дає змогу не просто розв'язати проблему поєднання теоретичних знань з відповідними видами практичної

діяльності майбутнього вчителя, а й передбачає набуття певного досвіду її реалізації.

Провідне місце серед компетентностей, що мають важливе значення для ефективної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, належить комунікативній компетентності. За своєю суттю комунікація – це феномен, який розкриває смисловий аспект соціальної взаємодії та спілкування. На переконання багатьох учених, терміни «спілкування» і «взаємодія» можна вважати еквівалентами «комунікації», основне завдання якої полягає в тому, щоб духовно приєднатись до людей або приєднати їх до себе чи один до одного. Це відбувається за умови трансляції особистісно значущих ідей, цінностей, духовних надбань, саморозкриття власної неповторності. Отже, комунікація має системотворчу мету [9, с. 65].

Щодо поняття «комунікативна компетентність», то воно передбачає усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності, що позитивно відображає систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність

індивіда, спрямовану на їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), засвоєння етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і ухвалених рішень; це сформована сукупність узагальнених комунікативних умінь і розвинений емоційний інтелект [7, с. 150].

Проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи набуває особливого значення у зв'язку з модернізацією змісту шкільної освіти в Україні, спрямованої на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка засвоїла норми усного й писемного спілкування й вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Уміння спілкуватись є необхідним для педагогічної діяльності, адже вчитель працює у сфері «людина – людина», що передбачає вміння успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин.

Визначаючи комунікативну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в процесі комунікації, Ю. Вторнікова підкреслює, що для вчителя початкової школи ця компетентність виявляється в процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами як здатність актуалізувати й застосовувати набутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети, реалізації цілей і завдань навчання і виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти [2].

Отже, володіючи комунікативною компетентністю, учитель початкової школи може досягти високих результатів у своїй професійній діяльності, налагодити ефективні взаємини з дітьми, встановити партнерські відносини з їхніми батьками. Такий учитель здатний зрозуміти своїх колег, спрямувати процес спілкування на виконання педагогічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці накопичено значний досвід підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності. Так, зокрема, сутності педагогічної взаємодії присвячені дослідження таких науковців, як І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський, О. Федій та ін., поняття педагогічної комунікації та її сутність вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко та ін., структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя досліджували Н. Бібік, Н. Волкова,

Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О. Савченко та ін., формування комунікативної культури вчителя розглядали у своїх роботах Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, М. Лазарева та ін., технології розвитку комунікативних умінь вчителя та їхні структурні компоненти вивчали А. Дубаков, Г. Бушуєва, А. Капська, О. Мерзлякова, Д. Хумест та ін. Зауважимо, що здебільшого вчені досліджували лише окремі, хоч й важливі аспекти порушеної проблеми: теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації (Н. Волкова); формування комунікативної культури майбутніх учителів (Л. Аухадєєва, О. Гаврилюк, В. Садова); формування комунікативних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи (Б. Авво, Є. Овсянникова, Т. Федоренко), студентів гуманітарних спеціальностей (О. Романова); педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя (Є. Прозорова); формування комунікативної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей (К. Касярм), майбутнього вчителя-бакалавра (М. Баяні), студента й учня (А. Дубаков, Є. Зяйтдінова) тощо.

Наголошуючи на важливості формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, не можемо не звернутись до праць Б. Авво, який твердить, що для реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті необхідно впроваджувати моделі навчання в дії, які сягають корінням прагматичної та діяльнісної дидактики. Узагальнено ці ідеї можна представити так: мета «навчання дією» полягає в подоланні розбіжностей між тим, що людина знає, і тим, що вона «робить». Тобто йдеться про подолання розриву між теорією передбачених дій (знаннями) і практикою діяльності [1].

Формулювання цілей статті. Метою статті є окреслення шляхів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розкриття можливостей використання діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Навчання дією» є «навчанням через досвід», це структурований процес вивчення власного досвіду виконання реального завдання, розв'язання проблеми (реалізація досвіду).

Основні відмінності такого навчання полягають у тому, що:

– студенти працюють над реальними завданнями, а не над вправами чи штучними ситуаціями;

– вони навчаються не лише у викладача, а й один в одного;

– студенти працюють з даними реальних процесів;

– студенти працюють з різними базами інформації для здійснення вибору й ухвалення різних рішень у контексті реальних професійних ситуацій;

– студенти вчать критично мислити [1].

Реалізацію основних положень моделі «навчання дією» в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи можна забезпечити завдяки широкому використанню різноманітних активних та інтерактивних методів. Рольові та ділові ігри, в основі яких – реальні педагогічні проблеми, дадуть студентам змогу зануритись у повсякденні ситуації шкільного життя, випробувати наявні знання, уміння й навички в безпосередніх обставинах міжособистісного спілкування та взаємодії, прийняття й розігрування відповідних ролей. Вагомі ресурси такого навчання закладені в групових роботах (групові диспути, дискусії, розв'язання педагогічних задач, проектна діяльність). Для посилення ціннісного складника комунікативної компетентності, набуття необхідного комунікативного досвіду в нагоді стануть психолого-педагогічні й рефлексивні тренінги. Не можна забувати й про педагогічну практику, до основних змістових складників якої бажано вводити додаткові завдання, орієнтовані на активізацію майбутніх учителів до взаємодії та спілкування не лише з молодшими школярами, а й з їхніми батьками, шкільними вчителями, методистами, психологами.

Проведений нами аналіз наукових джерел засвідчив, що компетентнісний підхід стає сьогодні домінуючим, перетворюючись на концептуальне підґрунтя стратегії освітньої галузі. Основні його ідеї полягають у зміщенні акцентів зі змісту навчання на його результати, у переході від знань до розвитку особистості. Однією з ключових компетентностей у цьому процесі є комунікативна компетентність – здатність до визначення мети комунікації, вибору й застосування найбільш ефективної моделі її реалізації залежно від ситуації, уміння емоційно налаштовуватись на спілкування з іншими, продуктивно здійснювати це спілкування, регулювати міжособистісні стосунки [8].

Підвищенню ефективності формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи сприятиме впровадження «навчання в дії», що передбачає широке застосування різноманітних активних та

інтерактивних методів навчання, внесення відповідних додаткових завдань у зміст педагогічної практики. Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням структури комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, окресленням і характеристикою її складників.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури сформованість комунікативної компетентності майбутнього вчителя ми розглядаємо як його потенційну здатність до здійснення педагогічної взаємодії з учасниками освітньо-виховного процесу, що формується в ході спеціально організованої професійної підготовки й зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній педагогічній діяльності. За таких умов, формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя розглядається як створення в освітньо-виховному процесі закладу вищої освіти таких психолого-педагогічних умов, які сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь з основ педагогічної майстерності під час особистісно-орієнтованої розвивальної взаємодії в системі «викладач – студент», а також розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, дав змогу визначити основні компоненти комунікативної компетентності, до яких належать: знання про предмет і способи професійної взаємодії; практичні вміння й навички щодо її виконання; розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфери й особистісних якостей фахівця.

Формування у студентів спеціальності «Початкова освіта» комунікативної компетентності, відповідно до запропонованої логіки, відбувається як цілісна спеціально організована теоретична й практична, аудиторна й позааудиторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, спрямована на набуття майбутніми вчителями початкових класів педагогічних умінь у сфері педагогічної комунікації.

У процесі дослідницької діяльності особлива увага приділялась питанням усвідомлення студентом соціальної й особистісної значущості професії вчителя; необхідності підготовки до розв'язання педагогічної ситуації як норми сучасної школи.

Ці завдання виконувались:

а) у межах занять з дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» для конкретної спеціальності;

б) у межах виробничої педагогічної практики студентів 4 курсу (освітній ступінь – «бакалавр»);

в) у межах науково-дослідної роботи студентів.

У процесі формування в майбутніх учителів комунікативної компетентності використовувались форми, методи, засоби та прийоми, що забезпечували:

– становлення теоретичного і практичного аспектів готовності (лекції, семінарські, практичні заняття, дискусії, науково-дослідницька робота, творчі роботи, курсові роботи, педагогічна практика);

– контроль за рівнем розвитку готовності (співбесіди, анкетування, моделювання, самооцінка, взаємооцінка, заліки, модулі, звіти за результатами виробничих педагогічних практик і наукових робіт).

Отже, головною умовою формування комунікативної компетентності є забезпечення педагогічно доцільної відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки вміння набуваються лише в процесі виконання вправ, тобто практичного осмисленого застосування студентами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності. Вправи повинні бути побудовані на варіюванні й поступовому ускладненні видів педагогічної діяльності. Для досягнення відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, необхідно створити освітнє середовище, яке передбачає:

1) спостереження студентів за реальним освітньо-виховним процесом у початкових класах у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін (за допомогою демонстрації навчальних відеозаписів або відвідування загальноосвітньої школи I ступеня) і аналіз результатів діяльності;

2) використання навчального матеріалу, різноманітного за змістом і формою, що відображає багатогранність професійних завдань педагога;

3) надання студенту свободи вибору щодо способів виконання навчальних завдань;

4) використання під час аудиторних занять активних форм і методів навчання (ділові ігри, мікронавчання, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій), що ставлять студентів у позицію дослідників, спонукають до виявлення професійних умінь у процесі застосування знань на практиці;

5) постійну увагу викладача до змісту, аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної діяльності, що стимулює студента до усвідомлення не лише результату, а й усього процесу своєї роботи;

6) розробку й використання індивідуальних програм навчання, які враховують етапи формування комунікативної компетентності,

і узгодження їх з системою відповідного контролю.

Оволодіння знаннями теоретичних і практичних основ педагогічної діяльності відбувалось під час вивчення дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі». На практичних заняттях студенти залучались до взаємодії та комунікації. Так, наприклад, для закріплення знань з тем «Психологічне обґрунтування особистісно-орієнтованого навчання», «Педагогічна імпровізація як педагогічна технологія» використовувалась тестова методика, що ґрунтується на вмінні знайти найбільш оптимальний розв'язок виходу з ситуації й обґрунтувати його. Це вимагало не лише досить високої психолого-педагогічної культури студента, а й уміння швидко зорієнтуватись у складній ситуації, зважити всі можливі чинники, прислухатись до думки однокурсників, виявити педагогічну інтуїцію.

У процесі експериментально-дослідницької діяльності було розроблено практичне заняття «Розв'язання педагогічних ситуацій як компонент підготовки до педагогічної імпровізації», під час якого студенти відпрацьовували теоретичні та практичні вміння, набуті ними ще в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін на 1 та 2-му курсах. На цьому занятті були запропоновані творчі завдання, педагогічні ситуації, ігри та тренінги.

Студенти 4-го курсу під час вивчення дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» поглибили свої знання й розвинули педагогічні здібності як на заняттях, так і під час організації самостійної роботи. На цьому етапі велика увага приділялась педагогічним ситуаціям, які можуть виникати в навчально-виховному процесі початкової школи й вимагають не тільки знань правил експромту, а й дій у непередбачуваних умовах. Спочатку студенти ознайомились з алгоритмом аналізу педагогічних ситуацій, висуненням і виконанням педагогічних завдань. Потім їм пропонувалось пригадати подібну ситуацію зі свого шкільного досвіду й здійснити її опис. На основі індивідуального й колективного аналізу ситуацій з'являлась можливість порівняти реальні дії педагога з можливими варіантами виходу з ситуації, що виникла. Така ж робота проводилась під час перегляду фрагментів кінострічок і відеофільмів, узятих з реальної шкільної дійсності.

Наступним етапом формування комунікативної компетентності стала робота, спрямована на набуття практичних умінь: студенти розігрували ситуації, що вимагали від них (без попередньої підготовки) експромту, наприклад, ролі вчителя, учня, директора, батьків тощо. Безпосереднє реагування на те, що

відбувається, погодження своїх дій з іншими вимагало не стільки акторської майстерності, скільки швидкості в оцінці ситуації й точності ухваленого рішення. Подібна робота дала змогу кожному з учасників проаналізувати власну інтуїцію, уміння відчувати партнера, виявити рефлексивні уміння. У такий спосіб виконувалось і завдання підготовки студентів до педагогічної взаємодії, формування комунікативної компетентності педагога.

Під час тренінгів використовувались наявні в педагогіці та психології прийоми і вправи, що розвивають увагу, мисленнєву діяльність (швидкість мислення та дії), уявлення, формують товарицькість, що усуває бар'єри в педагогічній діяльності й педагогічному спілкуванні.

Студентам були запропоновані конкурси, де вони демонстрували свої професійні здібності. Такі конкурси дали змогу виявити рівень професійних знань студентів, стимулювали їхню активність, самостійність у виконанні завдань, гнучкість і оперативність мислення, змушували шукати найкращий вихід з непередбачуваних педагогічних ситуацій. Конкурси проводились як між окремими студентами, групами, так і між командами. Види конкурсних завдань були різноманітними: моделювання фрагменту уроку «МікрОВикладання», самопрезентація себе та свого предмета викладання, моделювання виховного заходу, конкурс «Майстерність педагогічної розповіді», «Аукціон педагогічних ідей», «Конкурс педагогічних талантів», рольова гра «Розв'язання педагогічної ситуації», аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач, «Педагогічні дебати». Наприклад, рольова гра «Розв'язання педагогічної ситуації», яка проводилась за двома сценаріями: 1) кожна команда самостійно обирала проблемні педагогічні ситуації та інсценувала їх розв'язання, а потім припиняла її демонстрацію в кульмінаційний момент. Команда-суперниця, обговорюючи впродовж 10 хвилин навчання, повинна була знайти вихід і розіграти розв'язку ситуації; 2) командам пропонувалась одна й та сама проблемна ситуація, надавався час (10 хвилин) для обмірковування кожною командою, а потім кожна з них демонструвала свій варіант і обґрунтовували власні дії.

Після виконання подібних завдань студенти аналізували допущені помилки з позиції педагогічної взаємодії між учасниками освітньо-виховного процесу, що прозвучали, їхню доцільність, майстерність публічного втілення, плавність переходу до запланованої частини заняття. Виконання завдань закінчувалося аргументованим відбором найбільш оптимальних рішень. Для подальшої роботи

студентам пропонувалось скласти домашні заготовки на типову ситуацію.

Для рольового програвання використовували педагогічні ситуації з психолого-педагогічної літератури (І. Богданова, Л. Вовк, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Харкін).

Крім ситуацій для рольового програвання, що дають можливість залучати студентів до спрямованої педагогічної діяльності, значно прискорити та ефективно вплинути на процес формування комунікативної компетентності допомагають також інші завдання. Наприклад, завдання на розвиток професійного сприйняття, уявлення й уяви вчителя. Гра «Оповідач по колу». Ведучий починає розповідь: «Зайшовши до класу після дзвінка, вчителька побачила...». Далі продовжує наступний учасник гри, а останній повинен закінчити оповідання. Встановлюється мінімум і максимум внеску кожного: від речення до 1 хв. розповіді.

Завдання на вдосконалення мови вчителя, інтонаційну виразність мовлення: Ви вчитель. Учитель пояснює новий матеріал, входить Сергійко, який запізнився. Ваші дії в цей момент...

Завдання на розвиток мислення, уяви: студентам пропонується скласти казки за картками, які витягують по черзі.

Завдання на розвиток артистичних умінь: 1. У класі тихо. Усі працюють. Лише одна учениця закрила зошит, поклала ручку й дивиться у вікно. Відреагуйте на цю ситуацію... 2. Вчителька доручає двом учням прибрати в класі. Вони відмовляються. Спроектуйте ваші дії і програйте цю ситуацію.

Залучення студентів до рольових ситуацій і різних вправ, виконуючи які вони змушені творити, вимагає дотримання таких умов:

- педагогічна правдоподібність ситуацій, які використовуються в пропонованих завданнях;
- доброзичлива, розкута атмосфера, що сприяє розкріпаченню учасників, появі прагнення спробувати свої сили, проявити себе;
- необхідність педагогічно цінного й доцільного експромту з боку студентів у кожній конкретній ситуації;
- перехід від жорсткого контролю з боку викладача, раніше спланованої поведінки до повної свободи дій учасників;
- залучення всіх без винятку студентів до активної діяльності [4].

Викладач обов'язково аналізував виконання кожного завдання, зазначав моменти, у яких учасник відійшов від наміченого плану, озвучував результати вияву комунікації під час виконання тих чи інших завдань та її продуктивність.

Студенти, що не брали участі в розв'язанні ситуації на занятті, ставали судьями й оцінювали

дії учасників, ефективність вибраного рішення, відповідність досягнутого результату завданням навчально-виховного процесу в школі.

Як ми зазначили вище, одним з органічних складників технологічного забезпечення дисципліни є педагогічний тренінг, зокрема й емоційний. Під педагогічним тренінгом ми розуміємо систему вправ, спрямовану на опанування основ педагогічної професії. Передусім, це вправи, що націлені на практичне оволодіння елементами педагогічної взаємодії та комунікації, та вправи на оволодіння всією системою в певній педагогічній ситуації [5, с. 69].

Емоційний тренінг спрямований на розвиток адекватних педагогічній діяльності емоцій і почуттів, умінь проникати у внутрішній світ учнів, розуміти й стимулювати його, керувати власним настроєм. Для цього студентам були запропоновані завдання типу:

1) відшукати в собі почуття, яких ви не відчуваєте зараз: радість, гнів, горе, відчай, байдужість, обурення тощо, і в педагогічно доцільній формі висловити ці почуття в різних ситуаціях;

2) вимовити запропоновані фрази з різними відтінками, залежно від педагогічної ситуації (типу «Добрий день!», «Будь ласка», «Ні», «Так», «Хто відсутній?», «Підійди до мене» та ін.).

Крім програвання педагогічних ситуацій, виконання вправ, конкурсів, тренінгів, що розвивають комунікативні вміння й навички, у методику підготовки студентів була введена дидактична гра. Мета таких ігор – оволодіти методикою аналізу й самоаналізу педагогічної взаємодії. При цьому використовувались індивідуальні, парні, групові та колективні форми роботи. У нашому дослідженні була використана гра «Інтерв'ю», коли учасники виконували ролі директора, батьків, класовода, учня та ін. Студенти добирали питання для інтерв'ю. Члени групи самостійно вирішували, які питання й чому слід поставити. Ця гра потребує не лише мобілізації вольових зусиль, свідомості, підсвідомості, уваги, творчої уяви, а й умінь перекваліфікуватись у того, чия роль була запропонована.

Однією з вправ, що забезпечує формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, є багатофункціональні педагогічні ігри. За визначенням І. Богданової, «ділові ігри з педагогіки – це наближена до дійсності форма імітаційного моделювання педагогічних ситуацій, спрямована на вироблення різних умінь майбутніх учителів, їх педагогічної спостережливості, мислення, уяви, швидкої та точної реакції на поведінку учня» [6, с. 22]. Однією з особливостей ділових ігор є їх

динамічність; у них студент «бере на себе роль», займає позицію вчителя, молодших школярів, батьків учнів, колег-учителів, адміністрації школи, громадськості. Для формування комунікативної компетентності ми запозичили такі багатофункціональні ділові ігри, як «Сучасний урок у початкових класах», «Особистісно-орієнтовані технології навчання й виховання молодших школярів», «Системи оцінювання знань, умінь і навичок учнів початкових класів», «Педагогічна рада», «Конфлікти між суб'єктами навчально-виховного процесу», «Засідання методичного об'єднання вчителів», «Робота педагога з сім'ями, що потрапили у скрутне становище», «Взаємодія вчителя з адміністрацією, громадськістю», «Діти з обмеженими можливостями» та ін. [6]. У процесі експерименту ми також використовували розроблені І. Богдановою [6] імітаційно-моделювальні навчальні ігри з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності: «Шкільна науково-практична конференція», «Вибори директора», «Прес-конференція педагогів-новаторів», «Батьківські збори» та ін.

Використання ігрових методів у процесі навчання студентів зумовлено тим, що вони, як доводить дослідження, сприяють оволодінню системою знань і вмінь, що характеризують сформованість комунікативної компетентності, умінням аналізу й оцінки своїх досягнень, удосконаленню мотиваційної та емоційної основ становлення готовності до професійної педагогічної діяльності. Дидактичні ігри – це імітація професійної діяльності вчителя в ситуаціях, що моделюють навчально-виховний процес початкової школи. Можна твердити, що використання ігрових технологій дає змогу змінити позицію студента з простого споживача інформації, який пасивно сприймає матеріал, на активного учасника, що використовує весь свій теоретичний багаж для виконання конкретних практичних завдань.

Отже, використання методів навчання, що вимагають активних дій студентів у процесі формування комунікативної компетентності, сприяють оволодінню знаннями й умінями, на яких базується підготовка.

На тренувально-виконавчому етапі практикувалось ознайомлення студентів з елементами педагогічної діяльності в процесі викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Під час вивчення таких тем, як «Взаємозв'язок шкільної та театральної педагогіки», «Майстерність педагогічного спілкування», «Педагогічна дія в спілкуванні», «Педагогічні ситуації та конфлікти», «Майстерність вчителя на уроці», студенти продовжували засвоювати сутність понять

«компетентність і компетенція», «комунікативна компетентність». На лекційних і практичних заняттях наводились приклади розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають у навчально-виховному процесі початкової ланки освіти.

Студентам спеціальності «Початкова освіта» пропонували намалювати словесний портрет ідеального вчителя. У дослідженні О. Демченко [3, с. 57] такий вид діяльності названо проектними портретами-асоціаціями. Обов'язковим було порівняння й обговорення, виділення найбільш типового в поведінці. Проектні портрети-асоціації («Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому й сьогодні», «Портрет ідеального вчителя») передбачають створення асоціативних образів ідеального вчителя, власного ідеалу в графічній чи вербальній формі. Метою їх використання є формування власного ідеалу вчителя-імпровізатора, який стане взірцем для професійного самозростання. Також студентам пропонували самостійні завдання, виконання яких сприяло формуванню ідеального образу педагога початкової ланки освіти, проектуванню й моделюванню стилю власної педагогічної діяльності, розвитку необхідних професійно-педагогічних якостей, здібностей.

У програмі підготовки студентів початкових класів до педагогічної діяльності особливу роль відіграє виробнича педагогічна практика. З урахуванням методичних рекомендацій до педагогічної практики студентів Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти, укладених викладачами кафедри початкової освіти під керівництвом доцента Дубяги Світлани Миколаївни, були розроблені й доповнені методичні вказівки та завдання до всіх видів виробничих практик для студентів спеціальності «Початкова освіта». Студентам, що йдуть на практику, на установчій конференції необхідно отримати спеціальні завдання. Наведемо приклад завдання на навчально-виховну педагогічну практику студентів 4-го курсу (ступінь «бакалавр»):

1. Розробити домашні заготовки до 2-3 уроків, що проводяться під час педагогічної практики.

Порядок виконання завдання:

– досконало вивчити програму для певного класу з тих предметів, за якими обов'язково проводитимуться залікові уроки під час педпрактики;

– проаналізувати матеріал підручника та посібників, якими будете користуватись, готуючись до залікового уроку, і знайти місце, де завдання й педагогічні ситуації, створені вчителем завчасно, будуть доцільними й цінними;

– виділити в ході уроку моменти для найбільш доцільного та ефективного використання експромту; придумати педагогічні «засідки» для органічного початку експромту; «прокрутити» всі варіанти його перебігу, способи плавного переходу до наступних частин уроку;

– скласти в робочому зошиті плани-конспекти 2-3-х уроків з детальним описом можливих (у ході уроку) експромтів.

Такі завдання для педагогічної практики заслуговують на розгляд і подальше впровадження їх в освітньо-виховний процес підготовки студентів у ЗВО. Результати виконання практичних завдань з педагогічної практики студентам необхідно оформлювати у вигляді звітів і оприлюднювати їх на звітних конференціях.

Виробнича педагогічна практика студентів 4-го курсу Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти (спеціальність «Початкова освіта») є основним складником етапу, під час якого відбувалось шліфування окремих компонентів комунікативної компетентності та поєднання їх у систему.

Висновки. Отже, розкрито моделювання образу ідеального вчителя з погляду сформованості комунікативної компетентності. Доведено, що ефективний процес формування комунікативної компетентності ідеального вчителя можливий лише за умови гармонійної єдності всіх її складників. І, незважаючи на те, що ідеал досить важко втілювати в реальному житті, це вкрай необхідно, оскільки педагоги мають справу з дітьми, з їхніми чутливими серцями.

Список використаних джерел

1. Авво Б. В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Борис Вольдемарович Авво. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/978htm>.
2. Вторнікова Ю. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Юлія Сергіївна Вторнікова. – Одеса, 2013. – 322 с.
3. Демченко О. П. Формування в майбутніх учителів початкових класів професійного ідеалу в контексті

References

1. Avvo, B. V. *Methodology of te competence approach at higher education*. Retrieved from: <http://www.emissia.org/offline/2005/978htm>. [in Russian]
2. Vtornikova, Yu. S. (2013). *Formation of the professional-communicative competence of future primary school teachers in the process of subject studies: author's thesis*. Odesa. [in Ukrainian]
3. Demchenko, O. P. (2007). Formation of a professional ideal in future primary school teachers in teh context of person-oriented creative activity. *Visnyk Cherkas'koho*

- особистісно-зорієнтованої творчої діяльності / О. П. Демченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. — Випуск 101. — Черкаси, 2007. — 172 с.
4. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Дубяга / НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. — 207 с.
 5. Дубяга С. М. Технологія формування компетенції творчості у майбутніх учителів початкових класів / Дубяга С. М., Шевченко Ю. М., Гузь В. В. // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. — Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. — Вип. 5. — Ч. 2. — С. 108–115.
 6. Збірник імітаційно-модельючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності / Укл. І. М. Богданова, Н. І. Дідусь. — Одеса, 1993. — 87 с.
 7. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Вікторівна Когут. — Полтава, 2015. — 250 с.
 8. Коваль Л. В. Технологічні карти у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи / Л. В. Коваль // Початкова школа. — 2005. — № 5. — С. 37–42.
 9. Олексенко Р. І. Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості / Р. І. Олексенко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — 2015. — Вип. 62. — С. 65–73.
- universytetu. Series: Pedagogical sciences. Issue 101. [in Ukrainian]*
4. Dubiaha, S. M. (2008). *Preparation of future primary school teachers to the pedagogical improvisation: author's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
 5. Dubiaha, S. M., Shevchenko, Yu. M., Huz', V. V. (2012). *Technology of forming the competence of creativity in future primary school teachers: coll. of research works*. Uman': PP Zhovtyi O. O. Issue. 5. Part 2. 108–115. [in Ukrainian]
 6. Bohdanova, I.M., Didus', N.I., compilers (1993). *Collection of imitation-modelling learning games on pedagogy considering the levels of the intelligence activity*. Odesa. [in Ukrainian]
 7. Kohut, I. V. (2015). *Formation of the professional-pedagogical competence of the future teacher: author's thesis*. Poltava. [in Ukrainian]
 8. Koval', L. V. (2005). Technological maps in the professional training of the future primary school teacher. *Pochatkova shkola*, 5, 37–42. [in Ukrainian]
 9. Oleksenko, R. I. (2015). Influence of communications on the personal value orientations. *Humanitarnyi visnyk Zaporiz'koi derzhvnoi inzhenernoi akademii*. Issue 62, 65–73. [in Ukrainian]

Рецензент: Фунтікова О.О., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Дубяга Світлана Миколаївна
svetlana_107@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Information about the author:

Dubiaha Svitlana Mykolaivna
svetlana_107@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 05. 11. 2017 р..
Прийнято до друку 05. 12. 2017 р.*

*Received at the editorial office 05. 11. 2017
Accepted for publishing 05. 12. 2017*

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ЛОГОПЕДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ, ПОВ'ЯЗАНИХ З МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ ДІТЕЙ

Лариса Журавльова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито зміст понять «мовлення», «розвиток», «розвиток мовлення», «мовленнєвий розвиток» у класичній і сучасній психолого-педагогічній науковій літературі. Наголошено на тому, що велику увагу дослідники приділяють питанню умов і рушійних сил розвитку. В окресленому аспекті презентовано теорії психічного розвитку дитини (психоаналітична, когнітивна, поведінкова, біологічна, гуманістична й культурно-історична). Акцентовано на сутнісних відмінностях понять «розвиток мовлення» й «мовленнєвий розвиток» і необхідності їх розмежування. Проаналізовано різні погляди фахівців на проблему розуміння суті цих понять і критерії відокремлення їх одне від одного. Зазначено, що термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, порушує точність наукового підходу як до проблеми мовленнєвої діяльності загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема. Розглянуто основні концепції мовленнєвого розвитку. Підкреслено, що мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з діяльністю та спілкуванням.

Ключові слова:

мовлення; розвиток мовлення; мовленнєвий розвиток; мовленнєва діяльність.

Анотация:

Журавлева Лариса. Терминологическое поле логопедических исследований: сущность понятий, связанных с речевым развитием детей.

В статье раскрыто содержание понятий «речь», «развитие», «развитие речи», «речевое развитие» в классической и современной психолого-педагогической научной литературе. Отмечено, что большое внимание исследователи уделяют вопросу об условиях и движущих силах развития. В рассматриваемом аспекте представлены теории психического развития ребенка (психоаналитическая, когнитивная, поведенческая, биологическая, гуманистическая и культурно-историческая). Обращено внимание на существенные различия понятий «развитие речи» и «речевое развитие» и необходимость их разграничения. Охарактеризованы различные взгляды специалистов на проблему понимания сущности этих понятий и критерии их разграничения. Акцентировано на том, что терминологическая несогласованность порождает неоднозначность толкований, нарушает точность научного подхода как к проблеме речевой деятельности в целом, так и к проблеме дисграфии в частности. Рассмотрены основные концепции речевого развития. Подчеркнуто, что речевое развитие тесно связано с деятельностью и общением.

Ключевые слова:

речь; развитие речи; речевое развитие; речевая деятельность.

Resume:

Zhuravliova Larisa. Terminological field of logopedic research: the content of the concepts, connected with speech development of children.

The article reveals the content of the concepts "speech", "development", "development of speech", "speech development" in classical and modern psychological and pedagogical scientific literature. It is noted that the researchers pay great attention to the issue of conditions and development forces. In the considered aspect, theories of the child's mental development (psychoanalytic, cognitive, behavioral, biological, humanistic and cultural-historical) are presented. Attention is drawn to the essential differences between the concepts of "development of speech" and "speech development" and the need for their differentiation. The various views of specialists on the problem of understanding the essence of these concepts and the criteria for their differentiation are described. It is emphasized that terminological inconsistency generates ambiguity of interpretations, violates the accuracy of scientific approach to both the problem of speech activity in general and the problem of dysgraphia in particular. The basic concepts of speech development are considered. It is emphasized that speech development is closely connected with activity and communication.

Key words:

speech; development of speech; speech development; speech activity.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток – необхідний складник становлення особистості, з яким пов'язано формування всіх основних психічних процесів. Тому визначення напрямів і умови розвитку мовлення у дітей є одним з найважливіших педагогічних завдань. Соціальні перетворення, що відбуваються в сучасному світі, змінили освітню ситуацію так, що мовленнєвий розвиток дитини стає однією з актуальних педагогічних проблем. Гуманістична педагогіка, яка визнає дитину активним учасником освітнього процесу, а освіту – діалогом, необхідною умовою якого є достатній мовленнєвий розвиток і спільна діяльність усіх його учасників, актуалізує необхідність урахування й відповідної перебудови освітнього простору, зважаючи на особисті потреби дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовлення вчені досліджують у таких аспектах:

фізіологічні механізми мовлення (В. Ковшиков, В. Лебединський, О. Мастюкова, С. Мухін, І. Самойлова, Н. Трауготт та ін.); нейрофізіологічні механізми організації мовленнєвих функцій (В. Єремєєв, Т. Лоскутов, В. Лукашук, А. Ольшанников, Є. Фатьянов, Т. Хризман та ін.), взаємозв'язок мислення й мовлення (Л. Андрусишина, Л. Виготський, О. Потебня, О. Смирницький, Т. Тищенко та ін.); психологічні особливості мовлення (М. Хомський, А. Супрун, О. Леонтєв, М. Жинкін та ін.); реалізація функцій мови в мовленні (Л. Єльмслєв, В. Звєгінцев, М. Жинкін, О. Потебня, І. Горєлов та ін.); процес оволодіння мовленням (А. Загнітко; Г. Вінокур, А. Люблінська, Є. Ширяєв та ін.); функціональні різновиди мовлення (Ю. Арєшенков, О. Казарцева, В. Русанівський, Д. Шмєлев та ін.); культура усного й писемного мовлення (Н. Бадєр, Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, А. Коваль та ін.).

Питання розвитку мовлення молодших школярів порушено у фундаментальних класичних працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, К. Ушинського та ін. Основні положення цих робіт спираються на психологічні концепції, у яких розкрито взаємопов'язаний і взаємозумовлений розвиток розумової та мовленнєвої діяльності. Сьогодні про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дитини свідчать численні дослідження науковців (Н. Гавриш, Т. Ладиженська, М. Львов, О. Качуровська, Ю. Коломієць, І. Марченко, Т. Піроженко, Н. Політова, М. Рождественський, Д. Кравчук, Л. Нечай, М. Плющ, О. Смовська, М. Шеремет та ін.).

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати зміст понять «мовлення», «розвиток», «розвиток мовлення», «мовленнєвий розвиток» у класичній і сучасній психолого-педагогічній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема мовленнєвого розвитку особистості набуває особливої актуальності, зважаючи на його тісний зв'язок з особистісним та інтелектуальним розвитком (В. Бондар, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Н. Чуприкова, М. Шеремет, О. Шахнарович та ін.). Так, зокрема, Н. Чуприкова (1999) вважає мовленнєвий розвиток структурним складником особистісного становлення. Ф. Сохін наголошує на тому, що людина працює, діє, створює, живе завдяки зануренню в змістовний світ мовлення, що є обов'язковим компонентом усіх психічних параметрів, з яких складається свідомо й несвідомо поведінка людини [14].

Спираючись на дослідження М. Божович, Л. Виготського, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, які підкреслюють взаємозалежність мовленнєвого та інтелектуального розвитку, сучасні дослідники (Л. Андрусишина, Л. Белякова, І. Власенко, Л. Єфименкова, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічева, Л. Цветкова, Г. Чиркіна, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.) наголошують на тому, що неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на формування психічної сфери дитини й становлення її особистісних якостей, оскільки формування інтелектуальної сфери дитини залежить від рівня розвитку її мовлення, а мовлення, своєю чергою, доповнюється й удосконалюється під впливом постійного розвитку й ускладнення психічних процесів (О. Лурія, Л. Виготський).

Розглядаючи феномен мовленнєвого розвитку, вважаємо за необхідне зупинитись

на сутнісних характеристиках понять «мовлення» та «розвиток».

Отже, поняття «мовлення» визначається вченими як спосіб формування й формулювання думки за допомогою мови (І. Зимня, 2001); послідовність мовних знаків (насамперед слів), організована за правилами мови й відповідно до потреб інформації, що висловлюється (Б. Головін, 2005); «сукупність мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету, підпорядковану меті діяльності» (О. Леонт'єв, 2007); «безперервна послідовність елементів у часі» (М. Жинкін, 1998); форма звукової комунікації людини, що забезпечується низкою морфологічних структур (В. Доскін та ін., 1997). На думку В. Глухова, мовлення є складною функціональною системою, заснованою на використанні знакової системи мови; вона функціонує міжіндивідуально, внутрішньоіндивідуально та інтрапсихічно [3]. Мовлення є важливим засобом зв'язку між дитиною і навколишнім світом (М. Заваденко, 2003; С. Billard, 2000; S. Valdois, 1996); це особлива й найбільш досконала форма спілкування, притаманна тільки людині.

Узагальнення результатів досліджень, присвячених феномену мовлення, дає підстави розглядати мовлення як складну функціональну систему, основою якої є використання знакової системи мови в процесі спілкування, без якої неможливий повноцінний розвиток особистості. Це підтверджує висловлену раніше думку про тісну взаємодію мови й мовлення.

Водночас, у контексті мовленнєвого розвитку дитини важливим є аналіз категорії «розвиток», що є предметом дослідження різних наук. Зауважимо, що розвиток людини є однією з центральних проблем педагогіки та психології, а тому особливої ваги набуває питання щодо його сутності. Так, зокрема у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «розвиток» трактується як «дія, процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» і «ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості». Разом з тим, поняття «розвиток людини» тлумачиться як «розгорнутий у часі процес кількісних і якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища» [13, с. 1546].

У психолого-педагогічній думці розвиток розглядається як складний інволюційно-еволюційний поступовий рух, під час якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни самої людини (Л. Виготський,

1960.; Ананьев, 1959). При цьому необхідно підкреслити, що сам розвиток, особливо особистісний, не припиняється, змінюється лише його спрямованість, інтенсивність, характер і якість. Загальними характеристиками розвитку, на думку Л. Анциферової (1969), є незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змін і збереження.

У філософії розвиток розуміється як процес формування об'єкта, а також як рух, формування будь-чого, а в біології розвиток асоціюється зі зростанням. Психологічні дослідження пропонують декілька підходів до розуміння поняття «розвиток», зокрема: як становлення функції в процесі життєдіяльності (Б. Ананьев, 1959; Л. Божович, 1995; С. Бондаренко, 2011 та ін.); як цілеспрямоване накопичення інформації з її впорядкуванням і структуралізацією надалі (Ф. Сохін, 1980; 1984); як якісне оновлення (Н. Чуприкова, 2012; А. Карпов, 2006 та ін.). У межах психологічної парадигми феномену людини триває полеміка стосовно взаємозв'язку особистісного розвитку й показника його нормальної реалізації, що відображається через поняття «психологічне здоров'я» (С. Белічева, Л. Воробйова, В. Горинов, О. Данилова, І. Дубровіна, А. Катков, В. Лищук, С. Максименко, А. Маслоу, В. Моляко, Ю. Поліщук, Е. Помиткін, Ф. Перлс, Т. Русова, В. Торохтій, Т. Тунгусова та ін.).

Тривалий час термін «розвиток» залишався дискусійним у педагогіці, адже розвиток розуміли і як зміни, що відбуваються з часом у психіці й поведінці людини (О. Спіркін, 2006; Е. Симерницька, 1985 та ін.), і як зміни фізичні, когнітивні й психосоціальні, що мають характер як еволюції, так і дисолюції (розпаду) (В. Каган, 1995, 1996, 2000). Досліджувались сутнісні характеристики розвитку – незворотність, збереження попереднього в новому, єдність зміни й збереження (Б. Ананьев, 1980; С. Рубінштейн, 1959 та ін.), вказувалось також на наявність головних і побічних ліній розвитку, пов'язаних з поняттям «сензитивний період» (Дж. Брунер, 1977; Л. Виготський, 1996; М. Лісіна, 1981 та ін.).

Велику увагу в педагогічних дослідженнях приділяють питанню умов і рушійних сил розвитку, що розглядається в контексті двох факторів – спадковості й середовища. При цьому одні дослідники (Ф. Гальтон, І. Гербарт та ін.) вирішального значення надають спадковості, інші (Дж. Уотсон, К. Крайг та ін.) провідну роль залишають середовищу, треті вважають, що обидва чинники конвергують один з одним (О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Штерн та ін.). Як зазначає Л. Виготський, для розвитку

необхідні сприятливі умови життя й виховання, про що опосередковано свідчать численні результати досліджень психічної депривації, коли дефіцит спілкування з оточенням, різні види ізолювання призводять до різкого порушення розвитку (М. Матейчик, 1992; В. Шкловський, 1974 та ін.).

Загалом на сьогодні немає єдиної теорії, здатної надати всеосяжне уявлення про психічний розвиток дитини, а тому для отримання відносно повної картини розвитку, поведінки й виховання дітей важливо розглянути декілька теорій, які вирізняються типом періодизації. Це, зокрема, психоаналітична, когнітивна, поведінкова, біологічна, гуманістична й культурно-історична.

Предметом психоаналітичної теорії є людські емоції та міжособистісні відносини. Найбільш відомими серед психоаналітичних теорій є періодизація З. Фрейда та Е. Еріксона. Так, наприклад, З. Фрейд пояснював розвиток особистості дією біологічних факторів і досвідом раннього сімейного спілкування, вважаючи, що діти проходять п'ять стадій психічного, точніше психосексуального, розвитку. На його думку, на кожній стадії інтереси дитини зосереджуються навколо певної частини тіла, що є джерелом отримання задоволення. Зважаючи на це, вчений виокремив такі стадії: оральну (0-2 роки), анальну (2-3 роки), фалічну (4-5 років), латентну (6-12 років) й генітальну (12-18 років) [15].

Е. Еріксон виділив вісім стадій психосоціального розвитку особистості, на кожній з яких людина відчуває специфічну кризу, сутність якої полягає в конфлікті між протилежними станами свідомості й психіки: на першій стадії відбувається конфлікт між довірою й недовірою до навколишнього світу (0-1 рік); на другій – між відчуттям незалежності й відчуттям сорому та сумніву (1-3 роки); на третій – між ініціативністю й відчуттям провини (4-5 років); на четвертій – між працелюбністю й відчуттям неповноцінності (6-11 років); на п'ятій – між розумінням належності до певної статі й нерозумінням форм поведінки, які відповідають певній статі (12-18 років); на шостій – між прагненням до інтимних стосунків та ізолюваністю від оточення (раннє дорослішання); на сьомій – між життєвою активністю й зосередженістю на собі, віковими проблемами (нормальне дорослішання); на восьмій – між відчуттям повноти життя й відчаєм (пізнє дорослішання) [17].

Когнітивна теорія стосується переважно проблем становлення й розвитку мислення, процесу засвоєння знань. Найбільш ґрунтовно процеси розумового розвитку були досліджені Ж. Піаже, який уважав, що людина у своєму

розумовому розвитку проходить чотири великі періоди: чуттєво-руховий, або сенсомоторний (0-2 роки), дооперативний (2-7 років), період конкретного мислення (7-11 років) і період формально-логічного, абстрактного мислення (11-12 – 18 років і далі) [12].

Поведінкова теорія, або біхевіористська пояснює, чому, коли й у який спосіб діти й дорослі вчаться поводитись так, а не інакше. Біхевіористи підкреслюють вплив середовища на поведінку й розвиток дитини, виділяючи три типи соціального навчання: класичне, оперантне обумовлення й наслідування [9].

Біологічна теорія порівнює поведінку людини й тварини в природних умовах, акцентуючи увагу на визначенні загального й специфічного в їхній поведінці. Найвідоміший представник цієї теорії – етолог К. Лоренц, який увів у науковий обіг поняття імпринтингу (запам'ятовування), уважав, що людина народжується з певними фіксованими взірцями дій, генетично детермінованими формами поведінки – інстинктами [5].

Гуманістична теорія розглядає людину як унікальний індивід, цілісну особистість, що намагається самореалізуватись. Найвідоміший представник цієї теорії А. Маслоу вважав, що кожна людина володіє мотиваційним набором, який допомагає задовольнити потреби п'яти рівнів: виживання або біологічні потреби; безпека й упевненість у майбутньому; любов і належність до конкретної соціальної групи (соціальний статус); самооцінка; самореалізація. Задоволення всіх перерахованих потреб, на думку вченого, уможливило перетворення людини на творчу й незалежну істоту [7].

Культурно-історична теорія Л. Виготського заснована на тому, що будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється двічі, у двох планах: спочатку в соціальному як категорія інтерпсихічна, а потім – психологічному як категорія інтрапсихічна; спочатку між людьми, потім – усередині дитини. Усі внутрішні процеси, на думку вченого, є продуктом інтеріоризації, адже зароджуються в прямих соціальних контактах дитини з дорослими, а потім укорінюються в її свідомості [2].

Підкреслимо, що всі розглянуті теорії є взаємодоповнювальними, адже їхні автори використовують неоднакові «інструменти» для вивчення психічного розвитку людини, акцентуючи увагу на різних рівнях і сторонах розвитку дитини. Аналіз наукової літератури свідчить, що розвиток є складним процесом, що охоплює зростання й фізичний розвиток усіх органів і систем організму, зокрема мозку, розвиток пізнавальних функцій (увага, сприйняття, мовлення, пам'ять, мислення),

моторних і сенсорних функцій, а також особистісний і соціокультурний розвиток. Жоден з цих напрямів не функціонує окремо та самостійно. Розвиток дитини відбувається поступово, послідовно й гетерохронно, тобто темпи розвитку різних органів і систем, різних пізнавальних функцій, особистісних якостей – різні. Отже, розвиток дитини – це комплексний процес змін, що відбуваються в часі й пов'язані як з біологічним дозріванням організму, так і з впливом соціокультурного середовища, у якому живе дитина.

Дослідження психологів і психолінгвістів (І. Бех, Л. Андрусишина, І. Зимня, В. Поліщук, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко) доводять, що оволодіння мовою не просто додає щось нове до розвитку дитини, а перебудовує всю її психіку й діяльність.

Так, аналізуючи психічний розвиток дитини, І. Зимня наголошує на тому, що він здійснюється одночасно за декількома лініями, зокрема такими, як:

- пізнавальна сфера (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання);

- психологічна структура й зміст діяльності (становлення цілей, мотивів і розвиток їх співвідношення, засвоєння способів і засобів діяльності);

- особистість (спрямованість, ціннісні орієнтації, самосвідомість, самооцінка, взаємодія з соціальним середовищем тощо) [4, с. 39–44].

Водночас, на думку О. Кулешова, О. Скрипченко, В. Поліщук та ін., лінії (сторони) розвитку дитини можуть бути представлені й дещо в іншому вимірі, наприклад, знань і способів діяльності; психологічних механізмів використання засвоєних способів і особистих, до яких належить і діяльність [10].

У психічному розвитку дитини вчені (О. Катаєва, О. Стребелева, О. Кулешова, О. Скрипченко, В. Поліщук та ін.) надають великого значення мовленнєвому розвитку, поряд з інтелектуальним і особистісним.

На думку О. Леонтєва (1983), процес мовленнєвого розвитку є процесом не кількісних змін, що виражається в збільшенні словника й асоціативних зв'язків слова, а процесом якісних змін, стрибків, тобто процесом дійсного розвитку, який, будучи внутрішньо пов'язаним з розвитком мислення й свідомості, охоплює всі перераховані функції, сторони й зв'язки слова.

Зауважимо, що на важливість мовленнєвого розвитку вказували ще давньогрецькі філософи Платон, Аристотель, Сократ, римський педагог Квінтіліан, які не лише згадували про необхідність розвитку мовлення у дітей, а й давали деякі практичні поради.

Велику увагу розвитку мовлення у дітей приділяв і відомий педагог-гуманіст

Я. Коменський, який наголошував на тому, що людині від природи притаманні розум і мова, і саме цим вона відрізняється від тварини. На думку вченого, розвивати необхідно й розум, і мову людини. При цьому рекомендації щодо мовленнєвого розвитку він формулював на основі особливостей розвитку дітей протягом перших шести років [6].

Вагомим доробком у теорії і практиці мовленнєвого розвитку є праці швейцарського педагога Й. Песталоцці, який розкрив соціальне, культурне й загальнопедагогічне значення мови, уважаючи її неосяжним мистецтвом, яке опанував людський рід [11].

Засновник суспільного дошкільного виховання Ф. Фребель розглядав мову як одкровення духу Божого, а основним завданням виховання вважав сприяння розвитку закладених у дитині якостей. Учений був переконаний, що мовлення дитини розвивається з раннього дитинства, а передумовою його розвитку є багатство внутрішнього життя малюка.

Широке визнання у світі дістав також метод М. Монтесорі. Вона заснувала «педагогічну систему самовиховання дитини в дидактично підготовленому середовищі» й розглядала м'язи, сенсорику, почуття як єдине ціле, уважаючи основним завданням педагога – розвиток мовлення дитини. На її думку, усі перетворення у сфері навчання повинні орієнтуватись на розвиток особистості [8, с. 107–108].

Отже, експлікуючи зміст мовленнєвого розвитку, підкреслимо, що, незважаючи на певну формальну схожість термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення», вони не є синонімічними, хоча дослідники нерідко актуалізують поняття «розвиток мовлення» й «мовленнєвий розвиток», уживаючи їх як тотожні. На нашу думку, така термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, порушує точність наукового підходу як до проблеми мовленнєвої діяльності загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема.

Імовірно, труднощі в розмежуванні названих понять пов'язані не лише зі схожістю їх семантико-синтаксичної організації. Лексеми «мовлення» й «мовленнєвий» пов'язані мотиваційними відношеннями, а в словосполученнях «розвиток мовлення» й «мовленнєвий розвиток» виконують синтаксичну функцію атрибута, хоча й виражені різними частинами мови. Крім цього, твірне слово «мовлення», як і похідне «мовленнєвий», поза словотвірними відношеннями (в екстралінгвальному плані) є явищами як статичними, так і динамічними, а їх розвиток є практичною взаємодією суб'єкта й об'єкта, що

реалізується як в онтологічному аспекті, так і в практичній мовній діяльності.

Як пізнавані об'єкти, поняття «розвиток мовлення» й «мовленнєвий розвиток» виступають складниками або безпосереднього мовленнєвого потоку (непосередковане фіксоване індивідуальне мовлення), або опосередкованого певною системою допоміжних знаків фіксованого мовленнєвого потоку (опосередковане фіксоване індивідуальне мовлення), або як реальна сутність, що інтегрує всю сукупність історичного розвитку індивідуальних мовленнєвих актів (конкретна мова) тощо.

При цьому за кожним з цих понять закріпилась своя сфера вживання. Так, термін «розвиток мовлення» офіційно й цілком закономірно побутує в усіх документах, статутах, пов'язаних з навчальними програмами з тієї чи тієї мови. Спираючись на аналіз навчальних програм, передусім з української мови для учнів молодшого шкільного віку, зауважимо, що зміст поняття розвиток мовлення пов'язаний з цілеспрямованим оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності як усними, так і писемними. Особливе місце в Програмі належить говорінню й письму, дотриманню на письмі графічних й орфографічних норм, здійсненню мовленнєвого самоконтролю, здатності оцінювати своє мовлення з погляду його змісту, мовного оформлення й ефективності в досягненні поставлених комунікативних завдань.

Отже, понятійна парадигма терміна «розвиток мовлення» містить у собі діяльнісний компонент змісту метапредметного рівня, що має вирішальне значення для освіти школяра загалом, для засвоєння основ не лише української мови, а й інших навчальних дисциплін. Під розвитком мовлення ми розуміємо цілеспрямовану педагогічну діяльність щодо формування мовлення учнів. До такої діяльності насамперед належить набуття школярами навичок практичного володіння рідною літературною мовою як засобом спілкування. У процесі роботи з розвитку мовлення діти вчать засвоювати інформацію й висловлювати власні думки, а також опановують лексичні й морфологічні норми. Такого роду діяльність, на нашу думку, належить насамперед до методичного супроводу розвитку мовлення.

Термін «мовленнєвий розвиток», на наше переконання, повинен містити динаміку психофізіологічних реакцій, пов'язаних з індивідуальним актом говоріння або його графічним відтворенням. Адже мовленнєвий розвиток ми розуміємо як сукупність фізіологічних дій, поєднання яких у єдиний

і досконалий комплекс звичок, здатностей виникає внаслідок повторюваних стимулів, починаючи з перших років життя людини.

Як слушно зауважує Леонард Блумфілд, «фізіологи досягнуть кращих результатів, якщо займуться пошуками кореляцій між частинами кори головного мозку й специфічною фізіологічною діяльністю, пов'язаною з мовленням, наприклад, рухами специфічних м'язів або передачею кінестезичних стимулів з гортані та язика». Учений з іронією ставиться до тих науковців, які займаються встановленням кореляцій між анатомічно визначеними частинами нервової системи й соціально визначеною діяльністю в пошуках так званого «візуального словесного центру», що керує читанням і написанням: «з тим самим успіхом можна шукати мозкові центри для телеграфії, керування автомобілем тощо» [1, с. 87].

На думку М. Фішмана (2001), ураження або дисфункції структур мозку та зв'язків між ними, зміни міжпівкульної взаємодії можуть спричинити різні види порушень мовленнєвого розвитку. Ми погоджуємось з думкою Т. Ушакової (2001), яка твердить, що мовлення як центральна психічна функція здійснюється в тісному зв'язку з когнітивними, емоційними й особистісними структурами й забезпечує повноцінний розвиток людини. Саме тому мовленнєві порушення, зазвичай, поєднуються з порушеннями інтегративної діяльності мозку під час реалізації розумових процесів, сприйнятті сенсорної інформації, процесів уваги й пам'яті.

У царині мовленнєвого розвитку педагог-дослідник повинен як ніхто інший урахувати умови, за яких формується мовлення (діяльність і спілкування), аналізувати факти мовлення, особливо ті, що сигналізують про його порушення, і це розуміння необхідно піддавати детальній методичній обробці, адже мовленнєвий розвиток – це надзвичайно складна діяльність, що поєднує в собі як анатомо-фізіологічний, так і когнітивний, емоційний компоненти.

Отже, поняття «мовленнєвий розвиток» розуміється нами як процес спрямованої зміни мовлення як психофізичного явища, що реалізується у взаємозв'язку з когнітивними, емоційними й особистісними складниками й забезпечує всебічний розвиток дитини, її соціалізацію під впливом мовленнєвого середовища.

Аналізуючи сутнісні характеристики мовленнєвого розвитку, зауважимо, що серед вчених немає єдиної думки щодо нього. Так, наприклад, Г. Андрєєва (2000) розуміє мовленнєвий розвиток як процес становлення мовлення; Н. Манько (2008) розглядає його

через поняття онтогенезу мовлення, розкриває закономірності формування мовленнєвої функції у дітей раннього віку в процесі нормального онтогенезу й пропонує корекційно-розвивальне навчання для дітей раннього віку з порушеннями мовленнєвого розвитку; М. Лісіна (1986) маніфестує мовленнєвий розвиток як творчий процес особливого роду, що залежить, з одного боку, від механізмів біологічного дозрівання психіки, а з іншого – від соціокультурних чинників середовища, що дає змогу розглядати мовленнєвий розвиток у системі міжсуб'єктної взаємодії, у якій дитина займає діяльну творчу позицію.

Особливий погляд на мовленнєвий розвиток належить Ж. Піаже, який дійшов висновку, що засвоєння мовлення не є від початку вродженим, а формується поступово, у процесі розвитку. Учений багаторазово підкреслює, що людина успадковує лише діяльність та інтелект, а мовлення, як один з способів відображення навколишньої дійсності в процесі пізнання, формується завдяки взаємодії дитини з середовищем. Однак, за Ж. Піаже, це не означає, що мовлення носить від початку соціальний характер [12]. Заслугою вченого є усталення залежності мовленнєвого розвитку від індивідуального й соціального.

Генеza досліджень питання мовленнєвого розвитку дитини містить також інші погляди. Так, відповідно до концепції П. Скіннера (1986), формування мовленнєвих навичок відбувається відповідно до законів оперантних умовних рефлексів, коли дитина прагне імітувати вимовлені дорослими слова. Вона позначає кожен предмет або явище певним набором звуків. Роль дорослого при цьому полягає в контролюванні правильності вимови, що сприяє виробленню у дітей умовних сигналів і використанню надалі цих сигналів у відповідній ситуації.

Інша концепція мовленнєвого розвитку, що отримала назву «концепція вроджених мовленнєвих здібностей», викладена в теорії Н. Хомського (1962), який твердить, що для оволодіння мовленням не потрібно ані долінгвістичних знань, ані спілкування з дорослими, ані педагогічного впливу. Єдиними обмеженнями він вважає обсяг пам'яті й рівень уваги, які, на його думку, з віком зменшуються, а потім і зовсім зникають, оскільки є певна структура, спадково закладена в людському мозку. Саме вона визначає вроджену здатність кожного індивіда видозмінювати значення й сенс фраз, будувати необмежену кількість мовленнєвих висловлювань.

Загалом науковці одноставні в тому, що мовленнєвий розвиток є тривалим і складним процесом, у якому дитина опановує форми тієї

мови, в атмосфері якої вона розвивається. Мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з діяльністю та спілкуванням і здійснюється в кількох напрямках: удосконалення практичного використання мови в спілкуванні з іншими людьми й перебудова психічних процесів, які завдяки мові стають знаряддям мислення.

У сучасній онтолінгвістиці під мовленнєвим розвитком розуміється розвиток умінь розмовляти, тобто індивідуальної мовленнєвої здатності, що передбачає вміння сприймати й продукувати мовлення, вступати в діалогічні відносини й будувати діалог, іншими словами, становлення комунікативної компетентності. На думку багатьох учених, мовлення не є вродженою здатністю людини, воно формується поступово, разом з розвитком дитини. При цьому потрібно пам'ятати, що виникнення мовлення уможлиблюється завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку й функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров'ю дитини.

Висновки. Отже, науково-теоретичний аналіз доводить, що мовлення – важливий специфічний вид діяльності в житті людини. Узагальнення результатів досліджень феномену мовлення дає підстави розглядати його як складну функціональну систему, що базується на використанні знакової системи мови в процесі спілкування, без якої неможливий повноцінний розвиток особистості. Розвиток дитини – це комплексний процес змін, що відбуваються в часі та пов'язані як з біологічним дозріванням організму, так і з впливом соціокультурного середовища, у якому дитина живе.

Проаналізувавши погляди дослідників на проблему мовленнєвого розвитку дитини в класичній і сучасній психолого-педагогічній науковій літературі, ми дійшли висновку, що мовленнєвий розвиток можна розуміти як процес становлення мовлення дитини під впливом психологічного й фізіологічного дозрівання та соціокультурного середовища.

Список використаних джерел

1. Блумфілд Л. Язык / Л. Блумфілд. – М.: Прогресс, 1968. – 606 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. – 1136 с.
3. Глухов В. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності / В. Глухов. – М.: АСТ, 2007. – 223 с.
4. Зимняя И. А. Основные линии психического развития ребенка / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 2. – С. 39–44.
5. Конрад Л. Агрессия (так называемое «зло») / Л. Конрад; пер. с нем. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
6. Коменский Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Ян Амос Коменский. – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Метод научной педагогики Марии Монтессори / сост. Борисова З. Н., Семерникова Р. А. – К.: Ділова Україна, 1993. – 144 с.
9. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 704 с. – (Классики зарубежной психологии).
10. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / В. М. Поліщук. – [3-е вид., виправ.] – Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.
11. Песталоцци Иоганн-Генрих / Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890-1907.
12. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
13. Розвиток // Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василюк-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
14. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебно-методическое

References

1. Bloomfield, L. (1968). *Language*. Moscow: Progress. [in Russian]
2. Vygotskii, L. S. (2005). *Psychology of human development*. Moscow: Publishing "Smysl"; Publishing "Eksmo". [in Russian]
3. Glukhov, V. (2007). *Psycholinguistics. Theory of speech activity*. Moscow: AST. [in Russian]
4. Zimniaia, I. A. (2010). Major lines of the child's psychic development. *Ekspieriment i innovatsii v shkole*, 2, 39–44. [in Russian]
5. Konrad, L. (1994). *Aggression (the so called "evil")*. Tr. from German. Moscow: Publishing group "Progress", "Univers". [in Russian]
6. Komensky, J. A. (2009). *The teacher of teachers ("Mother's school", "Great didactics" and other works abridged)*. Moscow: Karapuz. [in Russian]
7. Maslow, A. (1999). *Motivation and personality*. Tr. from English. SPb: Yevraziiz. [in Russian]
8. Borisova, Z. N., Semernikova, R. A., compls. (1993). *Method of scientific pedagogy of Maria Montessori*. Kyiv: Dilova Ukrainna. [in Ukrainian]
9. Major directions of psychology in classical works. Behaviourism (1998). *E. Thorndike. Principles of learning based on psychology. John B. Watson. Psychology as the behaviourist views it*. Moscow: Publishing "AST-LTD". [in Russian]
10. Polishchuk, V. M. (2010). *Age and pedagogical psychology: study guide*. Sumy: Universytets'ka knyha. [in Ukrainian]
11. Pestalozzi Johann Heinrich (1890-1907). *Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary*: in 86 vol. SPb. [in Russian]
12. Piaget, J. (1994). *Speech and thinking of child*. Moscow: Pedagogika-press. [in Russian]
13. Busel, V. T., ed. (2005). *Development*. In : Great Dictionary of the Modern Ukrainian Language. Kyiv: Irpin': VTF "Perun". [in Ukrainian]
14. Sokhin, F. A. (2002). *Psychological and pedagogical basics pf preschoolers' speech development*. Moscow: Publishing of Moscow Psychological-Social Institute; Voronezh: Publishing NPO "MODEK". [in Russian]
15. Freud, S. (2010). *Psychoanalytical etudes*. Minsk:

- пособие / Ф. А. Сохин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
15. Фрейд З. Психоаналитические этюды / сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. – Минск: Поппури, 2010. – 608 с.
16. Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
17. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
- Poppurri. [in Russian]
16. Chuprikova, N. I. (2007). *Mental development: the principle of differentiation*. SPb: Piter. [in Russian]
17. Erikson, E. H. (2000). *Childhood and society*. Tr. from English. SPb: Letnii sad. [in Russian]

Рецензент: Фунтікова О.О., д.пед.н., професор

Відомості про автора:
Журавльова Лариса Станіславівна
laura.195@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 30. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 26. 01. 2018 р.*

Information about the author:
Zhuravliova Larisa Stanislavivna
laura.195@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 30. 12. 2017
Accepted for publishing 26. 01. 2018*

РОЛЬ ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Людмила Лемешко

Білоцерківський коледж сервісу та дизайну

Анотація:

У статті наголошено на значущості створення й упровадження електронного посібника як засобу формування творчих здібностей студентів і розвитку навичок самостійної роботи в процесі вивчення дисциплін мистецького напрямку у вищій школі. Наведено методичні рекомендації та приклади створення й упровадження в навчальній процес електронного посібника (з власного досвіду викладача).

Аннотация:

Лемешко Людмила. Роль электронных пособий в развитии творческих способностей и повышении уровня самостоятельности студентов на занятиях по искусствоведческим дисциплинам.
В статье подчеркнута значимость создания и внедрения электронного пособия как средства формирования творческих способностей студентов и развития навыков самостоятельной работы в процессе изучения дисциплин художественного направления в высшей школе. Приведены методические рекомендации и примеры создания и внедрения в учебный процесс электронного пособия (из личного опыта преподавателя).

Resume:

Lemeshko Liudmyla. The role of electronic handbooks in the development of creative abilities and increasing the level of the independence of students in classes of art history disciplines.
The article highlights the importance of creating and introducing an electronic manual as a means of forming the creative abilities of students and developing skills of self-study work in the process of studying the disciplines of the artistic direction in higher education. The article contains methodological recommendations and examples of creating and introducing an electronic manual into the educational process (according to the teacher's own experience).

Ключові слова:

студенти; мистецтвознавчі дисципліни; електронний посібник; творчі здібності; самостійна робота.

Ключевые слова:

студенты; искусствоведческие дисциплины; электронное пособие; творческие способности; самостоятельная работа.

Key words:

students; art history disciplines; electronic benefits; creative skills; self-study work.

Постановка проблеми. Система вищої освіти в Україні ввійшла в період фундаментальних змін, що характеризуються новим розумінням освітніх цілей і цінностей, усвідомленням необхідності переходу до безперервної освіти, новими концептуальними підходами до використання нових технологій навчання. Реалізація багатьох завдань, що постали перед системою освіти на цьому етапі, неможлива без використання методів і засобів інформатизації. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології все більше проникають в освітній процес вищої школи, стаючи чи не головним його системним компонентом, який значною мірою визначає характер і вектор розвитку освіти. Водночас ці завдання постають і перед системою вищої освіти Білоцерківського коледжу сервісу та дизайну, адже сучасні педагогічні працівники повинні вміти кваліфіковано вибирати й упроваджувати саме ті технології, які цілком відповідають змісту й меті вивчення конкретної дисципліни з урахуванням індивідуальних особливостей студентів [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом в освітньому процесі вищих навчальних закладів набуває актуальності питання оптимального впровадження електронних навчальних посібників. Цій проблемі присвячені праці О. Корбут (Електронний підручник як елемент освітнього середовища) [5]; А. Велієвої (Електронний

підручник: можливості та перспективи) [1]; І. Кузбит (Створення та використання електронних підручників у навчальному процесі); В. Лапінського, Л. Карташової (Використання засобів ІКТ у професійній діяльності вчителя); О. Гумінської (Використання мультимедійних засобів – оновлення методики викладання мистецтва) [3] та ін. Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми дав змогу дійти висновку, що питання практичної розробки електронних посібників та їх упровадження в навчальний процес досліджуються здебільшого в галузі «технічних» і «комп'ютерних» дисциплін, а питання оптимізації структури й механізму створення посібників для мистецьких дисциплін залишаються поза увагою.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття деяких аспектів значущості створення й упровадження електронного посібника як засобу формування творчих здібностей студентів і розвитку навичок самостійної роботи в процесі вивчення дисциплін мистецького напрямку у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка студентів зі спеціальностей «Перукарське мистецтво та декоративна косметика», «Моделювання та конструювання промислових виробів» вимагає не тільки професійної кваліфікації, а й розвитку їхньої духовно-естетичної та художньої культури. Важливим засобом досягнення мети є спеціальні

навчальні дисципліни мистецького напрямку. Викладання спеціальних дисциплін не є зайвим, особливо сьогодні, коли воно, як ніколи, обґрунтовано умовами підвищення рівня професійної освіти, що спрямована на досягнення європейського рівня.

Спеціальні дисципліни формують емоційне сприйняття конструкції форми й кольору предмета, навчають самостійно створювати прекрасне такими засобами, як звичайний графітний олівець, фарби, пензлі. Усе це загалом виховує ту художню культуру людини, яка надалі, у життєвих справах і ситуаціях, допоможе зорієнтуватись у прекрасному й потворному, щоб вибрати правильний життєвий шлях.

Спеціальні дисципліни: рисунок, живопис, кольорознавство, основи композиції – дієвий засіб розвитку насамперед зорової пам'яті, уяви, що згодом переростають у творчу уяву, просторове бачення й художні здібності. Сьогодні, як і в попередні історичні періоди розвитку людства, образотворче мистецтво виконує пізнавальну, виховну й перетворювальну функції. Воно відтворює навколишній світ через зображення реальних суспільних явищ і подій, а також через уявні образи.

Сьогодні, як ніколи раніше, створило демократичні умови для розвитку творчості, що сприяє виникненню нових видів і напрямів образотворчого мистецтва, потребує нових інноваційних технологій у системі викладання спеціальних дисциплін. Освоєння нових науково-педагогічних технологій – пріоритетне питання викладацької школи. Варто спрямувати увагу української вищої школи на пошуки наукових розробок методики викладання спеціальних художніх дисциплін.

Саме тому застосування мультимедійних засобів на заняттях мистецького циклу дає змогу студентам підвищити не тільки інтерес до майбутньої спеціальності, а й успішність. Навчальні комп'ютерні програми та електронні посібники дають змогу кожному студенту, незалежно від рівня його підготовки, брати активну участь у навчальному процесі, індивідуалізувати свій процес навчання, здійснювати самоконтроль, бути не пасивним спостерігачем, а активно набувати знання й оцінювати свої можливості [2].

Здебільшого розробники так званих електронних посібників пропонують уже готовий продукт, але не можуть, разом з тим, запропонувати ефективний спосіб його використання, оскільки не володіють основами психолого-педагогічних знань. Не так багато й навчально-методичних видань, а електронних посібників і поготів, які в компактній доступній

формі містили б узагальнений теоретичний матеріал і комплекси послідовно ускладнених завдань з мистецьких дисциплін у вищій школі, що допомагали б студенту в навчанні, самоосвіті й створенні завершених гармонійних композицій. Тому викладачі повинні самостійно навчитись створювати електронні посібники (підручники), які містили б усі теми програми й додатковий матеріал у цікавій для студентів формі, урахувавши навчальну програму з дисципліни. Практика застосування створеного нами електронного посібника підтвердила ефективність і доцільність упровадження електронних посібників у навчальний процес.

Отже, перш ніж створювати власний електронний посібник, який можна використовувати під час занять, необхідно зважити на деякі рекомендації щодо його розроблення й основні етапи роботи:

- вибір джерел;
- розробка змісту й переліку понять;
- переробка текстів у модулі за розділами;
- реалізація гіпертексту в електронній формі;
- розробка комп'ютерної підтримки;
- відбір матеріалу для мультимедійного втілення;
- розробка звукового супроводу;
- реалізація звукового супроводу;
- підготовка матеріалу для візуалізації;
- візуалізація матеріалу.

Для розробки електронних підручників використовують різні програмні засоби. Усі вони можуть бути поділені на такі види:

- програмні засоби створення тексту й роботи з ним;
- програмні засоби роботи з мультимедіа (фото, аудіо, відео);
- програмні засоби компіляції (збірки) електронних підручників;
- програмні засоби забезпечення відтворення контенту.

Авторові посібника необхідно вибрати свій набір відповідних програм, залежно від базового рівня підготовки, але при цьому потрібно врахувати таке:

- програми повинні бути, по можливості, безоплатними й поширеними;
- програми повинні бути розраховані на мінімальний набір навичок викладача;
- програми повинні підтримувати комп'ютерні системи якомога мінімальної конфігурації.

1. Програмні засоби створення й роботи з текстом (текстові редактори й редактори веб-сторінок): вбудований у Windows блокнот, пакет

Microsoft Office, пакет Open Office, Adobe Dreamweaver, KompoZer.

2. Програмні засоби роботи з мультимедіа (фото, аудіо, відео) Microsoft Power Point; Adobe Photoshop, Camtasia Studio, ISpring, Movavi Video Converter, MP3Direct Cut, Xilisoft Video Converter, Windows Movie Maker.

3. Програмні засоби компіляції (збірки) електронних підручників: Ebook EditPro, SunRav BookEditor, ChmBookCreator, AutoPlay Menu Builder.

4. Програмні засоби забезпечення відтворення контенту: Інтернет браузер (Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer), медіаплеєри (VLC Player, Media Player Classic, Winamp, ACSee, Adobe reader, Flv player, Adobe Flash player).

Ми створили посібник за допомогою програми AutoPlay Menu Builder. Робота над ним відбувалась у декілька етапів.

На підготовчому етапі створення електронного посібника було підготовлено бібліографію за темою роботи, здійснено аналіз джерел, зібрано й узагальнено матеріал, перелік якого надалі ввійшов до посібника.

Перший етап роботи було присвячено розробленню структури посібника, тобто матеріал згруповано в розділи, що складаються з модулів, мінімальних за обсягом, але замкнених за змістом, а також підготовлено дидактичне наповнення посібника. (Рекомендуємо створити окрему папку для зберігання всього матеріалу).

Другий етап. Розроблення дизайну, створення основних елементів управління, анімаційних роликів; компонування, зв'язок елементів за допомогою вбудованої мови програмування.

Третій етап. Верстка HTML-сторінок. У результаті створено чинний електронний посібник, який має властивості, що роблять його необхідним для студентів, корисним для самостійних занять і зручним для викладачів.

Четвертий етап. Після загальної перевірки всіх HTML-сторінок було розроблено файл автоматичного запуску у форматі EXE за допомогою програми AutoPlay Menu Builder.

Структура посібника є досить простою. Він містить головну сторінку з застосуванням Flash-анімації, яка переходить на сторінку «Зміст», а та, своєю чергою, розгалужується на 8 сторінок до відповідних тем курсу.

Кожна з таких тем розгалужується ще на певну кількість, що містять різні види інформації – лекційний матеріал, відео, фото.

Лекції з теоретичним матеріалом розроблено в програмі Microsoft Word для зручного

корегування чи запису нової інформації. Можливе зберігання лекційного матеріалу у форматі PDF, але це не дає змогу корегувати й записувати новий матеріал.

Презентації, які допомагають зробити лекції більш виразними, оброблено програмою Windows Movie Maker – програмою для перетворення фотографій чи презентацій Microsoft PowerPoint на медіа-формат WMV з підтримкою відео й анімаційних ефектів.

Відео, розроблене професіоналами, узяті з інтернет-сайтів чи готових мультимедійних програм, записане у форматі MP4 чи оброблене в програмі Camtasia Studio.

Завершальним етапом роботи над проектом є переведення посібника, створеного мовою HTML, у зручний для використання формат EXE. Зовнішній вигляд майбутнього файлу, його графічна оболонка та структура – усе це подано у вікні Auto Play Menu Builder.

Відкривши фінальний файл автозапуску, користувач побачить перед собою віконце, за допомогою якого зможе переглянути програму або просто вийти.

З досвіду роботи. Перший посібник з дисципліни «Живопис», створений нами, має назву «Живописний натюрморт» (Рис. 1).

Чому ми обрали саме тему «Натюрморт»?

Натюрморт – це жанр, з якого варто розпочинати ознайомлення студентів з живописом. Відповідно до навчальної програми з дисципліни «Живопис», на тему «Живописний натюрморт» відведено 39 аудиторних годин і 12 самостійних, що недостатньо для засвоєння всіх необхідних знань з цієї теми, а для практики взагалі дуже мало. Саме тому ми зупинились на вивченні загальних основ зображення натюрморту:

- постановка натюрморту;
- композиція натюрморту на зображувальній площині;
- тональні зображення натюрморту;
- послідовність виконання натюрморту;
- натюрморт у техніці акварель, гуаш...

Але в основному всі ці натюрморти студенти виконували в невеликій кількості й без особливого ентузіазму за принципами старої академічної школи. Зацікавити їх лише теоретичним матеріалом і випадковими показами відеороликів було неможливо. Екскурсії на виставки також були періодичними. Тому ми збрали разом цікавий теоретичний і практичний матеріал у різних інтерактивних формах в електронному посібнику, який можна застосовувати і на уроках, і під час самостійної роботи студентів і який сприятиме розвиткові їх творчих здібностей і рівня самостійності.



Рис. 1. Сторінки електронного посібника

Опрацювавши електронний посібник «Живописний натюрморт» на уроках з живопису та самостійно, студенти дізнались більше цікавої інформації про один з жанрів живопису – натюрморт, заочно побували на багатьох «виставках», де ознайомились з натюрмортами, виконаними в різних техніках і видах, переглянули професіональне відео виконання натюрмортів у різних техніках і самостійно зацікавились олійним живописом натюрморту, не передбаченим у програмі. За допомогою викладача студенти вчили техніку олійного живопису на прикладах видатних майстрів натюрморту. Це стало поштовхом до створення художньої майстерні «Штрих».

Для сприяння розвитку творчих здібностей студентів періодично після виконання натюрмортів з натури їм пропонуються завдання, пов'язані з розвитком пам'яті та уяви. Необхідно постійно орієнтувати студентів не тільки на набуття ремісничих навичок і вмій, а й пробуджувати в них творчу ініціативу й потребу в творчій праці, спрямовувати їх на розвиток глибинних якостей творчої особистості й розв'язання нагальних проблем. Тому наприкінці вивчення цієї теми студентам було запропоновано виконати декоративний натюрморт будь-якого виду (Рис. 2).

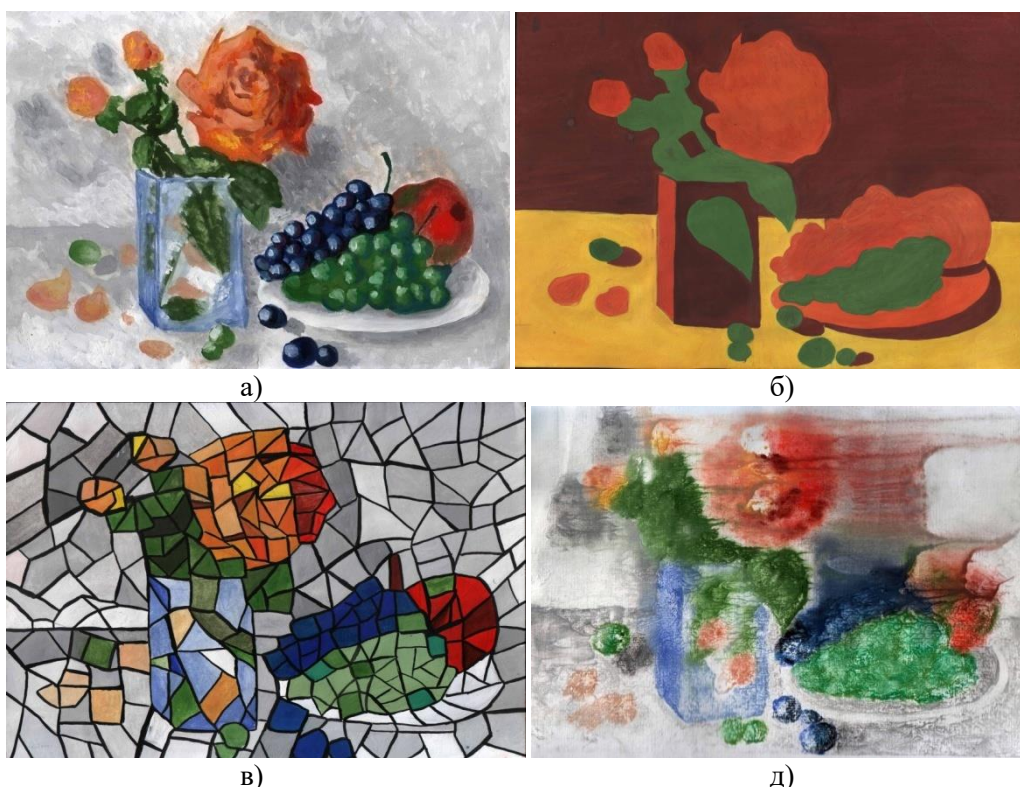


Рис. 2. Студентська робота:
 а) реалістичний натюрморт;
 б) «Килимове» вирішення натюрморту;
 в) «Вітражне» вирішення натюрморту;
 д) «Фактурне» вирішення натюрморту

Проаналізувавши виконані практичні роботи студентів, зазначимо, що рівень навчальних досягнень студентів з цієї теми значно покращився, вони виконують практичні роботи з захопленням, багато й більш самостійно, застосовуючи нові техніки виконання натюрмортів, які вивчили.

Підсумовуючи, додамо, що впровадження електронного посібника «Живописний натюрморт» у навчальний процес дало змогу нам визначити його переваги як навчального електронного видання:

Для самостійної роботи студентів:

- полегшує розуміння навчального матеріалу за рахунок інших, ніж у друкованій навчальній літературі, способів подання матеріалу: індуктивний підхід, вплив на слухову та емоційну пам'ять, особливо якщо це матеріал мистецького спрямування;
- припускає адаптацію відповідно до потреб студента, рівня його підготовки, інтелектуальних можливостей;
- надає можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи;

- виконує роль викладача, надаючи необмежену кількість роз'яснень, повторень, підказок тощо.

Для роботи на практичних заняттях:

- дає змогу викладачеві проводити заняття у формі самостійної роботи за комп'ютерами, залишаючи за собою роль керівника й консультанта;
- дає змогу викладачеві ефективно й швидко демонструвати елементи виконання тих чи інших видів живописних робіт, оскільки така демонстрація в реальному часі досить тривала;
- дає змогу викладачеві за допомогою комп'ютера швидко та ефективно контролювати знання студентів, задавати зміст і рівень складності контрольного заходу;
- дає змогу використовувати комп'ютерну підтримку для виконання більшої кількості завдань, звільняє час для аналізу отриманих рішень і їхньої графічної інтерпретації;
- дає змогу виносити на лекції та практичні заняття матеріал, можливо, менший за обсягом, але найбільш важливий за змістом, залишаючи

для самостійної роботи з електронним посібником те, що виявилось поза рамками аудиторних занять;

- допомагає оптимізувати співвідношення кількості й змісту прикладів і завдань, розглянутих в аудиторії, і тих, які студенту потрібно виконати вдома;
- сприяє індивідуалізації роботи зі студентами, зокрема самостійної роботи й контрольних заходів.

Наприкінці звернемо увагу на «плюси» та «мінуси» електронного підручника:

«Плюси»:

1. Вартість:

- видання електронних книг є значно дешевшим, ніж паперових; фактично основні витрати йдуть на розроблення такого посібника й рецензування його, копіювання коштує в сотні разів дешевше, ніж друк книги та папір;
- зберігати такі книги значно легше: необхідно лише мати комп'ютер з великим обсягом пам'яті. Для зберігання електронних книг не потрібна окрема кімната, не потрібно підтримувати в ній вологість і певну температуру, не потрібно ремонтувати палітурки й сварити студентів за неповажне ставлення до книги;
- доставити такі посібники в нові заклади просто: потрібно лише передати електронний варіант в одному екземплярі до бібліотеки, а бібліотекар скопіює його кожному, кому буде потрібно.

2. Швидкість. Переглядати електронний посібник чи виправити в ньому помилки дуже легко: варто лише авторові внести зміни в оригінал. Передати такий посібник до бібліотек навчальних закладів можна впродовж одного дня по всій країні – необхідно тільки викласти його на міністерський сайт і повідомити про це всі навчальні заклади.

3. Доступність. Для викладача буде доступним той посібник, підручник, довідник, задачник, диск (і навіть декілька одночасно!), який він вважатиме найкращим для роботи. Варто лише скопіювати його студентам у пристрої чи віддати до бібліотеки – бібліотекар це зробить самостійно.

4. Екологічність. На виробництво паперу потрібні дерева. Електронні посібники та підручники, без перебільшення, допоможуть зберегти ліси.

5. Якість викладення матеріалу та контроль за ним. Матеріал в електронному посібнику може бути викладений у вигляді тексту й картинок (у цьому не відрізняється від паперового), відео, мультимедіації,

анімованих картинок, зі звуковим поясненням (зокрема й самого викладача), презентацій зі звуковим поясненням. При цьому студент може прослухати пояснення стільки разів, скільки це потрібно йому для засвоєння. Переваги очевидні. Контроль: в електронному вигляді можна створити тестові завдання, які допомагатимуть студенту відпрацьовувати матеріал або даватимуть змогу йому перевірити знання у віддаленому режимі.

6. Освіта педагогів і розвиток технологій в освіті. Значно прискориться використання комп'ютерів у професійній діяльності викладачів. І переважно не в бік використання їх як друкарських машинок, а саме в навчальному й дидактичному розумінні. Оскільки викладач, що змушений розпочати роботу зі створення підручників і посібників, швидко впадає цей вид навчальних матеріалів.

«Мінуси»:

1. Вартість пристрою, можливо, не дасть змогу швидко придбати його соціально незахищеним сім'ям. Якщо гроші, що звільняються від друкування підручників, спрямувати на допомогу дітям з таких родин, то ще гроші залишаться. Тобто державна допомога соціально незахищеним сім'ям вартуватиме менше, ніж друк підручників.

2. Консерватизм викладачів, які й досі не використовують електронну техніку в професійній діяльності. Їхнім студентам не пощастить найбільше: доведеться ще довго обходитись без мультимедійних посібників, оскільки такі викладачі й в електронному вигляді спиратимуться на текст і картинки.

Висновки. Найвищим проявом педагогічної майстерності викладача є його вміння через педагогічне спілкування зацікавити студента своїм предметом, зорієнтувати на самостійне вивчення, на поглиблене вивчення предмета, тобто організувати індивідуалізацію навчального процесу. Кожен викладач повинен оволодіти хоча б найменшим рівнем комп'ютерної грамотності й сучасної інформаційної культури. Це стає актуальним, тому що безпосереднє використання електронних підручників у навчальному процесі спрощує викладання цілого ряду дисциплін, а також організацію і проведення контролю знань [4]. Освоєння нових науково-педагогічних технологій є пріоритетним питанням викладацької школи. Тому в нашому Білоцерківському коледжі сервісу та дизайну викладачі здебільшого володіють навичками створення електронних посібників, а для охочих проводять навчальні майстер-класи.

Перспективу подальшої роботи в окресленому напрямі вбачаємо у створенні електронних посібників до кожної теми з дисциплін «Живопис» і «Рисунок».

Список використаних джерел

1. Велієва А. Ш. Електронний посібник: можливості та перспективи [Електронний ресурс] / А. Ш. Велієва, Е. Р. Сулеманова // Матеріали V Міжнародної научно-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі» (30–31 жовтня 2009 г.). – URL : <http://www.confcontact.com/2009ip/velieva.htm>.
2. Гриценчук О. О. Електронний посібник і його роль у процесі інформатизації освіти / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології засоби навчання / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука; Ін-т засобів навчання АПН України. – К., 2005. – С. 255–261.
3. Гумінська О. Використання мультимедійних засобів – оновлення методики викладання мистецтв / О. Гумінська // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 3(53). – С. 21–25; 2009. – № 4(54). – С. 19–22.
4. Кононець Н. В. Аспекти педагогічної майстерності викладача: розробка електронних посібників [Електронний ресурс] / Н. В. Кононець // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – 2009. – № 6. – С. 202–210. – URL: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2009_6/kononec.pdf.
5. Корбут О. Г. Електронний посібник як елемент освітнього середовища / О. Г. Корбут // V Міжнародна науково-практична on-line конференція «Сучасні методи викладання іноземної мови. – URL: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/komp/2009_1/r1_5.pdf.
6. Про Концепцію Національної програми інформатизації [Електронний ресурс]: постанова Верховної Ради України від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>

Рецензент: Сегеда Н.А., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Лемешко Людмила Юрївна
lud.lemeshko40@gmail.com
 Білоцерківський коледж сервісу та дизайну
 вул. Шевченка, б. 91, м. Біла Церква, Київська обл.,
 09100, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 30. 09. 2017 р.
 Прийнято до друку 24. 10. 2017 р.

References

1. Velieva, A. Sh., Sulemanova, Ye. R. *The electronic manual: opportunities and prospects*. Retrieved from: <http://www.confcontact.com/2009ip/velieva.htm>. [in Ukrainian]
2. Hrytsenchuk, O. O. (2005). *The electronic manual and its role in the process of informatization of education*. Kyiv: In-t zasobiv navchannya APN Ukrainy, 255–261. [in Ukrainian]
3. Humins'ka, O. (2009). Use of multimedia means - updating of methodology of teaching arts. *Mystetstvo ta osvita*, 3, 21-25, 4, 19-22. [in Ukrainian]
4. Kononets', N. V. *Aspects of pedagogical mastery of the teacher: development of electronic manuals*. Retrieved from: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2009_6/kononec.pdf c 202. [in Ukrainian]
5. Korbut, O. H. *Electronic Tutorial as an Element of the Educational Environment*. Retrieved from: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/komp/2009_1/r1_5.pdf. [in Ukrainian]
6. Verkhovna Rada Ukrainy (1998). *On the Concept of the National Program of Informatization*. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80> [in Ukrainian]

Information about the author:

Lemeshko Liudmyla Yuriyivna
lud.lemeshko40@gmail.com
 Bila Tserkva College of Service and Design
 91 Shevchenka St., Bila Tserkva, Kyiv region,
 09100, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 30. 09. 2017 p.
 Accepted for publishing 24. 10. 2017 p.

ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Віталій Маврін

Комунальний вищий навчальний заклад

«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

Анотація:

У статті проаналізовано перспективні напрями інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості особистості в освітньому просторі України: забезпечення нової якості розробки й реалізації учнями своїх життєвих проєктів в умовах профільної освіти; спрямування науково-педагогічних досліджень на вивчення закономірностей становлення особистості як суб'єкта життєтворчості в період шкільного навчання; упровадження в практику роботи шкіл життєтворчості інноваційних ідей, розроблених у рамках міждисциплінарних досліджень; удосконалення освіти дітей з особливими потребами з урахуванням ідей педагогіки життєтворчості; диверсифікація програмно-технологічних підходів до організації життєвого проектування учнів; розширення соціальної та життєвої практик школярів, залучення їх до соціокультурного життя як активних суб'єктів.

Ключові слова:

педагогіка життєтворчості особистості; становлення й розвиток педагогіки життєтворчості особистості; школа життєтворчості; життєве проектування; людина як суб'єкт життя.

Аннотация:

Маврин Віталій. Перспективы инновационного развития педагогической жизнедеятельности личности в образовательном пространстве Украины. В статье проанализированы перспективные направления инновационного развития педагогической жизнедеятельности личности в образовательном пространстве Украины: обеспечение нового качества разработки и реализации учащимися своих жизненных проектов в условиях профильного образования; направление научно-педагогических исследований на изучение закономерностей становления личности как субъекта жизнедеятельности в период школьного обучения; внедрение в практику работы школ жизнедеятельности инновационных идей, разработанных в рамках междисциплинарных исследований; совершенствование образования детей с особыми потребностями с учетом идей педагогической жизнедеятельности; диверсификация программно-технологических подходов к организации жизненного проектирования учащихся; расширение социальной и жизненной практик школьников, привлечение их к социокультурной жизни в качестве активных субъектов.

Ключевые слова:

педагогика жизнедеятельности личности; становление и развитие педагогической жизнедеятельности личности; школа жизнедеятельности; жизненное проектирование; человек как субъект жизни.

Resume:

Mavrin Vitaliy. The life-creation pedagogy innovative development perspectives in the Ukrainian educational space.

The article deals with the life-creation pedagogy further innovative development perspective directions in the Ukrainian educational space. These include providing a new quality of designing and realizing by students of their life projects in conditions of specialized education; scientific and pedagogical studies of the personality formation patterns as a subject of life-creation in the period of schooling; introduction of innovative ideas developed within the framework of interdisciplinary research into life-creation schools' practice; improving children's education with special needs on the ideas of life-creation pedagogy; diversification of programmatic and technological approaches to the organization of life designing by students; expansion of social and life practices of schoolchildren, their involvement in socio-cultural life as active subjects.

Key words:

life-creation pedagogy; life-creation pedagogy formation and development; life-creation school; life projecting; person as a subject of life.

Постановка проблеми. Фундаментальні соціокультурні зміни в сучасному динамічному, глобалізованому, інформатизованому світі закономірно позначаються на освітній сфері, висуваючи принципово нові вимоги до рівня життєвої компетентності та якості життєтворчості випускників навчальних закладів. У таких умовах усі країни, зокрема й авангардні, стикаються з необхідністю змінювати освітню політику, забезпечуючи її гнучке реагування на запити економіки та культури, які набувають все більш інноваційного характеру. Архаїчною та гальмівною стає орієнтація консервативних навчальних закладів на нарощування суто кількісних показників освіченості учнів – традиційних знань, умінь і навичок, що розглядаються з обмежених позицій курикулуму та шкільної практики, а не реальних перспектив успішної життєтворчості особистості в сучасному соціокультурному просторі. Як зазначає американський експерт з освіти, науковий співробітник Центру інноваційних програм при Гарвардському університеті Т. Вагнер,

у XXI столітті чисті знання людини стають усе менш важливими, порівняно з її здатністю застосовувати їх у житті. На перший план освітніх програм виходять мотивованість учнів і студентів, їхня здатність створювати нові знання для розв'язання актуальних проблем. У сучасних умовах усі успішні інноватори характеризуються готовністю самостійно вчитись і по-новому використовувати набуті знання [17, с. 142].

Глобальні зміни освітніх пріоритетів закономірно позначаються й на системі загальної середньої освіти України, реформування якої розпочато в 2017 р. у зв'язку з імплементацією нового Закону «Про освіту» від 05.09.2017 р. і Концепції нової української школи, ухваленої рішенням колегії Міністерства освіти і науки від 27.10.2016 р. У Концепції констатується, що вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади не готують учнів до успішної самореалізації в житті, адже вони отримують у школі здебільшого суму знань, проте часто не вміють застосовувати їх для розв'язання життєвих проблем [5, с. 4]. У Законі мета загальної

середньої освіти визначається як всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві й цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [4].

Перспективною освітньою концепцією, цільові пріоритети якої відповідають потребам національної освіти в контексті соціально-економічних і культурно-гуманітарних викликів XXI століття, є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного й готового до його проектування й успішної реалізації. У центрі педагогіки життєтворчості – питання розробки й реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Свідченням підвищеної уваги українських освітян до цієї інноваційної концепції є проведення протягом останніх десяти років трьох всеукраїнських науково-пошукових і науково-практичних конференцій, присвячених актуальним питанням діяльності навчальних закладів на засадах педагогіки життєтворчості особистості, а також широке віддзеркалення її проблематики в тематичних напрямках роботи ще одинадцяти всеукраїнських конференцій. Здобутками двадцятип'ятирічної науково-дослідної роботи та інноваційної практики освітян стало видання 27 науково-методичних праць, практико-зорієнтованих посібників і збірників матеріалів конференцій, у яких осмислюються теоретико-методологічні й організаційно-методичні засади розбудови школи життєтворчості. Як результат, у сучасному науковому дискурсі педагогіка життєтворчості розглядається як оригінальна й перспективна освітня концепція, а її історико-педагогічні витоки, практичне значення та інноваційний потенціал привертають увагу багатьох дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї українських класиків педагогічної думки про спрямування освітнього процесу на розвиток в учнів готовності до успішного й творчого життєздійснення досліджували І. Бех, С. Вітвицька, О. Джура, І. Єрмаков, А. Мудрик, О. Невмержицька, В. Нищета та ін. Так, А. Мудрик у контексті соціально-філософського аналізу науково-педагогічної спадщини Г. Сковороди дотримується погляду, що концепція «сродної» праці та педагогічні погляди Г. Сковороди концентрують у собі кращі надбання української народної педагогіки і становлять філософську основу цілісної

педагогіки життєтворчості, що може скласти засади національного виховання [8, с. 5]. Аналізуючи виховну систему В. Сухомлинського, І. Бех твердить, що в ній ідея життєтворчості особистості є завершальною ланкою як у теоретичному, так і в практичному контекстах [2, с. 5]. На думку вченого, В. Сухомлинський не обмежував життєтворчість лише індивідуальним буттям, а розглядав її в більш широкому соціальному контексті. Якби всі молоді люди були збагачені цінністю власної життєтворчості, суспільство було б гармонійним, а кожен громадянин – щасливим [2, с. 7].

Досвід практичної реалізації ідей педагогіки життєтворчості в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів проаналізували Ю. Галенко, Л. Грінь, А. Косовський, В. Кузько, І. Куріченко, Н. Куржанова, Л. Меншикова, В. Нечипоренко, О. Радиш та ін.

Висвітлюючи досвід роботи ЗОШ № 27 м. Кривий Ріг на засадах педагогіки життєтворчості, І. Куріченко характеризує типовий життєвий проект, розроблений колективом закладу в рамках розбудови системи педагогічного супроводу життєвого проектування особистості. Життєвий проект містить такі розділи: «Я-концепція», «Смисложиттєві цінності», «Пріоритети», «Достоїнства та недоліки», «Обери свою долю» (вибір моделі життя), «Погляд у майбутнє» (проектування значущих подій у різних сферах життя: вибір професії, трудового шляху, створення сім'ї, громадянська активність і виконання соціальних ролей), «Робота душі» (пріоритети самопроектування, програма самовиховання, оволодіння методами рефлексії, діалогу з самим собою), «Виклик життя» (урахування життєвих ситуацій, власних можливостей, подолання життєвих негараздів), «Альтернатива» (варіанти життєвого проекту в разі змін обставин життя), «Реалізовані сподівання» (панорама життя на підсумковому етапі: професійне, громадське, особисте, сімейне життя) [7, с. 94]. В. Нечипоренко розкриває досвід системної реалізації концепції педагогіки життєтворчості на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів, що є структурним підрозділом Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Науковець зазначає, що загальноосвітню школу можна без перебільшень назвати визначальним етапом життєтворчого становлення дитини, оскільки саме на етапі навчання в ній формується життєва позиція особистості, закріплюється її індивідуальна модель взаємин з іншими людьми, кристалізується її життєвий проект [9, с. 307].

Перспективи подальшого вдосконалення загальноосвітньої практики на засадах педагогіки життєтворчості окреслили І. Єрмаков,

Л. Завірюха, В. Нечипоренко, М. Романенко, Л. Сохань та ін. На думку М. Романенка, через методологію педагогіки життєтворчості реалізується віростворювальна функція освіти щодо світоглядних орієнтирів людини епохи постіндустріалізму. Концептуальні засади педагогіки життєтворчості безпосередньо стосуються виконання таких завдань, як єднання, конвергенція, духовна інтеграція людських співтовариств, подолання їх розрізненості, ментальної, світоглядної несумісності, постійної загрози конфронтації. Для українського суспільства з його традиціями руйнівного впливу ідеології на соціальні й освітні процеси особливо важливим є потенціал педагогіки життєтворчості, пов'язаний зі створенням механізмів усвідомлення глибинних, ментальних основ рушійних сил розвитку цивілізації й активного впливу на ці ментальні основи, на характеристики індивідуального й колективного менталітету в напрямі морального, духовного прогресу, толерантності, життєзбереження й життєтворення [13, с. 229].

І. Єрмаков наголошує, що смисл і логіка діяльності нової школи полягають в осягненні одного з найважливіших мистецтв – мистецтва жити. Сучасна школа передусім має виконувати соціальне замовлення особистості – навчити жити в суспільстві з ринковою економікою, уміти визначати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей [3, с. 25].

Разом з тим, зазначені автори лише в загальному вигляді окреслюють перспективи подальшого інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості в освітньому просторі України, не структуруючи їх через виділення конкретних можливих напрямів цього процесу. Натомість під час проектування висновків наукових досліджень у практичну площину (наприклад, в умовах підготовки на державному рівні стратегічних документів щодо розвитку вітчизняної освіти, розробки окремими навчальними закладами проектів подальшої інноваційної діяльності тощо) на перший план виходить наявність певних чітко структурованих і обґрунтованих пропозицій, сукупність яких може бути покладена в основу концептуально цілісної програми дій. Ураховуючи це, актуальним є науковий аналіз, спрямований на конкретизацію перспектив інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості особистості в освітньому просторі України.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати перспективні напрями інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості в освітньому просторі України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ураховуючи міжнародний, європейський і національний контексти модернізації загальної середньої освіти, можна виділити такі магістральні напрями інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості в Україні:

1. Забезпечення принципово нової якості процесу розробки й реалізації учнями своїх життєвих проектів в умовах профільної освіти, що здобуватиметься в закладах середньої освіти III ступеня: академічних ліцеях (забезпечуватимуть академічне навчання з поглибленим вивченням окремих предметів і орієнтацією на здобуття освіти надалі в університеті) і професійних ліцеях (поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечуватимуть отримання учнями першої професії).

Оптимальна профілізація загальноосвітньої підготовки є важливим чинником задоволення індивідуальних інтересів і нахилів учнів у процесі навчання, реалізації їхніх життєвих планів щодо здобуття певної спеціальності. Як зазначається в Концепції нової української школи, в академічних ліцеях перший рік навчання буде перехідним, коли учень ще зможе змінити профіль навчання. Також учні матимуть право обирати не лише предмети, а й рівні їх складності [5, с. 23]. Ці довгоочікувані організаційні нововведення максимально сприятимуть становленню учнів як суб'єктів життєтворчості, оскільки, згідно з класичними дослідженнями Е. Еріксона [16], значна кількість старшокласників відчують потребу в мораторії щодо професійного самовизначення, необхідність додаткового часу для самопізнання, на чому ґрунтуються доленосні життєві вибори. Експериментуючи з різними профілями й режимами навчання, учні ліцеїв шляхом практики, а не умоглядних роздумів зможуть визначити найбільш прийнятну для себе, природовідповідну професійну траєкторію, яка в майбутньому стане одним зі структурованих чинників їхнього життя.

Оскільки на етапі вступу до ліцею учні повинні будуть визначитись з бажаним профілем подальшого навчання (хоча б у першому наблизенні, з можливими корективами протягом року), на гімназії покладатиметься відповідальність за надання школярам фахової допомоги в життєвому й професійному самовизначенні. У таких умовах зростатиме актуальність реалізації положень педагогіки життєтворчості щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу життєвого проектування, оптимізації процесу антиципування учнями своєї життєвої перспективи, організації самопізнання

особистості як вирішальної умови її успішних життєвих виборів.

2. Спрямування науково-педагогічних досліджень на вивчення закономірностей становлення особистості як суб'єкта життєтворчості в період шкільного навчання, адже саме встановлення цих закономірностей є передумовою подальшого концептуального розвитку й методологічного оформлення педагогіки життєтворчості як освітньої теорії. У сучасній загальнонауковій методології теорія розглядається як форма організації знань, у якій ключовим елементом є закон (закономірність), тоді як у системі акумульованих теоретичних знань і наявному масиві емпіричного досвіду педагогіки життєтворчості недостатньо дослідженими й обґрунтованими залишаються саме закономірності становлення особистості як суб'єкта життєтворчості в умовах навчально-виховного процесу. Розробка цього елемента наукового знання визначає перспективи розвитку педагогіки життєтворчості, її становлення як освітньої теорії – найвищої за науковим статусом форми організації знання.

3. Упровадження в практику роботи шкіл життєтворчості інноваційних ідей, розроблених у рамках міждисциплінарних досліджень, що розглядають педагогічну проблематику з урахуванням здобутків філософської, соціологічної, психологічної та інших наук. Наприклад, здійснення філософської рефлексії теорії і практики педагогіки життєтворчості сприятиме окресленню магістральних векторів її інноваційного розвитку з урахуванням глобальних трансформацій постіндустріального й постмодерного суспільства.

Серед пошукових проблем сучасної соціологічної науки найбільш перспективними для розвитку теорії і практики педагогіки життєтворчості ми вважаємо проведення лонгітюдних соціологічних досліджень життєвого шляху випускників шкіл життєтворчості для з'ясування кореляційних зв'язків між змістом їхніх життєвих проєктів і реальними результатами життєтворчості в дорослому віці. Така інформація від соціологів виконуватиме роль зворотного зв'язку, на основі якого педагоги-практики зможуть визначати результативність реалізації життєвого проєкту кожним учнем, а науковці – акумулювати емпіричний матеріал біографічного характеру, необхідний для вивчення чинників життєтворчості особистості надалі. Зауважимо, що сучасні навчальні заклади, які працюють на засадах педагогіки життєтворчості, намагаються відстежувати життєвий шлях випускників, підтримуючи з ними контакти впродовж перших років після завершення шкільного навчання. Але вибірковість цих

контактів (їх залежність від сформованих емоційних взаємин між педагогом і колишнім учнем) та їх неминуче ослаблення з поширенням географічної мобільності дорослих випускників не дають змогу забезпечити статистичну достовірність даних щодо результатів реалізації їхніх життєвих проєктів. Без допомоги соціологів, дослідницька методологія та інструментарій яких дають змогу охопити життєві траєкторії тисяч випускників, подальший розвиток педагогіки життєтворчості гальмуватиметься через брак емпіричного матеріалу, необхідного для теоретичних узагальнень.

Серед модерних психологічних досліджень найбільшу практичну цінність з погляду педагогіки життєтворчості мають відкриття в царині наративної психології, яка є методологічною основою організації життєпізнавальної діяльності учнів. Оскільки наративи виступають структурними одиницями репрезентації життєвого досвіду особистості, їх методично правильна інтерпретація становить основний контент життєпізнавальної діяльності. Навіть більше, життєвий проєкт особистості за своїми сутнісними ознаками також є специфічно організованим наративом, тож здобутки наративної психології є винятково важливими для поглиблення наукового розуміння психологічних механізмів життєвого проєктування.

Спираючись на теоретичне положення про те, що життєві концепції як результати семіотичного механізму розуміння особистісного досвіду можуть створюватись самою особистістю, а можуть запозичуватись з соціуму у вигляді певних культурних зразків (Н. Чепелева [12, с. 43]), ми виділяємо два якісно відмінні методичні підходи до організації життєпізнавальної діяльності учнів: репродуктивний і продуктивний. Перший з них полягає в запозиченні й аналізі наративів, які репрезентують закономірності й принципи життя. Цей спосіб є цілком природним, адже в процесі соціалізації кожна особистість тією чи тією мірою долучається до акумульованих знань про світ, до скарбниці культури, яка містить життєвий досвід дорослих, книжки, фільми тощо. Особливу цінність у контексті життєпізнавальної діяльності учнів мають біографічні й автобіографічні книги про видатних людей, які В. Сухомлинський називав «енциклопедією самовиховання юнацтва» [14, с. 248].

Другий методичний підхід (продуктивний) до організації життєпізнавальної діяльності учнів полягає в творчому формулюванні наративів, які репрезентують закономірності й принципи життя в результаті життєпізнавального дослідження. Працюючи в руслі цього підходу, педагог допомагає дітям проаналізувати отриманий

емпіричний матеріал певного життєпізнавального дослідження й сформулювати своєрідні висновки – встановлені закономірності й принципи життя.

4. Удосконалення освіти дітей з особливими потребами з урахуванням ідей педагогіки життєтворчості. Цей напрям реалізації інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості є особливо важливим, оскільки для багатьох дітей з особливими потребами необхідна спеціальна психолого-педагогічна допомога в розробці й упровадженні оптимістичного життєвого проекту з урахуванням наявних особистісних ресурсів і можливостей самовдосконалення в найближчій і відділеній перспективі. Робота фахівців корекційно-реабілітаційного профілю за цим напрямом є важливим аспектом їхньої гуманістичної місії, спрямованої на максимально ефективну підготовку школярів до реалій дорослого життя з усіма його труднощами. Цей пріоритет визначено в тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» (2010 р.), підготовленої і оприлюдненої Міністерством освіти і науки України. У національній доповіді наголошується, що в сучасній системі освіти «наукового й практичного значення набуває розроблення проблем розвитку інноваційних педагогічних систем безперервної освіти осіб з інвалідністю в контексті педагогіки життєтворчості, яка допомагала б особистості, що зростає, оволодіти життєвою та соціальною компетентністю» [11, с. 69].

Наголосимо, що люди з особливостями психофізичного розвитку визнають необхідність суб'єктної життєтворчої позиції для соціальної інтеграції й успішного життя. Так, Р. Хансен, відомий канадський громадський діяч і спортсмен, який першим в історії здійснив навколосвітню подорож на інвалідному візку, підкреслював: «Життя – це великий подарунок, до якого ми повинні ставитися дбайливо. Нам підвладний контроль над власним життям, тільки треба шукати кращі шляхи. Якщо навіть з нами трапляється щось непередбачуване, можна знайти в собі сили, щоб вийти з глухого кута. І хоча я втратив здатність пересуватись на ногах, я не втратив здатності ставити перед собою цілі» [15, с. 268].

Життєтворче спрямування корекційно-реабілітаційної практики передбачає акмеологічний підхід до організації навчально-виховного процесу, у якому для кожної дитини, незалежно від стану її здоров'я, створюють ситуації успіху. Досягнення успіху в пріоритетній сфері діяльності (навчальній, дослідницькій, творчій, спортивній, суспільній тощо) є вирішальним чинником подолання учнем комплексу неповноцінності й переходу

від пасивно-об'єктної до суб'єктної життєвої позиції.

5. Диверсифікація програмно-технологічних підходів до організації процесу життєвого проектування учнів. Зокрема перспективним є використання інтерактивних форм і методів групової діяльності, у ході якої школярі обговорюватимуть проблеми життєтворчості особистості, практикуватимуть розробку власних життєвих проектів, аналізуватимуть і обговорюватимуть їх змістовність, обґрунтованість, можливості впровадження й варіанти вдосконалення. Цей резерв розвитку педагогіки життєтворчості використовується переважно в середніх і старших класах, оскільки підлітки та юнаки за своїми віковими особливостями характеризуються готовністю й здатністю до осмислення широкого спектра проблем життєтворчості, розуміння принципів і закономірностей життя людини. Разом з тим, педагогічно невиправданим є ігнорування можливостей первинного ознайомлення учнів з ідеями життєтворчості особистості в початкових класах, оскільки для молодших школярів характерним є інтерес до осмислення й проектування свого «дорослого» майбутнього, нехай у малодиференційованих, синкретичних формах мрійництва й фантазування, до можливостей самоствердження в соціальному житті. Е. Берн зауважує, що кожна людина ще в дитинстві, зазвичай несвідомо, думає про своє майбутнє життя, начебто прокручує в голові свої життєві сценарії [1, с. 173]. Учений наголошує, що «трансакційні аналітики не проповідують думку про те, що людські життєві плани конструюються як міфи або казки. Вони бачать, що найчастіше дитячі рішення, а не свідоме планування в зрілому віці визначають долю людини» [1, с. 220]. Звичайно, абсолютизувати вплив дитячих мрій на подальшу життєтворчість особистості не можна, але й ігнорування їх емоційного заряду, як мотиваційного чинника життєвої активності на різних етапах онтогенезу, з погляду сучасної психологічної науки є недоцільним.

6. Розширення соціальної та життєвої практики учнів, що сприяє залученню їх до соціокультурного життя як його активних і творчих суб'єктів. Протягом останніх років у вітчизняному науковому дискурсі з проблем педагогіки життєтворчості все більше уваги приділяється концептуальній ідеї про те, що особистісно-зорієнтована система соціальної та життєвої практики учнів є вирішальним чинником реалізації місії школи життєтворчості в сучасних соціокультурних умовах, які потребують від фахівця вже не стільки масиву розгалужених знань, скільки здатності швидко орієнтуватись у проблемній ситуації й засвоювати

принципово нові зразки практичної діяльності, які формуються в межах інноваційних трендів сучасності. Методологічна орієнтація на практику, витoki якої сягають класичної філософської спадщини, у сучасній науці набула нормативного значення: «Не будучи сама пізнанням, практика має велике значення для пізнання як основа, мета та критерій його істинності» (П. Копнін [6, с. 162]). Відповідно, в освітній сфері соціальна й життєва практика учнів, не замінюючи значення систематичної пізнавальної діяльності в умовах класно-урочної системи, виконує роль основоположного чинника збагачення їхнього соціокультурного досвіду, надає можливості для розвитку школи як відкритої соціально-освітньої інституції, у якій, відповідно до Концепції нової української школи, освітній простір не обмежуватиметься будівлею навчального закладу [5, с. 29].

У цьому контексті особливого значення набувають дослідження вітчизняними вченими життєтворчого потенціалу соціальної й життєвої практики учнів. Як зазначають автори науково-методичного видання «Організація соціальної та життєвої практики учнів 11-річної школи» (2013 р.) І. Єрмаков, Г. Несен, В. Нечипоренко та ін., «суспільно важливий процес перетворення навчальних закладів на школи життєтворчості передбачає організацію соціальної та життєвої практики учнів, яка виступає каталізатором і водночас критерієм ефективності їхнього компетентнісного зростання. Стимульовальна роль практики полягає в тому, що лише в умовах реальної діяльності дитина стикається з життєвими протиріччями, усвідомлює їх генезу й можливості подолання, отримує зовнішній поштовх для саморозвитку. Практичне втілення положень щодо організації соціальної та життєвої практики вимагає створення в школі системи практико-зорієнтованої життєтворчості учнів» [10, с. 83].

У світлі майбутньої профілізації вітчизняної загальноосвітньої школи, передбаченої новим Законом України «Про освіту» від 05. 09. 2017 р.,

соціальна практика учнів набуватиме нових акцентів, ставатиме основною організаційною формою ознайомлення учнів зі специфікою професійної діяльності в обраній галузі і, водночас, засобом перевірки правильності цього вибору й доцільності продовження навчання за визначеним профілем. У такий спосіб зростатиме цінність досліджень особливостей здійснення виробничої соціальної практики, оптимальних форм її організації відповідно до сучасних умов взаємодії шкіл з різноманітними підприємствами, закладами, організаціями та іншими соціальними структурами.

Висновки. Отже, подальший розвиток педагогіки життєтворчості в освітньому просторі України може відбуватись за багатьма перспективними векторами, системне узгодження яких дасть змогу забезпечити синергетичний ефект інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, вибудувати й реалізувати цілісну стратегію актуалізації життєтворчого потенціалу вітчизняної освіти у світлі перспектив розбудови нової української школи. Магістральними напрямками подальшого інноваційного розвитку педагогіки життєтворчості особистості в освітньому просторі України можна вважати: забезпечення нової якості розробки й реалізації учнями своїх життєвих проєктів в умовах профільної освіти; спрямування науково-педагогічних досліджень на вивчення закономірностей становлення особистості як суб'єкта життєтворчості в період шкільного навчання; упровадження в практику роботи шкіл життєтворчості інноваційних ідей, розроблених у рамках міждисциплінарних досліджень; удосконалення освіти дітей з особливими потребами з урахуванням ідей педагогіки життєтворчості; диверсифікація програмно-технологічних підходів до організації життєвого проєктування учнів; розширення соціальної та життєвої практики школярів, залучення їх до соціокультурного життя як активних суб'єктів.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Берн Э. – Минск: Прамб, 1992. – 381 с.
2. Бех І. Ідея життєтворчості особистості у виховному універсумі В. Сухомлинського / І. Бех // Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки / Ред. кол. : В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2013. – Випуск 123, Т. І. – С. 5–7.
3. Єрмаков І. Г. Школа життєтворчості – школа майбутнього України / І. Г. Єрмаков // Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети: практико-зорієнтований посібник / Ред. рада : М. І. Романенко (голова), І. Г. Єрмаков (заст. голови), Л. В. Вознюк (загальна та наукова редакція) та ін. – Дніпропетровськ: Інновація, 2010. – С. 24–34.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (15. 09. 2017).

References

1. Berne, E. (1992). *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*. Minsk : Prameb. [in Russian]
2. Bekh, I. (2013). *The idea of the person's life-creation in the V. Sukhomlynsky's educational universe*. In : Scientific Journal of KSPU. Series: Pedagogical sciences. Kirovohrad, 5–7. [in Ukrainian]
3. Yermakov, I. H. (2010). *School of life-creation is the school of the future of Ukraine*. In : The phenomenon of the innovative school: life-creation priorities. Dnipropetrovsk, 24–34. [in Ukrainian]
4. *Law of Ukraine "On Education"*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]
5. *The Concept of a new Ukrainian school*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016.html>. [in Ukrainian]
6. Kopnin, P. V. (1974). *The epistemological and logical*

5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України, 2016. – 34 с. – URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016.html> (11. 09. 2017).
6. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / Копнин П. В. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.
7. Куріченко І. А. На шляху до школи життєтворчості / І. А. Куріченко // Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-зорієнтований посібник / Ред. рада: М. І. Романенко (голова), І. Г. Єрмаков (заст. голови), Л. В. Вознюк (загальна та наукова редакція) та ін. – Дніпропетровськ: Інновація, 2010. – С. 91–98.
8. Мудрик А. М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 19.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. М. Мудрик. – К., 2001. – 14 с.
9. Нечипоренко В. В. Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр як Школа життєтворчості / В. В. Нечипоренко // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття: ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін. – Запоріжжя: Видавництво КЗ «ХННРБЦ» ЗОР, 2013. – С. 295–307.
10. Організація соціальної та життєвої практики учнів 11-річної школи : наук.-метод. видання / Єрмаков І. Г., Несен Г. М., Нечипоренко В. В. та ін.; за ред. І. Г. Єрмакова, В. В. Нечипоренко, Н. М. Гордієнко. – Запоріжжя: Вид-во КЗ «ХННРБЦ» ЗОР, 2013. – 252 с.
11. Освіта осіб з інвалідністю в Україні: тематична національна доповідь / В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2010. – 417 с.
12. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. – К.: Издательство НПУ им. М. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
13. Романенко М. І. Концепція життєтворчості у контексті нової філософії освіти / М. І. Романенко // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття: ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. – Запоріжжя: Видавництво КЗ «ХННРБЦ» ЗОР, 2013. – С. 229–235.
14. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти томах / Редкол.: Дзевирин А. Г. (пред.) и др. – К.: Радянська школа. – Т. 5: Статті. – 1980. – 678 с.
15. Хансен Р. Человек в движении / Р. Хансен, Дж. Тейлор; пер. с англ. К. К. Тарасов. – М.: Прогресс, 1991. – 272 с.
16. Erikson E. Identity: youth and crisis / Erik H. Erikson. – New York: Norton & Co., 1994. – 336 p.
17. Wagner T. Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World / Tony Wagner. – New York: Simon & Schuster, 2012. – 281 p.
- foundations of science.* Moscow : Mysl'. [in Russian]
7. Kurichenko, I. A. (2010). *On the way to the life-creation school.* In : The phenomenon of the innovative school: life-creation priorities. Dnipropetrovsk, 91–98. [in Ukrainian]
8. Mudryk, A. M. (2001). *H. Skovoroda's concept of "cognate" work: socio-philosophical analysis.* Kyiv : Taras Shevchenko National University of Kyiv. [in Ukrainian]
9. Nechyporenko, V. V. (2013). *Khortytskiy national educational rehabilitational multispecialized center as the School of life-creation.* In : Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century. Zaporizhia : Vydavnytstvo KZ «KhNNRBTs» ZOR, 295–307. [in Ukrainian]
10. Yermakov, I. H. et al. (2013). *Organization of social and life practice of the general secondary school's students.* Zaporizhia : Vydavnytstvo KZ «KhNNRBTs» ZOR. [in Ukrainian]
11. Synov, V. M. et al. (2010). *Education for people with disabilities in Ukraine.* Kyiv : Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian]
12. Chepeleva, N. V. ed. (2009). *Problems of psychological hermeneutics.* Kyiv : Izdatel'stvo NPU im. M. P. Dragomanova. [in Russian]
13. Romanenko, M. I. (2013). *The life-creation concept in the context of the new philosophy of education.* In : Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century. Zaporizhia : Vydavnytstvo KZ «KhNNRBTs» ZOR, 229–235. [in Ukrainian]
14. Sukhomlynsky, V. A. (1980). *Selected works: in 5 vol. Vol. 5.* Kyiv : Radianska shkola. [in Russian]
15. Hansen, R., Taylor, J. (1991). *Man in Motion.* Trans. by Tarasov K. K. Moscow : Progress. [in Russian]
16. Erikson, E. (1994). *Identity: youth and crisis.* New York : Norton & Co. [in English]
17. Wagner, T. (2012). *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World.* New York : Simon & Schuster. [in English]

Рецензент: Прийма С.М., д.пед.н., доцент

Відомості про автора:

Маврін Віталій Володимирович

mavrin_vv@ukr.net

Комунальний вищий навчальний заклад

«Хортицька національна

навчально-реабілітаційна академія»

Запорізької обласної ради

вул. Наукове містечко (о. Хортиця), 59, м. Запоріжжя,

Запорізька обл., 69017, Україна

doi:

Information about the author:

Mavrin Vitaliy Volodymyrovych

mavrin_vv@ukr.net

Municipal Higher Educational Establishment

"Khortytsia National

Educational Rehabilitational Academy"

of Zaporizhia Regional Council

59 Naukove mistechko, Khortytsia, Zaporizhia

69017, Ukrain

doi:

Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2017 р.

Прийнято до друку 26. 12. 2017 р.

Received at the editorial office 01. 12. 2017.

Accepted for publishing 26. 12. 2017.

ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ

Ернест Муртазієв, Павло Бельчев

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито взаємозв'язок організованої виховної роботи у вищому навчальному закладі з прагненням студентів до персоналізації, саморозвитку й самореалізації. Досліджено основні можливі шляхи вдосконалення виховної роботи в напрямі сучасних вимог трансформації освіти, коли студент стає суб'єктом навчального процесу, розуміє необхідність постійного саморозвитку й самореалізації в професії й житті в демократичному суспільстві. Виокремлено аспекти виховного впливу історії математики як на студентів, так і на учнів. Доведено, що процес виховання особистості має бути цілеспрямованим і системно організованим зовнішнім впливом у межах цілісного педагогічного процесу у ВНЗ. Наведено приклади, які демонструють можливість викладача акцентувати увагу студентів на інформації, що характеризує особистісні й професійні якості відомих педагогів-математиків, дає змогу сформувати у студента банк найбільш значущих для нього імен педагогів-математиків, професійно-значущі ціннісні орієнтації та професійний ідеал як суб'єктивний образ професійної досконалості.

Ключові слова:

процес виховання; вища освіта; історія математики; педагогічні засоби.

Аннотация:

Муртазиєв Эрнест, Бельчев Павел. Воспитание студентов высших учебных заведений в контексте современных требований.

В статье раскрыта взаимосвязь организованной воспитательной работы в высшем учебном заведении со стремлением студентов к персонализации, саморазвитию и самореализации. Исследованы основные возможные пути совершенствования воспитательной работы в направлении современных требований трансформации образования, когда студент становится субъектом учебного процесса, понимает необходимость постоянного саморазвития и самореализации в профессии и жизни в демократическом обществе. Выделены аспекты воспитательного воздействия истории математики как на студентов, так и на учащихся. Доказано, что процесс воспитания личности должен быть целенаправленным и системно организованным внешним воздействием в рамках целостного педагогического процесса в вузе. Приведены примеры, демонстрирующие возможность преподавателя акцентировать внимание студентов на информации, характеризующей личностные и профессиональные качества известных педагогов-математиков, позволяющие сформировать у студента банк наиболее значимых для него имен педагогов-математиков, профессионально-значимые ценностные ориентации и профессиональный идеал как субъективный образ профессионального совершенства.

Ключевые слова:

процесс воспитания; высшее образование; история математики; педагогические средства.

Resume:

Murtaziev Ernest, Bielchev Pavlo. Education of students of higher educational institutions in the context of modern requirements.

The article shows the existence of the relationship between organized educational work in a higher educational institution and the students' desire for personalization, self-development and self-realization, and it also explores the main possible ways of improving educational work in the direction of modern requirements for the transformation of education, when the student becomes a subject of the educational process, understands the need for constant self-development and self-realization in both profession and life in the democratic society. The aspects of the educational impact of the history of mathematics on both students and pupils are singled out. It is substantiated that the process of personality education should be purposeful and systematically organized external influence within the whole pedagogical process in the university. There are given examples that demonstrate the teacher's ability to focus students' attention on the information characterizing the personal and professional qualities of well-known teachers-mathematicians, and which help form the bank of the most significant for students names of teachers-mathematicians, as well as professionally significant value orientations and the professional ideal as a subjective image of the professional excellence.

Key words:

education process; higher education; history of mathematics; pedagogical means.

Постановка проблеми. У зв'язку зі зміною освітньої парадигми на особистісно-орієнтоване навчання, на всіх рівнях освітнього процесу пострадянського освітнього простору актуальною постає проблема визначення нового аксіологічного змісту виховної функції освіти й посилення її впливу. Проте, на жаль, ще часто вищі навчальні заклади орієнтуються здебільшого на набуття майбутніми фахівцями необхідних фахових компетентностей і недостатньо уваги приділяють проблемі виховання студентів. Акцентування уваги на необхідності посилення виховних процесів у ВНЗ значною мірою залежать від викладачів, кураторів академічних груп, ініціативи й вимог адміністрації, традицій навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові засади виховання студентів у процесі навчання висвітлено в працях В. Андрущенко, Г. Васяновича, Л. Виготського, О. Вишневського, В. Киричок, Г. Костюка, О. Леонтьєва, М. Фіцули, К. Чорної та інших.

У Законі про освіту [2] зазначено, що сучасна парадигма освіти передбачає не тільки надання студентам певного обсягу знань, а й виховання фахівців, які здатні творчо мислити, готові до життя в глобалізованому просторі, де відбуваються динамічні зміни, а тому розуміють необхідність інновацій, здобуття нових знань і мають світоглядні переконання, керуючись якими спроможні ухвалювати рішення, що узгоджуються з інтересами інших людей і держави України.

Формулювання цілей статті. Мета статті – довести наявність взаємозв'язку організованої виховної роботи у вищому навчальному закладі з прагненням студентів до персоналізації, саморозвитку й самореалізації; окреслити можливі шляхи вдосконалення виховної роботи в напрямі сучасних вимог трансформації освіти, коли студент стає суб'єктом навчального процесу, розуміє необхідність постійного саморозвитку й самореалізації в професії та житті в демократичному суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учені зазначають, що «...найголовнішим завданням реформування, модернізації освіти... є демократизація відносин між учасниками навчального процесу» [3]. Вони наголошують на тому, що вектор розвитку «сучасної української освіти вимагає її більшої спрямованості на духовну, загальнокультурну й гуманістичну складові особистості майбутнього фахівця, його самореалізацію, ... на виховання демократизму, патріотизму...» [11].

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) декларує, що «вища освіта... має стати могутнім чинником виховання й розвитку духовної культури українського народу...» [9, с. 3].

Ми виходимо з того, що людина живе та працює, керуючись певними світоглядними принципами, прагне особистої самореалізації й потребує пов'язаних з цим «само-процесів» на кшталт саморозвитку, самовдосконалення не колись у майбутньому, а вже в процесі навчання – «тут і зараз».

Питання «само-процесів», які є невіддільним складником особистісного зростання людини, у різні часи вивчали багато дослідників, зокрема й сучасні українські вчені І. Бех, Н. Волкова, О. Киричук, І. Краснощок, Н. Лосева, С. Максименко, В. Муляр, В. Радул, С. Сисоєва та ін.

Процес самореалізації та саморозвитку розглядають як «сходження до неповторної індивідуальності», як усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. С. Максименко підкреслює, що «рушійними силами саморозвитку є внутрішні протиріччя» [12]. Н. Лосева вбачає у саморозвитку безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів визначається й досягається конкретна мета в напрямі самореалізації [4].

Аналіз праць різних учених доводить, що вивчаючи проблеми саморозвитку або самореалізації особистості, їх взаємозв'язок з питаннями виховання, необхідно враховувати

не лише психологічний, а й соціальний аспекти, як внутрішні, так і зовнішні дії. Отже, спрямованість та інтенсивність «само-процесів» значною мірою визначаються соціальним середовищем, а стосовно навчального процесу – застосованими педагогічними засобами.

Досліджуючи проблему саморозвитку особистості, ми дійшли висновку, що важливим чинником його є внутрішня мотивація, але вагомими також є соціально-історичні особливості перебігу життя людини та навколишнє середовище. Взаємозв'язок навчальної індивідуальної траєкторії й суспільного досвіду максимально впливає на виховання не лише професіонала, а й гідного члена суспільства. Базуємось на тому, що людина за своєю природою соціальна, її розвиток залежить від суспільства, вплив якого на особистість є значущим. Часто цей вплив буває спонтанним, несвідомим, некерованим, що не завжди сприяє розвитку особистості. Тому процес виховання особистості має бути цілеспрямованим і системно організованим зовнішнім впливом у межах цілісного педагогічного процесу у ВНЗ.

Вища освіта покликана виховати духовного, культурного, толерантного професіонала, громадянина і патріота. І зовнішні умови цілеспрямованого педагогічного впливу мають стати стимулом, важливим кроком на шляху виникнення у студента внутрішніх умов прагнення до саморозвитку й самореалізації як професіонала й людини. У цьому контексті професійний саморозвиток розуміємо як цілісний особистісно спрямований процес, де сама потреба бути особистістю (потреба персоналізації) забезпечує активну співпрацю індивіда з соціумом і актуалізує питання самореалізації.

Розуміючи, що вища школа є своєрідною моделлю суспільства, яке декларує свободу, права людини, демократію, ми маємо поставити в центр навчально-виховного процесу особистість студента з наданням йому повноцінного відчуття себе суб'єктом. Підкреслимо, що демократія в суспільстві не з'явиться як така, якщо не виховати в демократичному дусі майбутню еліту нації. І тому не винятком, а правилом має стати активна участь усіх членів освітнього процесу в реалізації взаємодії: вільний обмін думками, зіткнення різних поглядів, обговорення інновацій, ініціативність, активність тощо.

Для цього до методів навчання у ВНЗ, на нашу думку, доцільно додати такі важливі елементи, як особистісна взаємодія (обличчям до обличчя), взаємозалежність (коли успіх кожного залежить також від іншого студента в групі), особистісна відповідальність, уміння

спільно працювати (формування довірливих стосунків, ефективне спілкування, конструктивне подолання конфліктів). Дотримуючись вищезазначеного, можна викладати будь-який предмет у вищому навчальному закладі як природничого, так і гуманітарного напрямку. Для цього насамперед має змінитись світогляд викладача щодо власної освітянської мети: чи він є лише «предметником», чи, навчаючи предмета, він виконує місію вихователя наступних поколінь.

І хоча саме педагогічній діяльності притаманні риси творчості та новацій, є різні психологічні труднощі, що заважають викладачам змінитись: 1) певний конформізм, небажання виділятися серед інших власними судженнями та діями; 2) невпевненість у собі, побоювання відкрито висловлювати свої ідеї; 3) ригідність мислення, невміння перейти до нових форм навчання.

Важлива роль у подоланні цих труднощів і в організації виховної роботи вищого навчального закладу належить його керівництву, а саме – ректору й відповідному проректорові. Вони повинні вміти творчо розв'язувати актуальні питання, знаходити інноваційні шляхи подолання будь-яких проблем, сприяти самореалізації всіх суб'єктів навчального процесу, створювати колектив односторонців. У цьому їм мають допомагати «особистісні якості – професіоналізм, загальна й педагогічна культура, нонконформізм, цілеспрямованість і відповідальність» [6].

Керівництво ВНЗ повинно розуміти, що найкращим варіантом виховання студентів у контексті сучасних освітніх вимог є створення середовища, що культивує насамперед самореалізацію викладача в професійній діяльності, його творчість. Тільки той педагог, який сам зміг самореалізуватись у професії, здатний зрозуміти, як виховати студента з ціннісною орієнтацією на самореалізацію. Також необхідно враховувати, що педагог здійснює освітній процес разом з іншими педагогами і, так само як людина є суб'єктом власного розвитку, колектив може стати суб'єктом підтримки свого розвитку, творчості, дієздатності, новацій. Для цього потрібно прагнення керівництва ВНЗ залучити весь колектив до формування цілей розвитку, творчого пошуку шляхів реалізації визначених завдань.

Базовими принципами створення такого середовища є віра в конструктивну творчу мудрість педагога, актуалізація його особистісного потенціалу й прийняття умов міжособистісного спілкування (безоцінкове судження, емпатія, конгруентність).

Зауважимо, що таку роботу можна розпочати зі створення у ВНЗ, наприклад, різнопланових проблемних груп, членами яких будуть викладачі, студенти, методисти та інші працівники навчального закладу. Роль їхнього організатора доцільно взяти на себе проректору з виховної роботи разом, можливо, з психологом і педагогом-новатором. На нашу думку, можна передбачити такі кроки: краще познайомитись членам групи між собою й намагатись зробити перші спроби саморозкриття, озвучити різні негативні аспекти навчального процесу, колективно обговорити можливості усунення негативу. Як наслідок, формується новий досвід міжособистісних стосунків, конструктивний комутативний досвід, гармонізуються стосунки колективу, окреслюються шляхи покращення навчально-виховного процесу й самореалізації його суб'єктів у контексті сучасних освітніх вимог.

Уважаємо, що робота в проблемних групах дасть змогу викладачам змінити власні підходи до навчання й виховання студентів, стиль спілкування зі студентами, урізноманітнить форми подання навчального матеріалу й організації «кураторських годин»; це можливо для кожного викладача, незалежно від дисципліни, яку він читає, а також для куратора. З викладачами-кураторами необхідно провести додаткову роботу, оскільки вони найперші педагоги, які вводять абітурієнта у вищий навчальний заклад, презентують стратегію виховної роботи в ньому, організовуючи різні виховні заходи й спілкуючись зі студентами в різних позанавчальних ситуаціях [5].

Нам імпонує думка тих викладачів математичних дисциплін, які розуміють, що математичні предмети також мають величезну виховну функцію. Вони зазначають, що «формування майбутнього фахівця, його розвиток відбувається лише за умов, коли є змога впливати на всі сфери особистості студента – когнітивну, мотиваційно-ціннісну, діяльнісну, емоційну, які під час навчання органічно взаємопов'язані між собою». Пропонують форми реалізації виховання патріотичної свідомості студентів у процесі вивчення вищої математики за допомогою використання елементів історизму, оскільки біографії великих українських математиків, їхні наукові й моральні вчинки можуть слугувати дороговказом для молоді людини, впливати на процеси її самовдосконалення. Наприклад, один з учених-математиків вважає, що на заняттях з вищої математики, під час викладання теми «Інтегральне числення. Формула Гаусса-Остроградського», розповідаючи студентам біографію видатного

українського математика Михайла Васильовича Остроградського, доцільно зауважити, що слава М. В. Остроградського була дуже великою. Тому, коли молоді люди виїжджали вчитись за кордон, то, прагнучи висловити найкращі побажання, рідні й друзі напучували їх словами: «Ставай Остроградським!». На заняттях з дисципліни «Аналітична геометрія» (тема «Геометричні перетворення») треба не пропустити нагоди розширити знання студентів про культуру українського народу за допомогою різних українських орнаментів у процесі вивчення цієї теми. Звернути увагу студентів на те, що багато орнаментів лише на перший погляд видаються симетричними або утвореними шляхом паралельного перенесення. Насправді ж створення орнаментів людиною є процесом творчим, не завжди підпорядкованим математичним законам. Детальне дослідження українських орнаментів з різних областей України не лише розширить світогляд студентів, а й через ознайомлення з місцевими традиціями сприятиме самоідентифікації молодій людині.

Широкі можливості щодо виховання почуття патріотизму викладач може створити під час проведення тематичних занять, присвячених українським пам'яткам культури. Цікавим прикладом може слугувати гра «Матемобіль», яку можна проводити, вивчаючи розділ «Елементи векторної алгебри». Завдяки цій грі, студенти дізнаються про цікаві факти, пов'язані з містом-героем Києвом, меморіалом пам'яті жертв голодомору тощо [10].

Ми розробили й апробували курс за вибором студентів «Математика як частина культури цивілізацій», де запропонували під час практичних робіт за допомогою сервісу LearningApps.org розробити завдання «Математики світу» у стилі «пазл», у якому необхідно виділити 5 груп великих математиків світу (математики Давньої Греції, математики України тощо) і на пазлах записати їхні прізвища та імена. За умови правильного виконання завдання, студент має змогу переглянути відеофрагмент з життя відомого математика, розміщений за пазлом [8].

Ефективним є також виконання вправ з використанням авторських програмних засобів «Інтерактивний плакат», «Мультискрипт», які демонструють високий рівень наочності навчального матеріалу [1]. Так, наприклад, студентам було запропоновано завдання: створити інтерактивний плакат на тему «Математика – це життя» (Розповідь про Михайла Пилиповича Кравчука).

На нашу думку, акцентування викладачем уваги студентів на інформації, що характеризує особистісні й професійні якості відомих педагогів-математиків, дає змогу сформувати у студента банк найбільш значущих для нього імен педагогів-математиків, професійно значущі ціннісні орієнтації та професійний ідеал як суб'єктивний образ професійної досконалості. Це пов'язано з тим, що ці особистості мали активну життєву позицію, досягли успіхів у своїй галузі знань, були чудовими педагогами.

Виокремимо п'ять аспектів виховного впливу історії математики як на студентів, так і на учнів: ознайомлення з біографіями вчених-математиків; розповідь вчителя про дитячі та юнацькі роки життя того чи іншого вченого, до того ж не у всіх математичний талант виявився рано (В. М. Глушков); на прикладах біографій знаменитих учених можна показати, як вчені обирали проблеми своїх досліджень і знаходили методи й шляхи їх розв'язання, як їм вдавалось сформулювати кінцевий результат. Історико-математичні відомості, наведені вчителем на уроках, повинні підбадьорити тих учнів, кому не просто дається математика. Ознайомлення з життям і діяльністю таких математиків, як М. В. Остроградський, М. П. Кравчук, Г. Ф. Вороний, В. М. Глушков, М. О. Зарицький, В. Й. Левицький викликає в учнів почуття гордості за вітчизняну науку.

Висновки. Ми переконані, що організація виховної роботи на сучасному етапі розвитку вищої освіти потребує вдосконалення. Випускники ВНЗ мають бути не лише високопрофесійними фахівцями, а й людьми високоморальними, духовними, патріотичними, орієнтованими на демократичні цінності, самореалізацію. Досягнення виховної мети можливо завдяки спільним зусиллям адміністрації ВНЗ, викладачів різних навчальних предметів, кураторів, студентської молоді. Реалізовувати виховні завдання найкраще з урахуванням єдності трьох складників освіти: навчання, розвитку й виховання. І завдання виховання не слід виводити за межі навчального процесу, кожна дисципліна робочого навчального плану має зробити свій внесок у досягнення спільної мети. Проведення подальших досліджень щодо підвищення ефективності виховної роботи можливо в напрямі розробки конкретних сценаріїв функціонування зазначених різнопланових проблемних груп і навчальних занять з різних дисциплін, орієнтованих на виховання моральності, патріотизму тощо.

Список використаних джерел

1. Бельчев П. В. Розширення можливостей технічних засобів навчання фізики у загальноосвітній школі та їх

References

1. Bielchev, P. V. (2009). Expansion of the possibilities of technical means for teaching physics in the general

- класифікація: Науковий вісник Ужгородського національного університету: «Серія Педагогіка. Соціальна робота». – № 16. – Ужгород, 2009. – С. 18–21.
2. Закон України «Про освіту» № 940-VIII від 26.01.2016. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00 (Офіційне видання).
 3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6–16.
 4. Лосєва Н. Розвиток ідеї самореалізації особистості / Н. Лосєва // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 71–74.
 5. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача-куратора: навчально-методичний посібник / Н. М. Лосєва. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – 227 с.
 6. Лосєва Н. М. Сучасний підхід до вивчення особистості керівника освіти / Н. М. Лосєва // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 3. – С. 64–73.
 7. Муртазієв Е. Г. Культурно-історичний підхід у змісті сучасної природничо-математичної освіти / Е. Г. Муртазієв // Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 204–208.
 8. Муртазієв Е. Г. Практика викладання курсу за вибором студентів «Математика – як частина культури цивілізацій» / Е. Г. Муртазієв // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 3 до Вип. 36. – Том I(17): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2016. – С. 214–222.
 9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576 -96 - п від 29. 05. 96) [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.
 10. Пузырьов В. С. Використання історичного матеріалу при викладанні вищої математики – один з чинників розвитку пізнавального інтересу студентів / В. С. Пузырьов // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серії «Проблеми фізико-математичної і технологічної освіти». – Ч. 3. – Кіровоград, 2015. – Вип. № 8. – С. 47–52.
 11. Пузырьов В. С. Виховання патріотизму майбутніх фахівців на заняттях з вищої математики / В. С. Пузырьов // Проблеми освіти: наук-метод зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 166–169.
 12. Maksymenko S. D. The concept of personality's self-development / S. D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2016. – P. 7–23.
- education school and their classification. *Naukovyi visnyk Uzhhorods'koho derzhavnoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*, 16, 18–21. [in Ukrainian]
2. The Law of Ukraine "On Education" No. 940-VIII of January 26, 2016. The Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/ [in Ukrainian]
 3. Kremen', V. H. (2003). Philosophy of Education of the XXI Century. *Pedahohika i psykhohohiia*, 1, 6–16. [in Ukrainian]
 4. Losieva, N. M. (2004). Development of the idea of the individual self-realization. *Ridna shkola*, 5, 71–74. [in Ukrainian]
 5. Losieva, N. M. (2004). *Self-realization of a teacher-tutor: teaching guide*. Donetsk: DonNU. [in Ukrainian]
 6. Losieva, N. M. (2010). Modern approach to study of the personality of the head of education. *Pedahohika i psykhohohiia*, 3, 64–73. [in Ukrainian]
 7. Murtaziiev, E. G. (2014). *Cultural-historical approach in the content of modern natural and mathematical education*. In: Technologies of formation of pedagogical professionalism of future teachers: materials of the all-Ukrainian Scientific-Practical Conference. Melitopol: MDPU im. B. Khmelnytskoho, 204–208. [in Ukrainian]
 8. Murtaziiev, E. G. (2016). The practice of teaching a course on the choice of students "Mathematics – as part of the culture of civilizations". *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody"*. App. 3 to Issue 36. Volume I (17): Thematic issue "International Chelpan Psychological and Pedagogical Readings", 214–222. [in Ukrainian]
 9. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On the State National Program" Education (Ukraine of the XXI Century)" of November 3, 1993, No. 896 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers No. 576 (576-96-n of May 29, 1996). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p> [in Ukrainian]
 10. Puzyriov, V. Ye. (2015). The use of historical material in teaching higher mathematics is one of the factors of students' cognitive interest development. *Naukovi zapysky Kirivihrad'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vymychnenka. Serii: Problemy fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Part 3, 8, 47–52. [in Ukrainian]
 11. Puzyriov, V. Ye. (2015). *Educating patriotism of future specialists in classes of higher mathematics*. In: Problems of education: scientific and methodological guide. Issue 85. Kyiv, 166–169. [in Ukrainian]
 12. Maksymenko, S. D. (2016). *The concept of personality's self-development*. Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Issue 33, 7–23. [in English]

Рецензент: Максимов О.С., д. пед.н., професор

Відомості про авторів:
Муртазієв Ернест Гафарович
 ernest_gaf@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

Information about the authors:
Murtaziiev Ernest Gafarovych
 ernest_gaf@ukr.net
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Бельчев Павло Васильович
belchev@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Bielchev Pavlo Vasyliovych
belchev@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 05. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 25. 11. 2017 р.*

*Received at the editorial office 05. 11. 2017.
Accepted for publishing 25. 11. 2017.*

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Альона Солонська¹, Ніна Майгутяк²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹
ДНЗ № 21 «Вербонька» комбінованого типу Мелітопольської міської ради Запорізької області²*

Анотація:

У статті акцентовано на важливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку, розглянуто поняття «патріотизм», «патріотичні почуття». Розкрито основи формування патріотичних почуттів у старших дошкільників. Визначено нові можливості виховання патріотичних почуттів за допомогою використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема методу проєктів. Проаналізовано педагогічні праці сучасних науковців щодо патріотичного виховання дітей дошкільного віку. З'ясовано сутність поняття «метод проєкту», схарактеризовано вимоги до проєктів дітей дошкільного віку та їх основні етапи, наведено методичні правила, яких слід дотримуватись під час проведення роботи з дітьми.

Ключові слова:

патріотичне виховання; патріотичні почуття; патріотизм; метод проєктів; дошкільники.

Анотация:

Солонская Алена, Майгутяк Нина. Формирование патриотических чувств у старших дошкольников. В статье акцентировано на важности патриотического воспитания детей дошкольного возраста, рассмотрены понятия «патриотизм», «патриотические чувства». Раскрыты основы формирования патриотических чувств у старших дошкольников. Определены новые возможности воспитания патриотических чувств посредством использования инновационных педагогических технологий, в частности метода проєктов. Проанализированы педагогические труды современных ученых по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Раскрыта суть понятия «метод проєкта», охарактеризованы требования к проєктам детей дошкольного возраста и их основные этапы, приведены методические правила, которых следует придерживаться при проведении работы с детьми.

Ключевые слова:

патриотическое воспитание; патриотические чувства; патриотизм; метод проєктов; дошкільники.

Resume:

Solons'ka Aliona, Maihutiak Nina. Formation of patriotic feelings in senior preschoolers. The article analyzes the importance of patriotic upbringing of preschool children, considering the concepts of "patriotism" and "patriotic feelings". The foundations of the formation of patriotic feelings in senior preschoolers are revealed. New opportunities for the development of patriotic feelings are determined through the use of innovative pedagogical technologies (the method of projects). Pedagogical works on patriotic education of children of preschool age, including those of modern scientists, are analyzed. The essence of the concept "project method" is disclosed, the requirements for projects done by preschool children and their main stages are described, methodological rules, which should be used in the work with children, are provided.

Key words:

patriotic education; patriotic feelings; patriotism; the method of projects; preschoolers.

Постановка проблеми. У сучасних суспільно-політичних умовах, коли Україна відстоює свободу й територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває патріотичне виховання особистості. Сьогодні нашої Вітчизні, як ніколи, потрібні громадяни, що усвідомлюють свою належність до роду, краю, держави, творчі й духовно багаті особистості. Важливо розпочинати виховання патріотизму в дошкільному віці, адже формування ставлення до своєї країни розпочинається ще в дитинстві.

Патріотизм у сучасних умовах має дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної правової культури особистості, розквіт національної самосвідомості й ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Вагому роль у патріотичному вихованні дітей відіграє дошкільний навчальний заклад, який володіє неабияким потенціалом щодо формування у дитини патріотичної культури.

Ідея національно-патріотичного виховання особистості втілена в державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Національній програмі «Діти України». Наказом Міністерства освіти і науки України

від 16.06.2015 року № 641 затверджено Концепцію національно-патріотичного виховання дітей і молоді. У ній наголошується на надзвичайній ролі патріотичного виховання в об'єднанні народу, зміцненні соціально-економічних, духовних, культурних засад розвитку українського суспільства й держави.

Підґрунтям для розв'язання проблем патріотичного виховання громадян і визначення основних напрямів виховної роботи є наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді», указ Президента України «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді», лист Міністерства освіти і науки України «Про методичні рекомендації з патріотичного виховання».

Зміст чинних освітніх програм і Базового компонента дошкільної освіти передбачає організацію системної роботи з національно-патріотичного виховання дітей, починаючи з молодшого віку. У парціальній програмі національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» розкрито особливості національно-

патріотичного виховання, основні напрями, завдання і зміст роботи з дітьми 5-6-річного віку.

Нові можливості виховання патріотичних почуттів відкриває використання інноваційних педагогічних технологій. Однією з найбільш ефективних технологій, спрямованих на розвиток патріотизму, ми вважаємо метод проектів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виховання громадянина-патріота досліджували видатні філософи (Ф. Бекон, Г. В. Ф. Гегель, Д. Дідро, Д. Донцов, Конфуцій, Н. Крохмаль, Макіавеллі, Платон, Л. Рижко, І. Стогній, Фіхте та ін.) і педагоги (Г. Ващенко, А. Дістервег, Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський), а також соціологи (З. Бауман).

Проблеми патріотичного виховання знайшли своє відображення в педагогічному доробку Т. Врублевської, О. Духовної-Кравченко, М. Качур, Г. Коваль, Л. Костенко, В. Кременя, Ю. Логвиненко, О. Легун, В. Матещука, І. Огієнка, В. Постоного, В. Раєвської, К. Чорної.

Вагомими для нашого дослідження є погляди сучасних учених на сутність поняття «патріотизм» (В. Вугрич, Т. Ільїна, Н. Мойсеюк, М. Прохорова, О. Сидорова, Б. Синюхіна) і виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління (О. Бабак, І. Бех, Т. Василевська, К. Ващенко, І. Вільчинська, І. Дзюба, О. Сухомлинська).

Теоретичне обґрунтування проектної технології пропонують відомі науковці В. Зверева, В. Лазарев, А. Моїсєєв, М. Поташник та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз особливостей патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку з застосуванням методу проектів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільне дитинство – найсприятливіший період виховного впливу на дитину: те, що сприйме, запам'ятає дитина в цей час, залишиться в її пам'яті надовго. Це дуже важливо для формування патріотичного світогляду. Саме в цьому віці у дитини формується емоційно-ціннісне ставлення до близьких людей, природи рідного краю, до народних звичаїв і традицій. І саме на основі цієї емоційної бази необхідно формувати патріотичні почуття у дитини.

Виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку – процес надзвичайно складний. Адже в дошкільному віці діти не усвідомлюють, що таке патріотизм, а їхні патріотичні почуття базуються лише на інтересі до найближчого оточення, яке вони бачать

щодня, вважають рідним і нерозривно пов'язаним з ними.

У книзі «Дошкільна педагогіка» Т. Поніманська наводить таке визначення поняття «патріотизм»: любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу. Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу й незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та до інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства [9, с. 252].

Патріотичні почуття – це результат цілеспрямованого виховного впливу на дитину з наймолодшого віку. Патріотичне почуття за своєю природою – інтегральне, оскільки об'єднує в єдине ціле всі складники розвитку особистості – моральний, трудовий, розумовий, естетичний, фізичний. Воно формується поступово, під впливом навколишнього середовища та інших виховних чинників. Бути патріотом – означає любити материнську мову, свій дім, батьків і всіх людей, природу рідного краю, звичаї, шанувати традиції народу, людську працю, прагнути не лише зберігати духовні скарби народу, а й примножувати їх [7, с. 3].

Справжні патріотичні почуття здатний виховувати високоосвічений, інтелігентний педагог-патріот, який разом з дітьми щиро радітиме успіхам вітчизняних спортсменів, артистів, учених, переживатиме їхні невдачі. Такий педагог зуміє допомогти дітям усвідомити, що патріотизм є благородною пристрасною людиною, він не має нічого спільного з національним егоїзмом [9, с. 256].

Патріотичні почуття належать до найскладніших і найвищих проявів духовного світу людини, а тому ще не можуть бути глибоко розвинуті в дошкільників. Але саме в цьому віці закладаються основи цих почуттів унаслідок сприймання дитиною подій навколишнього життя [3, с. 51].

Складні моральні почуття не вроджені. Їх необхідно формувати й розвивати у дітей у процесі всієї освітньо-виховної роботи. Зазвичай, дитині дошкільного віку дуже складно усвідомити почуття патріотизму. Незважаючи на те, що дитина багато чує про Батьківщину і сама вживає це слово, читаючи вірші чи заучуючи пісні, її уявлення про Батьківщину ще не чітке. Але це не заважає їй читати вірші з піднесенням і радіти, пишатись, слухаючи вірші наших видатних співвітчизників про рідний край, його природу.

Виховувати у дитини дошкільного віку почуття гордості за своє рідне місто, видатних

людей свого краю, бережливе ставлення до громадянські цінностей означає формувати відповідальну систему відносин, що є компонентом складного почуття патріотизму. Але для цього замало лише переживань. Дитина повинна багато дізнатись, з'ясувати правильні зв'язки між сприйнятими нею предметами та явищами навколишнього життя, між окремими конкретними фактами [3, с. 4].

Основний напрям розвитку почуттів у дошкільників – це збільшення їх «розумності», що пов'язано з розумовим розвитком дитини. Чим серйозніше й глибше дитина пізнаватиме навколишній світ, тим обґрунтованішим буде її ставлення до дійсності: до праці, людей, до природи, Батьківщини. Це ставлення яскраво виявлятиметься насамперед у почуттях дитини [2, с. 33].

Виховання почуттів починається з ознайомлення дітей з близьким і доступним змістом; на основі цих знань виховують первинні почуття, які поступово перетворюються на осмислене й обґрунтоване ставлення дитини до навколишнього. Любов до Батьківщини для дитини дошкільного віку – це любов до того, що її оточує, і до тих, хто про неї піклується. Світ малої дитини – це її сім'я, близькі, знайомі, дитячий садок, товариші, її ігри, забави, двір, вулиця, поле, луки, ліс, де вона бігає, грається, ознайомлюється з предметами, явищами, подіями. На основі почуттів до близьких, до природи у дітей розвивається інтерес до широкого кола явищ. Ставлення дітей до праці, суспільних подій, природи, народу, виявляється в інтересах дітей, у прагненні взяти участь у тому, за чим вони спостерігають. Це відображується в іграх, малюнках, розмовах, вчинках [8, с. 17].

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти зазначено, що старший дошкільник має орієнтуватись у тому, що рідна країна має свою територію, на якій проживають українці, що мають свою культуру, звичаї, мову [1, с. 10].

Наша дійсність багата на яскраві факти, події і справляє на дітей велике враження, тому потрібно вміло добирати ці факти, керувати процесом спостереження й допомогти дітям в осмислюванні їхніх вражень, урахувавши психофізіологічні особливості дітей, емоційність, конкретно образне мислення, здатність активно реагувати на подразники, що надходять з навколишнього середовища, наслідувати й поступово осмислювати їх.

Знаючи ці особливості, педагог повинен виховувати почуття любові до Батьківщини на фактах, доступних дітям, і водночас яскравих, використовуючи не абстрактні міркування, а спостереження, художні образи дитячих книжок,

картин, пісень і живе, конкретне, образне слово. Необхідно так будувати роботу з дітьми, щоб набуті ними знання й висновки, до яких спрямовує їх вихователь, становили систему знань, що відображає наявні предмети та явища з їх основними ознаками та зв'язками [8, с. 13].

Отже, щоб виховати свідомого громадянина й патріота, потрібно сформувати в дитини комплекс відповідних знань, особистісних якостей і рис характеру. Йдеться, зокрема, про:

- патріотичну свідомість, громадську відповідальність, ініціативність і активність, готовність працювати на загальний добробут і авторитет Батьківщини;

- повагу до Конституції, законів Української держави, її правових форм, потребу щодо їх дотримання, високу правосвідомість;

- досконале знання державної мови, турботу про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах життя та побуту;

- повагу до батьків і свого родоводу, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього;

- дисциплінованість, працьовитість, творчість, турботу про екологію та природу;

- фізичну досконалість, високу естетичну культуру;

- гуманність, шанобливе ставлення до культури, вірувань, традицій і звичаїв народів, які населяють Україну, високу культуру міжнародного спілкування [4, с. 51].

Тобто в дошкільному віці потрібно закласти фундамент знань щодо патріотичних почуттів, що в майбутньому мотивуватимуть до багатьох повсякденних вчинків і поведінки загалом.

У дитини дошкільного віку національна свідомість, патріотичні почуття перебувають у процесі становлення, тому дуже важливим є цілеспрямований вплив на формування громадських рис особистості через пізнання національних і загальнолюдських цінностей, через опанування державної мови [5, с. 15].

Формування національної свідомості людини запізно починати в школі. Це потрібно робити в дошкільному закладі, бо саме в ранньому віці закладається фундамент особистості. Втрачене на цьому етапі надолжити дуже важко. Усвідомлювати своє українство діти повинні змалечку [5, с. 14].

Використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема методу проєктів, сприяє ефективнішому вихованню й навчанню дошкільнят, зокрема вихованню патріотичних почуттів.

Метод проєктів – метод проблемного навчання, спосіб організації поетапної практичної діяльності на основі взаємодії педагога з дітьми для досягнення мети, визначеної проблемою цього проєкту [7, с. 5].

Видатний український педагог Григорій Ващенко визначив метод проектів як такий, що забезпечує «пристосування змісту та методів навчальної роботи до особливостей дитячої природи».

Застосування методу проектів у дошкільному закладі передбачає стимулювання інтересу дітей до проблем патріотичного виховання, розв'язання їх через діяльність, а також практичне застосування набутих знань і розширення можливостей дітей у самореалізації [7, с. 11].

В основному використовують метод проектів з дітьми старшого дошкільного віку. Цей віковий етап характеризується більш стійкою увагою, спостережливістю, здатністю до початків аналізу, синтезу, самооцінки, а також прагненням до спільної діяльності. Проект дає змогу інтегрувати відомості з різних галузей знань для розв'язання однієї проблеми й успішно застосовувати їх на практиці. Крім того, відкриваються великі можливості в організації спільної пізнавальної діяльності дошкільнят, педагогів і батьків [7, с. 10].

До будь-якого проекту висуваються такі вимоги:

1) Наявність проблеми – дослідницької, інформаційної, практичної.

2) Виконання проекту розпочинається з планування дій, спрямованих на розв'язання проблеми, іншими словами, з проектування самого проекту, зокрема виду продукту й форми презентації.

3) Кожен проект обов'язково вимагає дослідницької роботи. Отже, визначальна риса проектної діяльності – пошук інформації.

4) Результатом роботи над проектом, інакше кажучи, виходом проекту, є продукт.

5) Готовий продукт повинен бути представлений у вигляді презентації [7, с. 15].

Зазвичай проект складається з трьох основних етапів:

I етап – підготовчий (визначення мети й завдань, окреслення методів дослідження, підготовча робота з педагогами й дошкільнятами, вибір і підготовка обладнання й матеріалів).

II етап – дослідницький (пошук відповідей на поставлені запитання);

III етап – заключний (узагальнення результатів роботи, їх аналіз, формулювання висновків) [7, с. 16].

М. Кривоніс і О. Дроботій рекомендують дотримуватись певних методичних порад під час роботи з дітьми:

1. Максимально використовувати різні види наочності (світлина, картини, слайди, фільми).

2. Спонукаати дітей до пошукової, пізнавальної діяльності (Чому так називається наша вулиця?).

3. Не називати історичних дат: для дитини вони зовсім не пов'язані з реальністю.

4. Під час розповіді вживати доступні дітям терміни, поняття [8, с. 18].

Розпочинати ознайомлення дітей потрібно зі звичних понять: дошкільного навчального закладу, з вулиці, на якій він розташований, з району, у якому гуляє дитина з батьками і, нарешті, з міста або села, у якому живе маленький громадянин.

Ми вважаємо, що саме ознайомлення дітей з рідним містом може стати основою, навколо якої інтегруються всі інші напрями роботи з патріотичного виховання.

Наприклад, проект «Моє рідне місто» для дітей старшого дошкільного віку – тривалий пізнавальний проект, у процесі реалізації якого діти повинні розширити свої знання про рідне місто, історію його заснування, головні вулиці, визначні місця, архітектурні пам'ятки. Можна презентувати карту рідного міста, де позначені найближчі вулиці, ознайомити з історією їх виникнення, з гербом міста тощо. Завдяки цьому проекту виховується любов до рідного міста, бажання зробити його ще кращим, повага до історичного минулого народу. Продуктом такої проектної діяльності може бути журнал або книжка про рідне місто, збірник легенд рідного краю. Діти можуть працювати з вихователем, разом з батьками шукати відповідну інформацію, малювати малюнки [6, с. 38].

У процесі становлення особистості необхідно спиратись на традиції духовності, якими багата історія та культура України. Виховання дітей на традиціях народної етики сприяє формуванню в них інтересу до народного мистецтва, рідної культури, виникненню потреби брати до уваги духовні цінності рідного народу.

У дошкільному віці, коли активно розвивається особистість, формується її світогляд, закладаються основи духовності та моралі, дуже важливо формувати у дітей самосвідомість, відчуття належності до української нації з її віковичними цінностями, обрядами та звичаями, духовною спадщиною, що дісталась нам від минулих поколінь.

Важливою особливістю патріотичного виховання дітей дошкільного віку є те, що не потрібно чекати від дітей «дорослих форм» прояву любові до Батьківщини. Якщо в результаті педагогічної роботи дитина буде обізнана з містом, у якому вона живе, з країною, її географією, природою, символікою та знатиме імена тих, хто прославив рідне місто, країну, а також виявлятиме інтерес до набуття знань, то

можна впевнено твердити, що завдання виконано в межах, доступних дошкільному віку.

Висновки. Отже, патріотичне виховання молодого покоління сьогодні є дуже важливим, і розпочинати його потрібно саме в дошкільному

віці, адже воно сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, підготовці дітей до успішного навчання в школі, формуванню усвідомленого уявлення про себе як про повноправного громадянина України.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти України / Богуш А. М., Бельська Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К.: Вища школа, 2003. – 206 с.
3. Гавриш Н. Моя країна – Україна // Методична скарбничка вихователя. – 2014. – № 7. – С. 4–7.
4. Газина І. О. Формування в дошкільників першооснов національної самосвідомості (психолого-педагогічні особливості) / І. О. Газина // Педагогіка. – 2005. – № 1. – С. 8–10.
5. Каплуновська О. М. «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / Каплуновська О. М., Кичата І. І., Палець Ю. М.; за наук. ред. О. Д. Рейпольської. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 72 с.
6. Кисіль Н. В. Школа маленьких патріотів. Проект освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку. – Х.: Основа, 2016. – 221 с.
7. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х.: Ранок, 2016. – 176 с.
8. Кривоніс М. Л. Патріотичне виховання в ДНЗ / М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. – Х.: Ранок, 2016. – 192 с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

Рецензент: Максимов О.С., д. пед.н., професор

Відомості про авторів:

Солонська Альона Артурівна
alena.arturovna@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Майгутяк Ніна Павлівна

067299076@ukr.net

ДНЗ № 21 «Вербонька» комбінованого типу
Мелітопольської міської ради Запорізької області
вул. Ломоносова, 153а, м. Мелітополь,
Запорізька область, 72313, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 28. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 18. 01. 2018 р.

References

1. Bohush, A.M., Bielen'ka, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N.V. (2012). *Basic component of preschool education*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Bohush A. M., Lysenko, N. V. (2003). *Ukrainian ethnology in the kindergarten*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
3. Havrysh, N. (2014). My country is Ukraine. *Metodychna skarbnychka vykhovatel'ia*, 7, 4–7. [in Ukrainian].
4. Hazina, I. O. (2005). Formation of national identity in preschoolers (psychological and pedagogical features). *Pedahohika*, 1, 8–10. [in Ukrainian].
5. Kaplunovs'ka, O. M. (2016). "Ukraine is my Motherland". *Partial program of national-patriotic upbringing of children of preschool age*. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian]
6. Kysil', N.V. (2016). *School of Little Patriots. Project of educational work with children of the senior preschool age*. Kharkiv: Osнова. [in Ukrainian]
7. Kravchenko, H. Yu. (2016). *Method of projects in the development of quality preschool education*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
8. Krivonis, M. L., Drobot, O. L. (2016). *Patriotic education in the kindergarten*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
9. Ponimans'ka, T. I. (2006). *Preschool pedagogy*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Solons'ka Aliona

alena.arturovna@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Maihutiak Nina

067299076@ukr.net

ChEI №21 "Verbon'ka" of combined type
Melitopol City Council of Zaporizhia region
153a Lomonosova St., Melitopol,
Zaporizhia region, Ukraine, 72313

doi:

Received at the editorial office 28. 12. 2017
Accepted for publishing 18. 01. 2018

ДУХОВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Юлія Шевченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито систему поглядів представників християнської, філософської та наукової думки різних періодів на духовну спрямованість полікультурної компетентності майбутнього вчителя. Доведено, що для професійної освіти майбутнього вчителя духовна спрямованість полікультурної компетентності є дуже важливою. Окреслено головні проблеми духовно-морального виховання особистості, визначено напрями готовності майбутніх фахівців до педагогічної діяльності в полікультурному, мультикультурному та крос-культурному просторі. Обґрунтовано використання духовно-особистісного підходу в процесі актуалізації та розвитку духовного потенціалу особистості, завдяки якому формується здатність майбутнього вчителя адаптуватись до різної культурної й особистісної реалізації. Наголошено, що полікультурна компетентність є вагомим складником професійної освіти майбутнього вчителя.

Ключові слова:

духовна спрямованість; полікультурна компетентність; духовно-моральне виховання; педагогічна діяльність; духовно-особистісний підхід; полікультурний простір; мультикультура; крос-культурний простір.

Аннотация:

Шевченко Юлія. Духовная направленность поликультурной компетентности как составяющего компонента профессионального образования будущего учителя. В статье раскрыта система взглядов представителей христианской, философской и научной мысли разных периодов на духовную направленность поликультурной компетентности будущего учителя. Доказано, что для профессионального образования будущего учителя духовная направленность поликультурной компетентности очень важна. Обозначены главные проблемы духовно-нравственного воспитания личности, определены направления готовности будущих специалистов к педагогической деятельности в поликультурном, мультикультурном и кросс-культурном пространстве. Обосновано использование духовно-личностного подхода в процессе актуализации и развития духовного потенциала личности, формирующего у будущего учителя способность адаптироваться к различной культурной и личностной реализации. Подчеркнуто, что поликультурная компетентность является важной составляющей профессионального образования будущего учителя.

Ключевые слова:

духовная направленность; поликультурная компетентность; духовно-нравственное воспитание; педагогическая деятельность; духовно-личностный подход; поликультурное пространство; мультикультура; кросс-культурное пространство.

Resume:

Shevchenko Yuliia. Spiritual orientation of multicultural competence as an integral component of future teacher's professional education.

The article presents views of the representatives of Christian, philosophical and scientific thought on the spiritual orientation of future teacher's multicultural competence. It is proved that the spiritual orientation of multicultural competence is an integral component of future teacher's professional education. In the article the main issues of person's spiritual and moral education are determined; the directions of future specialists' readiness for the pedagogical activity in the polycultural, multicultural and cross-cultural space are also emphasized. The author provides the rational for the use of the spiritual and personal approach in the process of actualization and development of the person's spiritual potential. It is noted that this approach forms future teacher's ability to adapt to different cultural and personal situations. The findings of the research raise the question of the necessity to define the multicultural competence as an integral component of future teacher's professional education.

Key words:

spiritual orientation; polycultural competence; spiritual and moral education; pedagogical activity; spiritual and personal approach; polycultural space; multicultural; cross-cultural space.

Постановка проблеми. Сьогодні, унаслідок світових інтеграційних процесів, усе більшої актуальності набувають міжкультурна освіта й полікультурне виховання. Сучасна соціальна ситуація в Україні, розширення контактів з іншими країнами, а також процес глобалізації суспільного розвитку вимагають від людини розуміння не тільки рідної культури, а й культури інших народів, входження в «множинність» наявних культур. Активна життєва позиція нинішньої молоді, яка є найбільш діяльною спільністю, має великий вплив на інтеграційні процеси в Європі та світі. Духовним лідером молодого покоління, що акумулює його життєві позиції, є студентство, покликане адекватно й динамічно контактувати з навколишнім світом, з собою, з іншими людьми, уміло взаємодіяти в крос-культурному просторі.

У нормативних освітніх документах (Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. (2002), закони України «Про освіту»

(2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція національного виховання студентської молоді (2009), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) та ін.) зазначається, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного й культурного розвитку особистості. У цих документах наголошується, що національні інтереси України полягають у збереженні й примноженні традицій вітчизняної школи, у вихованні високої моральності й патріотизму в молодого покоління, у збагаченні на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим внеском у вивчення досліджуваної проблеми є праці науковців, у яких уже

розглядалися ті чи інші її аспекти. Серед досліджень останнього часу виділимо роботи вчених-педагогів (О. Будник, Є Бубнов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, Д. Бенкс, Л. Гайсіна, О Гукаленко, Р. Назарова, Г. Палаткіна та ін.), у яких розкриваються проблеми мультикультурної освіти, полікультурного виховання, міжкультурної освіти, інтелектуальної освіти, а також досліджується мета мультикультурної освіти та її важливість у педагогіці міжетнічного діалогу. Теоретичні основи професійної підготовки вчителя були предметом вивчення О. Будник, Є Бубнова, Я. Бузинської, Є. Гудкова, Н. Кузьміної, Л. Подимової, Н. Сопнева, В. Сластьоніна, Ю. Шевченко, Н. Янкіної. У працях цих дослідників розкрито закономірності розвитку професійної діяльності педагогів і студентів, порушено проблеми готовності майбутніх учителів до діяльності в освітньому середовищі, сформульовано принципи та технології професійної готовності педагога.

Формулювання цілей статті. Мета статті – репрезентувати основні погляди вчених на духовну спрямованість полікультурної компетентності як важливого складника професійної освіти майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі є багатоаспектною проблемою. Одним з її аспектів є забезпечення сприятливих умов для розвитку позитивної етнічної ідентичності у студентській спільноті. Це реалізується на практиці через самоствердження особистості, через свободу самореалізації, утвердження гідності й здатності особистості інтегруватися з іншими культурами [15].

Певні аспекти формування готовності педагогів розглянуто в дослідженні Л. Гайсіної, яка окреслює основні напрями педагогічної діяльності, спрямованої на формування у студентів педагогічних ВНЗ готовності до спілкування в крос-культурному просторі, і звертає увагу на сукупність знань, напрацьованих різними народами в процесі взаємодії [3].

Дослідження сучасних авторів ґрунтуються на працях Ж.-Ж Руссо, І. Песталоцці, Я. Коменського, у яких розкриваються шляхи виховання поваги, національної гідності, культурно-історичного розвитку особистості, історичного й психічного розвитку представників різних народів. Особливості розвитку діалогу та взаємовпливу етнічних культур відображено в роботах В. Белінського, П. Блонського, А. Герцена, А. Макаренка, С. Шпицького та ін. У працях Дж. Бенкк, М. Крилова, Т. Палаткіної,

М. Уоцера та К. Цюрхера розкрито взаємовідносини представників різних культур.

Дослідження цих авторів свідчать, що в питаннях формування готовності студентів педагогічних вузів до культурно-морального розвитку молодших школярів у сучасному крос-культурному просторі доводиться стикатись з труднощами, пов'язаними з недостатнім рівнем професіоналізму, з незнанням орієнтирів у питаннях міграційних процесів та інших змін світового рівня. Це підтверджується браком як теоретичних розробок, так і практичних напрацювань.

Визначення поняття крос-культурного простору переплітається з поняттям збереження унікальності культур, з рухом по шляху взаєморозуміння в єдиному просторі спілкування, з поглибленим пізнанням чужих і власних культурних особливостей. Підкреслимо, що в процесі формування готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів, відповідно до вимог крос-культурного простору, одночасно беруть участь педагоги та студенти, як особи, що взаємодіють між собою.

Для визначення характеристики осіб, що взаємодіють у крос-культурному просторі, а також сутності взаємодії носіїв інформації і тих, хто її приймає, з метою досягнення порозуміння були сформульовані форми взаємодії, які повинні забезпечити:

1. Зацікавленість сторін, що контактують, у досягненні цілей.
2. Наявність в осіб – носіїв інформації – достатнього рівня професійної підготовки.
3. Виявлення форм і засобів встановлення контактів та їх реалізація, завдяки чому відбувається процес передачі інформації.
4. Визначення ступеня готовності до сприйняття інформації.

Ще одним важливим аспектом є визначення крос-культурних взаємодій в умовах глобалізації. Цей напрям досліджувала Г. Конопльова, яка в роботі «Специфіка крос-культурних взаємодій в умовах глобалізації» схарактеризувала організацію крос-культурних взаємодій в умовах розвитку глобалізаційних процесів; довела, що крос-культурна взаємодія є закономірним процесом встановлення контактів між системами патернів, наділених певним набором характерних рис, що змінюються під впливом різноманітних факторів; визначила методи досліджень порушеної проблеми в педагогіці (теоретичний, аналіз філософської, психологічно-педагогічної літератури, анкетування, інтерв'ю, спостереження, бесіди, опитування, тестування, моделювання процесу, аналіз результатів експериментів навчально-виховного напрямку) [9].

Крос-культурна взаємодія в просторовому аспекті визначає обсяг взаємовідносин у питанні

впливу педагогічних форм, методів тощо на формування готовності студентів до культурно-морального розвитку молодших школярів.

Формування професійних якостей студентів в умовах глобалізації неможливе без з'ясування значення цінностей мультикультури в полікультурному просторі, коли суспільство визнає рівноправність усіх культур, без будь-якої дискримінації, а також можливості встановлення громадянського примирення та згоди.

Осмилення особливостей і рівня культурного розвитку рідного краю, своєї країни є основою формування національної свідомості особистості й передумовою пізнання полікультурності своєї країни та інших країн світу. Серед національних цінностей виділяються: мова, культура, традиції, історія, особливості етносу та епосу, релігія; серед загальнолюдських – доброта, відвертість, любов, взаємодопомога, дружба, гуманізм, здоров'я, мораль.

Професійні знання, уміння, навички, гуманістичний підхід у спілкуванні є ціннісними професійними орієнтирами. Педагог сучасного навчального закладу у своїй професійній діяльності зобов'язаний створювати умови, сприятливі для розвитку позитивної етнічної ідентичності, тобто самоутвердження особистості у свободі самореалізації, утвердження гідності та здатності особистості до інтеграції з іншими культурними формаціями, відмову від авторитарних способів взаємин (Н. Кузьмін, А. Марков, В. Сластьонін). Сприйняття загальнолюдських цінностей, толерантність й плюралізм, протистояння дискримінації й расизму – це основні вимоги до полікультурної освіти.

Сучасні науковці визнають полікультурну освіту важливим компонентом професійної діяльності освітян. Ж. Шайгозова окреслила такі вимоги до змісту полікультурної освіти: відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей, інформація про самобутні унікальні риси в культурах народів країн і світу, розкриття в культурах різних народів загальних елементів, традицій, що дають змогу жити в мирі та злагоді, залучення молоді до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів у сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації [14].

Отже, полікультурна освіта для сучасного педагога повинна стати складником професійної освіти, спрямованим на засвоєння професійних знань, відповідно до вимог полікультурного середовища. Проблеми освіти в сутності діалогу культур у полікультурному середовищі розглянуто в працях В. Біблера, Е. Пасова та ін.

Умови підготовки педагога до професійної діяльності є тим стрижнем, навколо якого

формується всі подальші дії, спрямовані на вплив педагога на учня. Серед цих умов виділяють такі:

1. *Соціальні умови*: демократичне середовище, позитивне суспільне життя й плюралістичні погляди педагогічного колективу.

2. *Організаційні умови*: відтворити специфічну ситуацію, що передбачає збирання й аналіз інформації полікультурного змісту. Розробити науково-методичний посібник для забезпечення управління процесом підготовки викладача до професійної діяльності. Забезпечити контроль за якістю навчання та його аналіз.

3. *Педагогічні умови*: Систематичне накопичення етнопсихологічних знань. Створення навчальних програм з урахуванням специфіки поліетнічного регіону й сусідніх з цим регіоном культур. Провести науково-дослідницьку роботу з проблем готовності педагогів до майбутньої професії.

4. *Психологічні умови*: розвиток персональної особистості педагога з питань етнотолерантності, національної психології, міжнаціональних конфліктів.

Сферами сприйняття індивідуальності є: інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, предметно-практична, вольова, екзистенціальна, здатність до самооцінки. Оскільки навчальний процес у сфері освіти – це взаємодія педагога та учня, то взаємодія їх вимагає врахування впливу кожної зі сфер сприйняття на кінцевий результат взаємодії. Дуже важливою є послідовність впливу на учнів для досягнення успіху у формуванні певної якості їхніх знань і вмінь.

Термін «готовність», на думку дослідників розвитку педагогічної науки, означає здатність до виконання діяльності, зокрема професійної. С. Гончаренко, наприклад, визначав готовність як професійно важливу якість особистості. Професійна готовність педагога містить у собі мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінювальний компоненти [14].

У вітчизняній науці готовність педагогів до професійної діяльності стала розглядатись у другій половині ХХ століття. У працях учених-педагогів К. Дурай-Новакової, О. Мотрич, Г. Костюка, Н. Кузьмінової, О. Мороза, В. Сластьоніна, А. Щербакова готовність до педагогічної праці визначена як здатність до діяльності.

Сьогодні в педагогічній науці готовність розглядають як інтегровану якість особистості (Ю. Пелех), спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості виконання освітніх завдань, які постають у навчально-виховному процесі. Є. Зеєр підкреслює, що прагнення оволодіти професією – це одне, а зовсім інше – підготуватись до професійної діяльності.

Педагоги-науковці по-різному визначають структуру професійної діяльності. Так, зокрема Н. Горбач, Н. Кичук, А. Ліненко висувають на перший план ставлення особистості педагога до професії. Н. Кузьміна, Л. Спірін, В. Сластьонін, О. Щербakov у педагогічній діяльності вважають найважливішим використання таких компонентів, як мотиваційний, змістовий, процесуальний та організаційний. Учені Є. Малібиць, О. Тихомиров, А. Ліненко дотримуються думки, що використання таких компонентів, як мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий є необхідним у педагогічній практиці. На переконання В. Моляко, основними психологічними компонентами готовності педагогів до професійної діяльності є знання, уміння, навички та мотиви діяльності.

Психологи та педагоги трактують готовність до професійної педагогічної діяльності як можливість реалізації певної настанови. Готовність як стан – це готовність до виконання певної діяльності.

Проаналізувавши різні погляди науковців, можемо зазначити, що підходи до поняття «готовність до професійної педагогічної діяльності» різноманітні, оскільки педагоги, психологи й соціологи пропонують споріднені дефініції, проте ядром поняття є практична готовність до застосування знань і вмінь.

На думку вчених С. Шишова, І. Агапова, нова концепція освіти й виховання передбачає ліквідування розриву між результатами навчання й сучасними вимогами до педагогічної практичної діяльності, особливо в духовно-моральному вихованні молоді.

Виховання особистості в напрямі розвитку інтелекту, мотивації престижу професії, духовно-морального розвитку, як зауважував М. Костомаров, криється в житті багатьох поколінь українців, у їхній культурній спадщині і, зокрема, у південноукраїнських народних піснях. Про це свідчать його праці «Про історичне значення південноруського пісенного мистецтва», «Історія козацтва» тощо.

М. Драгоманов звернув увагу на те, що виховання молодого покоління повинно будуватись насамперед на основі культурної, духовної та етнічної спадщини українського народу. Але, підкреслював науковець, спираючись на перевірені часом власні моральні цінності, кожен народ має збагачуватись духовним надбанням інших народів, при цьому його морально-духовні цінності мають розвиватись [6].

У працях М. Грушевського схарактеризовано основні чинники духовно-моральних орієнтирів української молоді. Так, у роботах «З історії релігійної думки на Україні» та «Про українську

мову і українську школу» відзначено роль народних традицій і мови в духовно-моральному вихованні української молоді.

Значний внесок у вивчення духовно-моральних цінностей і традицій української ментальності зробили вчені – представники української діаспори.

Зокрема Д. Донцов визначив специфіку національного типу особистості й наполягав на тому, що для українського народу єдиним порятунком є повернення до власних традицій. Духовно-моральні цінності стали предметом дослідження О. Воропая, який підкреслював у своїх працях, що традиції, звичаї, мова – найцінніші елементи, які об'єднують людей в один народ, в одну націю.

Б. Цимбалівський, досліджуючи проблему ідентичності особистості серед українців, що проживають у Канаді, зазначив, що духовно-моральні цінності українці передають майбутнім поколінням як естафету [13].

Ще один представник української діаспори – С. Ярмусь, аналізуючи ідеали та цінності українців, у своїй роботі «Духовність українського народу» вказав на те, що в різні історичні періоди безперестанно й завжди українці намагались творити лише добро [17].

Досвід педагогічної практики свідчить, що сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів у напрямі гуманізації, людиноцентризму – це розробка програми гуманістичного підходу до спілкування, що ґрунтується на розвитку духовно-морального виховання. Готовність учителя до професійної діяльності – це організація умов педагогічної діяльності, осмислення значення для діяльності таких підходів, як пізнавальний, мотиваційний і мотиваційно-емоційний.

Основними критеріями сформованості ініціативи педагога є: професійно-особистісна свідомість, активізація педагогічної діяльності, професійна саморефлексія. Рівень їх прояву – це вплив педагога на свідомість учня, що характеризується рівнем підготовки студентів педагогічного ВНЗ відповідно до вимог духовно-моральному виховання, починаючи з молодших школярів.

Найменш опрацьованими в теоретичному й практичному планах є аналіз і оцінювання значення духовного потенціалу особистості зокрема й нації загалом. Водночас практика свідчить, що розвиток духовного потенціалу особистості є однією з умов існування й розвитку як окремого суспільства, так і людства.

Наукові погляди на розвиток духовно-моральних цінностей коріняться в релігії, мистецтві, філософії, традиціях народів. Стародавній мислитель і практик Патанджалі розглядав духовний потенціал особистості як

чисту свідомість, вільну від полону неконтрольованих думок, почуттів та емоцій. Чиста свідомість, на його думку, характеризується вибірковістю, рефлексією, блаженством і цілісністю й досягається правильно спрямованими вольовими зусиллями. А перешкодами для пізнання власної духовної сутності мислитель визнавав розумову інерцію, зверхність, лінощі, емоційну неврівноваженість, помилкове сприйняття світу, нездатність до концентрації, інтроспекції й утримання медитативного стану.

За Г. В. Ф. Гегелем, людська свідомість – це ступінь рефлексії духу. Сутністю людини є сам вільний дух, що набуває існування у свідомості. Найважливішим моментом духовного становлення людини мислитель уважав здатність осягати власне «Я», усвідомлювати свій духовний потенціал і духовні потреби [4].

На думку філософа-ідеаліста В. Соловйова, розкриття духовного потенціалу пов'язано з вивільненням духовної свідомості [11].

Філософ, учений і богослов П. Флоренський був переконаний, що «людина є носієм духовної гармонії, яка може бути в потенціальному стані не виявленою, потенційною» [12].

С. Франк розглядав духовно-моральні ідеї не тільки в контексті індивідуального розвитку, а й у площині розвитку суспільства. Головними принципами побудови духовного суспільства вчений визнає такі:

- принцип авторитету, який забезпечує добровільне підкорення й ґрунтується на вірі в правду, справедливості й готовності до служіння;

- принцип ієрархізму, який спростовує «зрівнялівку» в суспільстві й забезпечує кожному місце відповідно до його відносної значущості та цінності;

- принцип аристократизму, що передбачає панування найбільш гідних представників людства, які завжди є меншістю;

- принцип двоєдності світського й духовного, розподілу й узгодження внутрішнього, сутнісно-морального служіння людини й зовнішнього, державно-правового служіння.

Наукові дослідження порушеної нами проблеми спираються на філософсько-педагогічну спадщину вітчизняних християнських філософів – В. Войно-Ясенецького та В. Зіньковського [2; 7]. Так, у працях В. Войно-Ясенецького зазначається, що «духовною енергією проникнута вся неорганічна природа, увесь світ, але тільки у вищих формах ця енергія досягає значення вільного духа, що сам себе усвідомлює». В. Зіньковський розглядав духовність з позиції християнської антропології, підкреслюючи, що тогочасна психологія все більше схилилась до виділення в людині трьох

складників її цілісної природи – Духу, Душі й Тіла.

Усвідомлення людиною власних духовних потреб є свідченням певного рівня її духовного потенціалу. Духовність не тільки інтегрує в собі вищі надбання особистості в інтелектуальній, моральній та естетичній сферах життя, а й виступає змістовим і функціональним складником свідомості, але духовність не потрібно зводити до індивідуальних рис людини. Багатомірність людини зумовлює поєднання суперечливих потреб – від біологічних до соціальних, від соціальних до духовних:

- «Я» духовне – духовні цінності, ідеали;

- «Я» соціальне – соціальні норми, закони;

- «Я» біологічне – природні інстинкти.

У суспільстві є особистості, які підпорядковують сутність свого існування не тільки суто біологічним потребам (безпека, їжа, сон), а й цікавляться соціальними цінностями – справедливістю, злагодою, толерантністю в суспільстві; інші займаються самовдосконаленням, наслідують вищі духовні ідеали й цінності (любов, істина, добро, краса, чистота, мудрість), що відповідає поняттю духовної орієнтації особистості. Духовна природа людини здебільшого пов'язується дослідниками не з особистістю, а з людською сутністю. Спираючись на поняття «сутність», В. Ямницький визначив «сутнісну характеристику людської природи, спрямовану на досягнення тих потреб, що виявляються у формі саморозвитку, особистісного зростання й творчості. При цьому творчість може як узгоджуватись з духовними цінностями, так і суперечити векторам духовної спрямованості. Бездуховна творчість – це руйнівні для планети екологічні проекти, зброя, комп'ютерні віруси, твори мистецтва, які утверджують жорстокість, егоцентризм, насильство тощо [16].

Причини бездуховності криються в таких людських якостях, як споживацтво, претензійність, властолюбство, бюрократизм і схильність до демагогії, прагнення з усього мати зиск, заздрість, лукавство, лицемірство, невдячність, неделікатність, кар'єризм, хабарництво, статева розпуста, недобррозичливість. З огляду на це, сучасні дослідники виділили два діалектичні полюси: духовність – бездуховність. Духовності притаманні такі риси, як Краса, Добро, Істина, бездуховності ж – Потворність, Зло, Неправда.

Учені визнають, що духовні потреби особистості можуть бути усвідомлені людиною на початку життя, у старості, а можуть зовсім не виявитись протягом усього життя. Розвиток духовної мотивації особистості є складним і відповідальним завданням для сім'ї та системи освіти. Відомо, що основними факторами, які

впливають на особистість, є родина, засоби масової інформації, самоосвіта, спілкування з ровесниками, мистецтво, участь у суспільному житті.

У сучасному соціумі важливу роль у формуванні особистості відіграє Інтернет як складник світового крос-культурного простору. Оскільки сучасна особистість формується відповідно до вимог гуманізації й демократизації, то необхідним стає й формування самосвідомості особистості. Особистість, на думку І. Беха, «суб'єкт вільного і морально відповідального діяння». Вчинки особистості є справжнім показником її духовно морального розвитку, тому в сучасних вимогах до виховання наголошується на особистісно-орієнтованому підході [1].

Актуалізація й розвиток духовного потенціалу особистості потребують активності відповідних психологічних механізмів. Ціннісна спрямованість на Красу, Добро та Істину може розглядатись як ознака духовного потенціалу людини ще в дитинстві.

На основі запропонованих ученими О. Залевською, Ю. Машбицем, І. Булах визначень поняття «психологічні механізми» стало можливим дійти висновку, що психологічні механізми духовного розвитку являють собою низку психічних функцій, що розгортаються в часі послідовно або діють одночасно, зумовлюючи виникнення особистісних новоутворень, які в сукупності зумовлюють розвиток духовного потенціалу особистості.

У працях А. Маслоу одним з найважливіших психологічних механізмів розвитку особистісного зростання є самореалізація. Цей механізм вагомий для особистісного приниження інших, що суперечить потребам і мотивам духовного розвитку [10].

На думку відомого психолога І. Беха, психологічні механізми духовного розвитку особистості мають відтворювати не тільки процеси індивідуалізації, самоактуалізації й соціалізації, а й забезпечувати розвиток її духовного потенціалу. Наведені психологічні механізми цілком не забезпечують морально-духовні досконалості вихованця.

Як зазначає В. Ямницький, «продовжуючи рухатись у напрямі самоусвідомлення власних ідентифікацій, у процесі освоєння простору “Я” духовного, людина відкриває в собі потребу самовизначення щодо власної позиції в часовому континуумі існування. Завдяки ідентифікації

з іншими відбувається децентрація. Механізм децентрації полягає в зміні поглядів, позицій суб'єкта внаслідок зіткнення, зіставлення та інтеграції його позицій з позиціями, які відрізняються від його власних [16].

У нашому дослідженні вимоги до професійної діяльності вчителя в крос-культурному просторі виражені в зміні стратегії, спрямованої на формування поведінки школярів молодшого віку відповідно до діалогової стратегії взаємодії, на відміну від стратегії впливу, що спирається на маніпулятивність монологічної стратегії взаємопорозуміння.

У полікультурному середовищі крос-культурного простору формування особистісної полікультурної свідомості, полікультурної професійно-педагогічної компетентності є головною передумовою реалізації навчально-виховної діяльності на засадах толерантності й демократизму.

Нині, відповідно до світових інтеграційних процесів, полікультурне виховання набуває актуальності в практичній діяльності українських освітніх закладів. Реалізація полікультурної компетентності передбачає вивчення таких рис людської особистості, як сприйняття, почуття, цінності, ставлення й досвід тощо.

На думку К. Карденас, Е. Клейвса, формування полікультурної педагогічної компетентності та практична реалізація її в розмаїтому соціальному середовищі є можливими, якщо педагог спирається на знання, почуття й досвід студентів. Саме вони є підґрунтям для набуття здатності адаптуватись до різної культурної й особистісної реалізації та на цій основі – для розвитку нового розуміння й нових знань про навколишній культурно й соціально диверсифікований світ.

Висновки. Отже, ми доходимо висновку, що полікультурна педагогічна компетентність є важливим складником професійної освіти майбутнього педагога, а здатність адаптуватись до різної культурної та особистісної реалізації можна розвивати в особистості, використовуючи духовно-особистісний підхід у процесі актуалізації та розвитку її духовного потенціалу.

Подальше вивчення порушеної проблеми передбачає з'ясування специфіки готовності майбутніх учителів початкової освіти до діяльності в крос-культурному просторі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Особистість в духовному просторі / І. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Войно-Ясенецький В. Ф. Наука и религия: Дух, душа и тело / Святитель Лука (Войно-Ясенецький). – М.: Бинном, 2006. – 315 с.
3. Гайсина Л. Ф. Формирование готовности студентов вуза к общению в мультикультурной среде: дисс. ...

References

1. Bekh, I. (2012). *Personality in the spiritual space*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
2. Voyno-Yasenetsky, V. F. (2006). *Science and religion: Spirit, soul and body*. Moscow: Binom. [in Russian].
3. Gaisina, L. F. (2003). *Formation of students' readiness for communication in a multicultural delusion: thesis*. Moscow. [in Russian].

- кандидата пед. наук: 13.00.01 / Л. Ф. Гайсіна. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 182 с.
4. Гегель Г. Сочинения: в 14 т. / Г. Гегель; пер. с нем.; Т. 3: Энциклопедия философских наук. – Ч. 3: Философия духа. – М.: Госполитиздат, 1956. – 372 с.
 5. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 230 с.
 6. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу // Драгоманов М. П. Вибране. – К., 1991. – С. 534.
 7. Зінковський В. Про соціальне виховання / В. Зінковський; Всеукр. коопер. вид. союз. – К.: Друк. Всеукр. коопер. вид. союзу, 1920. – 64 с.
 8. Квит С. М. Дмитро Донцов: Ідеологічний портрет. – [2-е вид., виправл. і доп.]. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 192 с.
 9. Конопльова Г. О. Специфіка крос-культурних взаємодій в умовах глобалізації: дис. ... кандидата філософ. наук: 09.00.04 / Конопльова Ганна Олексіївна. – Луганськ, 2012. – 188 с.
 10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
 11. Соловьёв В. С. Чтения о Богочеловечестве / В. С. Соловьёв. – М.: ООО «Издательство АТС», 2004. – 251 с.
 12. Флоренский П. А. У водоразделов мысли / свящ. П. А. Флоренский // Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1994–1999. – Т. 3. – Ч. 2. – 623 с.
 13. Цимбалівський Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалівський // Українська душа: зб. статей; відп. ред. В. Храмова. – К.: Фенікс, 1992. – С. 66–96.
 14. Шайгозова Ж. Н. Подготовка будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Жанерке Наурызбаевна Шайгозова. – Омск, 2006. – 172 с.
 15. Шевченко Ю. М. Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі / Ю. М. Шевченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал; голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 1(65). – 298 с. – С. 194–206.
 16. Ямницький О. В. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога [Електронний ресурс] / О. В. Ямницький // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. – 2014. – Т. 19. – Вип. 4. – С. 88–94. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_4_13.
 17. Ярмусь С. Духовність українського народу / С. Ярмусь. – Вінніпег, 1983. – 227 с.
 4. Hegel, G. (1956). *Compositions: In 14 vol. Vol. 3: Encyclopedia of Philosophical Sciences. Part 3: Philosophy of the Spirit*. Moscow: Gospolitizdat. [in Russian].
 5. Honcharenko, S. U. (2000). *Methodology as a Science*. Khmelnytsky: Vyd-vo KhGPK. [in Ukrainian].
 6. Drahomanov, M. P. (1991). *Wonderful Thoughts on the Ukrainian National Case*. In: Selected works. Kyiv. [in Ukrainian].
 7. Zinkovskiy, V. (1920). *On Social Education*. Kyiv: Druk Vseukr. koop. vyd soiuzu. [in Ukrainian].
 8. Kvyt, S. M. (2013). *Dmytro Dontsov: Ideological portrait. 2nd ed., corrected and supplemented*. Lviv: Halytska vydavnycha spilka. [in Ukrainian].
 9. Konopliova, H. O. (2012). *Specificity of cross-cultural interactions in the conditions of globalization: thesis*. Luhansk. [in Ukrainian].
 10. Maslow, A. (1999). *New frontiers of human nature*. Trans. from English. Moscow: Smysl. [in Russian].
 11. Soloviov, V. S. (2004). *Reading on the God-manhood*. Moscow: OOO "Publishing House ATS". [in Russian].
 12. Florenskii, P. A. (1994-1999). *At the watersheds of thought*. In: Works: in 4 volumes. Vol. 3. Moscow: Mysl'. [in Russian].
 13. Tsimbalivskiy, B. (1992). *Family and soul of the people*. In: Ukrainian soul: coll. of articles. Kyiv: Feniks, 66–96. [in Ukrainian].
 14. Shaygozova, Zh. N. (2006). *Preparation of the future teacher of fine arts for the formation of the polycultural personality of the schoolchild: thesis*. Omsk. [in Russian].
 15. Shevchenko, Yu. M. (2017). *Readiness of students for the spiritual and moral development of junior schoolchildren in the cross-cultural space. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 1 (65), 194–206. [in Ukrainian].
 16. Yamnytskii, O. V. (2014). *The role of subject activity in the process of formation of professional-value orientations of the future practical psychologist*. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_4_13. [in Ukrainian].
 17. Yarmus, S. (1983). *The Spirituality of the Ukrainian People*. Winnipeg. [in Ukrainian].

Рецензент: Молодиченко В.В., д.філософ.н., професор

Відомості про автора:

Шевченко Юлія Михайлівна
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Information about the author:

Shevchenko Yuliia Mykhailivna
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 14. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 12. 12. 2017 р.*

*Received at the editorial office 14. 11. 2017
Accepted for publishing 12. 12. 2017*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК [378.015.31:17.022.1]:821

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ З КУЛЬТУРОЛОГІЇ, ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ, ФІЛОСОФІЇ Й РЕЛІГІЄЗНАВСТВА

Сергій Гуров

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті наведено методичні рекомендації з формування у студентів духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури на заняттях з культурології, етики та естетики, філософії й релігієзнавства. Проаналізовано теоретичні праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких висвітлено зв'язок художньої літератури з різними навчальними предметами в процесі формування духовно-моральних цінностей.

Аннотация:

Гуров Сергей. Формирование у студентов гуманитарных специальностей духовно-нравственных ценностей средствами художественной литературы на занятиях по культурологии, этики и эстетики, философии и религиоведения. В статье приведены методические рекомендации, касающиеся формирования у студентов духовно-нравственных ценностей средствами художественной литературы на занятиях по культурологии, этики и эстетики, философии и религиоведения. Проанализированы теоретические работы отечественных и зарубежных ученых, в которых отражена связь художественной литературы с различными учебными предметами в процессе формирования духовно-нравственных ценностей.

Resume:

Gurov Serhii. Forming the spiritual-moral values among students of humanitarian specialties by means of imaginative literature in culturology, ethics and aesthetics, philosophy and religious classes. The article presents methodological recommendations for the formation of spiritual and moral values through means of imaginative literature in classes of cultural studies, ethics and aesthetics, philosophy and religious studies, an analysis of theoretical works of domestic and foreign scholars on the connection of imaginative literature and various subjects during the formation of spiritual and moral values.

Ключові слова:

духовно-моральні цінності; студенти гуманітарних спеціальностей; методичні рекомендації; художня література.

Ключевые слова:

духовно-нравственные ценности; студенты гуманитарных специальностей; методические рекомендации; художественная литература.

Key words:

spiritual and moral values; students of humanitarian specialties; methodological recommendations; imaginative literature.

Постановка проблеми. Духовно-моральний розвиток і виховання студентської молоді є першочерговим завданням і важливим компонентом сучасної освіти, способом залучення студентів до загальнолюдських і національних цінностей. Від рівня сформованості духовно-моральних цінностей у майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей залежать їхні світоглядні позиції, вибір ними різноманітних джерел (як позитивних, так і негативних) і здатність надалі використовувати набуті якості в процесі виконання професійних завдань.

Майбутні фахівці гуманітарних спеціальностей мають зрозуміти зміст і особливості духовно-моральних цінностей; усвідомити особистісний рівень сформованості духовно-моральних цінностей і засоби його підвищення; уміти робити вибір в інформаційних потоках і надавати перевагу найвизначнішим у духовно-моральному розумінні ідеалам; накопичувати літературний

досвід формування духовно-моральних цінностей, результатом якого є засвоєння вічних людських цінностей, таких, як милосердя, співчуття, правдолюбство, прагнення до добра й неприйняття зла.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування у студентів духовно-моральних цінностей порушено у фундаментальних наукових працях таких учених, як І. Бех, В. Воробйов [1], Г. Гадамер [2], М. Каган [5], О. Остороверх [6], М. Чепіль [7] та ін. У роботах названих дослідників, а також в інших науково-педагогічних і методичних працях увагу зосереджено на впровадженні методичних прийомів у процес формування у студентів духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури.

Формулювання цілей статті. Обґрунтувати використання методичних рекомендацій з формування у студентів гуманітарних спеціальностей духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури на заняттях

з культурології, етики та естетики, філософії й релігієзнавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для підвищення рівня духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів необхідно проаналізувати наявні програми й навчальні плани дисциплін циклу професійної підготовки, розробити відповідне літературно-методичне забезпечення, дібрати спеціальний матеріал, що містить наукові уявлення про багатство духовно-моральних цінностей у різні епохи розвитку людства, його духовно-моральні ідеали й розкриває особливості духовно-моральних уявлень в українській художній літературі й літературі інших народів світу.

Варто також, на нашу думку, здійснити поглиблений аналіз підручників і навчальних посібників з дисциплін гуманітарного циклу, які вивчають студенти у ВНЗ, для збагачення їх спеціально дібраним матеріалом, що сприятиме підвищенню рівня духовно-моральних цінностей. Під час проведення дослідно-експериментальної роботи ми визначили основні компоненти процесу формування духовно-моральних цінностей, на реалізацію якого спрямовується діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу вищого навчального закладу:

- визначення мети (формування духовно-моральних цінностей);
- забезпечення участі студентів гуманітарних спеціальностей в організації навчально-виховного процесу ВНЗ;
- реалізація різноманітних форм і змісту навчально-виховної роботи, вибір стимулювальних матеріалів, додаткових завдань і способів їх виконання;
- формування мотивації до навчально-виховної роботи як до одного з видів майбутньої професійної діяльності;
- використання різних форм навчально-виховної роботи;
- заохочення студентів гуманітарних спеціальностей до самостійності у формуванні духовно-моральних цінностей;
- діагностика й оцінювання рівня розвитку духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей.

Відповідно до визначеної мети – формування в майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури в процесі професійної підготовки – необхідно розробити методичні рекомендації й відповідне дидактичне забезпечення.

Згідно з ціннісною концепцією сучасної дидактики, процес навчання є одночасно

процесом спрямованого духовного розвитку й виховання. Спираючись на теорію пізнання «Таксономія Блума», першорядним завданням методики формування духовно-моральних цінностей засобами літературного мистецтва, на нашу думку, є опитування майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей для з'ясування їхніх уявлень про категорію «цінності», а також безпосередньо про сутність духовно-моральних цінностей. Зміст духовно-морального виховання студентів є відображенням найважливіших вимірів буття, відносин і діяльності в соціумі, духовної сфери людини. Зауважимо, що опитування студентів дасть змогу встановити початковий рівень знань майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей про ціннісні категорії, адже формування у студентів готовності до самовдосконалення й виховної роботи неможливо без розуміння фундаментальної основи.

Виходячи з викладеного вище матеріалу, доходимо висновку, що передумовою виховання духовно-моральних цінностей є знання їх категоріального апарату й сутності. Проаналізувавши освітні програми й навчально-методичні комплекси, можемо стверджувати, що формуванню у студентів духовно-моральних цінностей якнайкраще сприяє вивчення таких дисциплін, як «Теорія літератури», «Світова література», «Українська література», «Вступ до спеціальності», «Всесвітня історія», «Історія України», «Культурологія», «Етика та естетика», «Філософія», «Релігієзнавство» та ін.

Процес виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей являє собою цілісно організовану теоретичну і практичну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття майбутніми фахівцями професійних умінь і навичок. Завдяки таким курсам, як «Вікова психологія», «Етика та естетика», можна пояснити студентам етапи формування духовно-моральних цінностей, ознайомити їх з прийомами активізації розвитку у сфері таких цінностей. Вивчаючи такий предмет, як «Соціологія», студенти отримують знання про закони суспільного розвитку, про соціально-психологічні закони доброзичливого спілкування або загальні цінності. З поняттям «духовно-моральні цінності» та їх класифікацією студентів можна ознайомити під час вивчення дисциплін «Філософія» і «Етика та естетика», проблему вибору цінностей і ухвалення моральних рішень найкраще висвітлити в курсах «Світова література» й «Українська література».

Загальні принципи формування духовно-моральних цінностей в освітніх установах доречно викласти на кураторських годинах.

З ефективними засобами, формами й методами виховання духовно-моральних цінностей, критеріями оцінювання рівня вихованості майбутнього фахівця гуманітарних спеціальностей студенти ознайомлюються під час вивчення такого предмета, як «Педагогіка». Набуття знань механізмів навчально-виховного процесу, технології та методики виховання духовно-моральних цінностей, практичне застосування знань, умінь і навичок можна реалізовувати в позааудиторній роботі й під час проведення різноманітних практик.

Для підвищення рівня духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури необхідно визначити зміст гуманітарних дисциплін, матеріали й діагностувальні методики для обговорення й обміну думками на заняттях зі студентами. Це уможливить вплив на всі критерії рівнів духовно-моральних цінностей і дасть змогу визначити ці рівні у майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей.

Вивчаючи такий предмет, як «Культурологія», можна розкрити не лише поняття «культура», а й «художня культура», а також зосередитись на понятті «художня література», що посідає центральне місце в структурі культури. Додамо, що здатність людини до художньої творчості ґрунтується на процесі чуттєвого сприйняття дійсності й безпосередньо-емоційному ставленні до неї, що виражається в переживаннях, адже навіть нові культурні цінності та надбання не можна порівняти з тими, що були набуті суспільством за всю попередню історію його розвитку. Підкреслимо, що художня культура, з одного боку, містить художню критику й наукове мистецтвознавство, що є рушієм наукового пізнання світу за допомогою ціннісно-герменевтичного підходу, а з іншого – художні образи та естетичне виховання, що є рушійною силою формування духовно-моральних цінностей.

На заняттях з курсу «Етика та естетика» майбутнім фахівцям гуманітарних спеціальностей потрібно пояснити найцінніший етичний зміст художньої літератури, адже наша оцінка будь-якого художнього твору спиратиметься на переконання, що художня культура несе добро, а тому володіє етичною цінністю. Головною метою вивчення етики та естетики, на нашу думку, є пояснення категорій цінностей, категорій добра і зла, високих і низьких цінностей і виявлення їх надалі в художніх творах. Студенти повинні розуміти духовно-моральні закони, різницю між добром і злом і вміти обґрунтувати свої думки. Зауважимо, що впродовж викладання предмета

«Етика та естетика», пояснюючи студентам зміст і структуру духовно-моральних цінностей, необхідно, на нашу думку, постійно наголошувати на зв'язку з літературними творами, у яких відображені ті чи інші цінності.

На самостійну роботу студентам з курсу «Етика та естетика», варто, на наше переконання, винести такі теми (студенти можуть підготувати за ними доповіді, реферати):

1. Поняття «моралі». Специфіка моралі. Аксиологія. Вияви моралі в міфах Давньої Греції та Риму.

2. Мораль і право: діалектика взаємодії. Цінності правосуддя в творах М. Є. Салтикова-Шчедріна, А. П. Чехова та ін.

3. Структура та функції моралі. Справжні цінності, боротьба добра і зла в творі М. Булгакова «Майстер і Маргарита».

4. Менталітет українського суспільства в творах українських письменників.

5. Мораль і релігія. Відображення духовно-моральних цінностей у релігійних текстах. Біблійні заповіді як ядро християнських цінностей.

6. Ідеал та ідеальність. Пошуки сенсу життя на прикладі героїв твору Л. Толстого «Війна і мир» П'єра Безухова й Андрія Болконського.

Вивчаючи такий предмет, як «Філософія», студенти повинні ознайомитись з поняттями «цінності», «загальнолюдські цінності», «національні цінності» й «духовно-моральні цінності», з'ясувати ціннісний категоріальний апарат, роль духовно-моральних цінностей у світовій літературі. Одним з провідних завдань курсу «Філософія» для фахівців гуманітарних спеціальностей є прищеплення їм уміння працювати самостійно над текстами художньої літератури, що, безсумнівно, збільшує інтелектуальний кругозір і підвищує їхню здатність до інтуїтивно-аналітичного сприйняття світу.

Упродовж вивчення курсу студенти мають усвідомити тісний зв'язок художньої літератури й філософських думок в основних художньо-філософських літературних творах, ознайомитись з основними поняттями філософсько-художнього аналізу, роботами видатних філософів, які займались проблемами художньої літератури. На семінарських заняттях майбутніх фахівців слід навчити читати художні тексти, бачити філософське поєднання сюжетних ліній і взаємозв'язок епізодів, а також вміти аналізувати художні твори з погляду філософії. Опановуючи філософію, студенти мають навчитись осмислювати літературний твір, інтерпретувати й оцінювати його саме з філософських позицій (як, наприклад, Л. Шестов щодо Достоевського, Толстого, Чехова або Хайдеггер щодо Гельдерліна).

Під час обговорення глибоких філософських проблем студентам потрібно звернути увагу на твори Толстого й Достоевського, Сартра й Камю, Ніцше, В. Розанова, Г. Сковороди, які були не тільки видатними письменниками, а й великими філософами. Філософські концепції наявні в сюжетах багатьох новел Борхеса. Розв'язуючи філософські проблеми, філософія повинна свідомо асимілювати особливості літератури: афективність, суб'єктивність, гру смислів тощо. Яскравим прикладом філософської дискусії щодо духовно-моральних цінностей може слугувати роман «Людина і зброя» українського письменника О. Гончара, у якому романтично-філософська спрямованість, акцент на питаннях життя і смерті людини, проблеми морального духу є наскрізними й проходять через усе життя особистості [3].

У процесі вивчення такого предмета, як «Релігієзнавство», майбутнім фахівцям можна повідомити про те, що IV століття нашої ери увійшло в історію як золоте століття богословської освіченості. Перші в історії християнської думки богослови св. Афанасій Великий, св. Василь Великий, св. Григорій Богослов, св. Григорій Ніський, єпископ Немезій Емесський довели, що догмат – це жива істина, необхідна для духовно-морального розвитку особистості [4, с. 22–23].

Курс «Релігієзнавство» тісно пов'язаний з вивченням історії, суспільствознавства, філософії, права й літератури, звідси цілком доречним є використання на заняттях з релігії фрагментів з творів художньої літератури, що містять опис цінностей, звичаїв і обрядів. Опис різних пам'яток релігійної спадщини за допомогою художньої мови студенти відчують глибше, ніж дані енциклопедичного характеру. Студентам на заняттях з релігієзнавства необхідно прищеплювати навички самостійного мислення, а також спрямовувати їх на пошук шляхів інтеграції знань, отриманих на заняттях з предметів суспільствознавчого циклу, а також інших гуманітарних дисциплін, зокрема й художньої літератури.

Одним з принципів, на якому ґрунтується курс «Релігієзнавство», є розгляд релігії в контексті розвитку духовної культури суспільства. Релігієзнавство займається дослідженням своєрідних її сфер з погляду історії та сучасності, а значить, розв'язує ряд культурологічних проблем: виявляє особливості релігії як феномену культури, вивчає властивості релігійно-культурних утворень, специфіку релігійної філософії, моралі, мистецтва. Саме використання художніх текстів на заняттях з релігієзнавства допомагає студентам зрозуміти релігійні смисли. У взаємодії з художньою літературою релігія звертається до духовного

життя людини й по-своєму інтерпретує сенс і мету людського буття. Релігія та література відображають світ у формі художніх образів, вони немислимі без емоційного ставлення до світу, без розвиненої образності, фантазії, де мистецтво має ширші можливості образного відображення світу, що виходять за межі релігійної свідомості.

Так, наприклад, вивчаючи давньогрецьку міфологію чи Гомерівський епос – «Іліаду» й «Одіссею», студенти дізнаються про історичні події, що мали місце в той час, про суспільне життя й побут давніх греків, про ціннісне ставлення їх до навколишнього світу. Давньогрецька міфологія мала сильний вплив на ціннісні орієнтири та ідеали багатьох сучасних європейських народів, про що свідчать твори видатних письменників світу (Шекспір «Троїл і Крессіда», Бернард Шоу «Пігмаліон», Жан Ануй «Антигона», Гете «Іфігенія в Тавриді», Котляревський «Енеїда», Цветаєва «Аріадна», Джон Апдайк «Кентавр» та ін.).

Вивчаючи давні релігійні течії Індії, однією з яких є індуїзм, для більшого висвітлення давньоіндійської літератури слід звернути увагу студентів на Веди, після яких були створені давньоіндійські епоси «Махабхарата» і «Рамаяна». Також студентів гуманітарних спеціальностей слід ознайомити з пуранами, у яких міститься історія Всесвіту – від його створення до руйнування, генеалогія царів, героїв і девів. У цих творах відображено духовно-моральні цінності давньоіндійської цивілізації. Серед індійських письменників, які у своїх творах розкривають духовно-моральні цінності індуїзму й різних релігій Індії, студентам варто ознайомитись з Гуру Нагак («Джамансакхі»), який викладає ідеї Кабіра, видатного реформатора руху бгакті; з Відьяпаті, який у своїх ліричних віршах на діалекті майтхлі співав любов бога Крішні й пастушки Радхи; з письменником Тулсідас – автором епічної поеми «Рамаяна, або Рамачаритаманаса» («Море подвигів Рами»), у якій він висвітлює широке коло соціальних, політичних, релігійно-філософських і моральних проблем.

Також варто ознайомити студентів гуманітарних спеціальностей з творчістю сучасних індійських письменниць (Камала Дас, Амріта Притому, Ашапурна Деві, Аджіт Коуров, Лакшмікантамма, Пратібха Рей і Набаніта Дев Сен), які переглядають патріархальні закони й літературну практику, по-новому дивляться на міфи, пропонують нове тлумачення епосів, висвітлюють духовно-моральні цінності індійських народів, спираючись на альтернативну семіотику тіла й душі.

Висновки. Отже, наведені методичні рекомендації, на нашу думку, сприяють

формуванню у студентів духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури на заняттях з культурології, етики та естетики, філософії й релігієзнавства. Теоретико-методичний аналіз порушеної проблеми дає змогу твердити про значний вплив художньої

літератури на ціннісні настанови студентів гуманітарних спеціальностей. Подальший науковий пошук передбачає висвітлення ролі інших предметів професійної підготовки майбутніх фахівців у формуванні духовно-моральних цінностей.

Список використаних джерел

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы / В. В. Воробьев. – М.: Изд-во ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
2. Гадамер Г. Г. Истина в гуманитарных науках / Г. Г. Гадамер // Истина і метод. – К.: Юніверс, 2000. – Т. 2. – С. 39–43.
3. Гончар О. Т. Людина і зброя. Твори Гончара [Електронний ресурс] / О. Т. Гончар. – URL: http://ukrlit.org/Honchar_Oles_Terentiovych/liudyna_i_zbroia (Назва з екрана).
4. Гурова А. Н. Исторические закономерности и тенденции духовного развития личности в педагогике Украины: монография / А. Н. Гурова. – М.: Прометей, 2000. – 380 с.
5. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
6. Островерх О. О. Гуманітаризація як найважливіший принцип побудови освітніх систем / О. О. Островерх // Педагогічні особливості формування професійних якостей студентів: зб. наук. праць. – Харків: СТИЛЬ ІЗДАТ, 2004. – С. 146–151.
7. Чепіль М. Індивідуальність педагога та перспективи впровадження педагогічних технологій / М. Чепіль, О. Карпенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород: Вид-во ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2013. – Вип. 26. – С. 228–230.

Рецензент: Москальова Л.Ю., д.пед.н., професор

Відомості про автора:
Гуров Сергій Юрійович
 serggurov@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 25. 12. 2017 р.
 Прийнято до друку 23. 01. 2018 р.

References

1. Vorobiev, V. V. (1997). *Lingvo-Culturology: Theory and Methods*. Moscow: Publishing House of People's Friendship University. [in Russian]
2. Gadamer, H. G. (2000). *Truth is in the Humanities*. In: *Truth and Method*. Vol. 2. Kyiv: Yunivers, 39–43. [in Ukrainian]
3. Honchar, O. T. *Man and weapons. Works by Honchar*. Retrieved from: http://ukrlit.org/Honchar_Oles_Terentiovych/liudyna_i_zbroia [in Ukrainian]
4. Gurova, A. N. (2000). *Historical regularities and tendencies of spiritual development of the personality in pedagogy of Ukraine: Monograph*. Moscow: Publishing House "Prometii". [in Russian]
5. Kahan, M. S. (1997). *Philosophical theory of values*. St. Petersburg: Petropolis. [in Russian]
6. Ostroverkh, O. O. (2004). *Humanization as the most important principle of building educational systems*. In: *Pedagogical features of formation students' professional qualities: coll. of scientific works*. Kharkiv: STYL' IZDAT, 146–151. [in Ukrainian]
7. Chepil', M., Karpenko, O. (2013). Individuality of a teacher and perspectives of pedagogical technologies introduction. *Novyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Issue 26, 228–230. [in Ukrainian]

Information about the author:
Gurov Serhii Yuriovych
 serggurov@mail.ru

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 25. 12. 2017.
 Accepted for publishing 23. 01. 2018.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Юрій Долинний

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Анотація:

Представлено структурні компоненти підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Розглянуто професійно-особистісну, особистісно-орієнтовану, компетентнісну, діяльнісну та функціональну структуру професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. На основі аналізу наукових праць вітчизняних та іноземних авторів доведено, що представлені структурні компоненти підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту позитивно впливають на професійну спроможність майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова:

структура; компоненти; професійна підготовка; реабілітація; фізичне виховання; діти; обмежені фізичні можливості.

Аннотация:

Долинний Юрий. Структурные компоненты подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями.

Представлены структурные компоненты подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями. Рассмотрена профессионально-личностная, личностно-ориентированная, компетентностная, деятельная и функциональная структура профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями. На основе анализа научных трудов отечественных и иностранных авторов доказано, что представленные структурные компоненты подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту положительно влияют на профессионализм будущего специалиста по физической терапии, эрготерапии, физической реабилитации детей с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова:

структура; компоненты; профессиональная подготовка; реабилитация; физическое воспитание; дети; ограниченные физические возможности.

Resume:

Dolynnyi Yurii. Structural components of training of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children having limited physical abilities.

The article provides structural components of training of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children having limited physical abilities. The author studied professional-personal, personality-oriented, competence, activity and functional structure of professional training of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children having limited physical abilities.

On the basis of scientific works of home and foreign authors it is well-proved that the above mentioned structural components of training of future specialists on physical education and sport positively influence professional abilities of future specialists on physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation of children with limited physical abilities.

Key words:

structure, components; professional preparation; rehabilitation; physical education; to put; limit physical possibilities.

Постановка проблеми. Здоров'я населення України останніми десятиліттями має стійку тенденцію до погіршення. Останніми роками спостерігається значне збільшення кількості дітей з обмеженими фізичними можливостями, які впродовж усього життя потребують державної допомоги [1].

Процес становлення нашої держави, демократичний розвиток суспільства, соціальна політика України вимагають переходу до нового типу гуманістично-інноваційної фізкультурної освіти, що передбачає впровадження нового змісту, форм, методів навчання, підвищення якості професійної підготовки, розвиток професійно значущих якостей майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту, які відповідають вимогам сучасної реабілітаційної роботи з дітьми.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процес професійної підготовки у вищій школі майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Підвищена увага

до цього питання з боку багатьох педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не повинні залишатись осторонь від соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатись, здобувати загальну освіту й у майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізацію принципу неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту висвітлили у своїх працях С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Сисоєва, В. Кукса, Л. Суценко та інші. Проблему дітей з обмеженими фізичними можливостями та корекційну роботу з ними розглядали І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, Д. Лубовський, О. Гузій, О. Куц, Є. Мастюкова, Г. Мерсіянова, В. Синьов, Є. Собонович, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Ярмаченко. Особливостям реабілітаційної роботи з людьми, що мають обмеження в розвитку, присвячені дослідження таких

вчених, як І. Башкін, Т. Бойчук, О. Вацеба, А. Вовканич, Т. Д'яченко, Ю. Ляной, О. Марченко, В. Мухін. Науковці І. Дмитрієва, В. Золотоверх, С. Конопляста, В. Ляшенко, В. Липа, Н. Мирошниченко, Л. Одинченко, В. Тарасун, Д. Шульженко вивчали особливості навчання та майбутньої життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз структурних компонентів підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями виявляються у формі взаємодії різних структур: професійно-особистісної, особистісно-орієнтованої, компетентнісної, діяльнісної та функціональної. Крім того, концепція нашого дослідження відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Професійно-особистісний компонент – один з важливих компонентів підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Він забезпечує майбутніх фахівців професійними знаннями з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації.

Професійна підготовка майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, з огляду на провідні тенденції в сучасній освітній сфері, потребує відчутної оптимізації, удосконалення змісту навчання й зміни педагогічної парадигми, системного опрацювання й створення активної моделі ефективного навчально-виховного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації.

Вимоги, що їх сучасне суспільство висуває до майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, які працюватимуть з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, потребують всебічної професійно-особистісної підготовки. Професійно-особистісний компонент у структурі підготовки майбутніх фахівців дає змогу забезпечувати підготовку студентів з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи як невіддільного складника професійного становлення особистості майбутнього фахівця

з фізичної реабілітації в процесі його професійної підготовки [2].

Професійно-особистісна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи останніми роками набуває актуальності. Її розглядає багато вітчизняних і закордонних фахівців, науковців, які працюють у галузі теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, здатних проводити профілактичну й оздоровчу роботу в сучасних оздоровчих центрах [11].

Аналіз літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи засвідчив, що найбільш визнаними компонентами педагогічної діяльності та професійної готовності є такі:

- а) теоретичні й методичні знання;
- б) професійні вміння;
- в) психологічні якості особистості (властивості особистості, мотивація, тощо) [11].

На нашу думку, у майбутнього фахівця «повинні бути сформовані професійна спрямованість (стійкий інтерес до педагогічної діяльності, прагнення здобути знання, набути вмінь і навичок навчальної і виховної роботи, формування необхідних рис характеру); готовність до виконання майбутньої професійної діяльності, під час якої на високому професійному рівні розв'язуються проблеми, що виникають у процесі виконання профілактичної та оздоровчої діяльності в оздоровчому центрі; рівень мобілізації й активізації знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості» [11].

В. Кукса підкреслює, що підвищення якості підготовки фахівців-реабітологів, розвиток національної, зорієнтованої на оздоровчу підготовку спеціалістів, фізично-реабілітаційної освіти – головна передумова активізації інтелектуальних сил і професійних резервів нації, мобілізації психофізичних, духовно-людських і трудових ресурсів [10, с. 41].

К. Дурай-Новакова пов'язує професійно-особистісну підготовку, спрямовану на професійну діяльність, зі стійкими настановами на працю. При цьому професійно-особистісну готовність не слід розглядати як єдність якостей і психічного стану особистості. Дослідниця виділяє в структурі професійної готовності такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мобілізаційний [6].

На думку Р. Конькової, до вмінь і навичок, необхідних майбутнім фахівцям з фізичного виховання та спорту в процесі опанування професії, належать:

1) уміння співвідносити вимоги до професії викладача фізичної культури зі знаннями про свої індивідуальні особливості;

2) загальнопедагогічні вміння та навички;

3) уміння прогнозувати розвиток професії викладача фізичної культури в найближчій перспективі тощо [9].

Серед особистісних якостей майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями виділяють такі:

- емоційність;
- відкритість;
- наявність естетично-ціннісних стереотипів;
- ініціативність;
- свобода висловлювання;
- висока творча активність;
- самоорганізованість і працездатність.

Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах розглядається як науково обґрунтована система суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, що базується на принципі особистісного підходу до кожного студента.

Результатом і головною метою особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації є формування смислової парадигми особистості майбутнього фахівця, яку можна розглядати як інтегральне особистісне утворення, що забезпечує здатність особистості до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації впродовж життя, здатність до неперервної фізкультурної освіти [12].

Для майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів у контексті особистісно-орієнтованого підходу важливі самоповага особистості, неприпустимість зазіхань на її суб'єктивність, свободу.

Толерантність, яка є однією з провідних професійних якостей фізичного реабілітолога, складається з терпіння, життєвого досвіду й знання особистих особливостей дітей з обмеженими фізичними можливостями, поваги до них, прийняття дітей з вадами в розвитку такими, якими вони є. Толерантність дає змогу визнати право дитини з обмеженими фізичними можливостями бути самою собою, мати власні погляди, переконання [8].

Совість є внутрішнім контрольним механізмом свідомості, що означає спільне бачення, можливість поглянути на свої вчинки очима інших людей або з позиції найвищих моральних імперативів. Беззастережною умовою формування совісті є здатність людини

прислухатись до своїх душевних процесів, її внутрішня чутливість і спостережливість, хоча докори сумління можуть проявлятися і тоді, коли людина хоче свідомо від чогось відійти, забути щось. У фахівця з фізичної реабілітації совість – це почуття моральної відповідальності за свою поведінку, потреба діяти відповідно до власних уявлень про добро, благо та справедливість. Керуючись власним почуттям справедливості й моральними цінностями суспільства, спираючись на совість, він може зорієнтуватися у найскладнішій ситуації й ухвалити правильне, виправдане рішення [5].

Гідність реалізується через увічливість, порядність, чесність, скромність, вимогливість до себе, самовладання, благородство. Скромність фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації тісно пов'язана з самокритичністю й високою вимогливістю до себе. Еталоном порядності, моральної досконалості фахівця з фізичної реабілітації є благородство [5].

Важливим для майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації є справедливе ставлення до дітей з обмеженими фізичними можливостями, повага їхніх прав і гідності. Фізичний реабілітолог має належно виконувати свої обов'язки й зберігати почуття власної гідності. Етичні категорії гідності й честі посідають особливе місце в структурі моральної свідомості, оскільки вони торкаються глибини внутрішнього світу людини і є основою моральної культури особистості фахівця.

Компетентнісний компонент концептуальних засад підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями формує в майбутніх фахівців спеціальні знання та навички, необхідні для спілкування з такими дітьми та їхніми батьками.

Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти сьогодні активно досліджується вітчизняними науковцями. На думку В. Химинець, традиційна система освіти зосередила основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання й сформувало пізнавальний підхід до навчання, при цьому увага акцентувалась на здатності й умінні фахівця донести свої знання до дитини з обмеженими фізичними можливостями та її батьків [13].

Компетентнісний підхід має спрямовувати освітній процес на формування й розвиток у студента ключових і професійних компетенцій, створення необхідних умов, які забезпечують формування вміння виконувати професійні завдання на основі здобутих знань, набутих умінь і навичок. При цьому до ключових

компетенцій належать соціальні й особистісні, а до професійних – загальні та спеціальні професійні компетенції.

Застосовуючи компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації, необхідно враховувати той факт, що зі зростанням складності посади та її рівня, питома вага професійної компетенції зменшується, а особистісної – зростає. Це означає, що частка особистісних компетенцій у процесі формування професійної компетентності фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр з охорони здоров'я. Фахівець з фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури» має бути більшою, ніж для попереднього освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Вчитель фізичної культури».

Ключова компетенція визначається як готовність фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації виконувати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Компетенції належать до ключових, якщо оволодіння ними дає змогу розв'язувати різні проблеми в повсякденній, професійній або соціальній сферах. Цих компетенцій необхідно набути для досягнення важливих цілей і розв'язання проблем, що виникають у різних ситуаціях.

Професійна компетенція – це психологічне новоутворення, що охоплює поряд з когнітивним і поведінковим аспектами, тривалу готовність до професійної діяльності як інтегративну властивість особистості. Вона не є раз і на завжди даним новоутворенням і постійно розвивається й оновлюється. Визначення поняття «професійна компетентність», з'ясування його змісту, вимог до його формування та опису дають змогу уніфікувати це поняття й використовувати його різними професійними й соціальними групами як дидактичні одиниці, за допомогою яких здійснюється опис професійної компетентності.

Діяльнісний компонент концептуальної основи підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями сприяє успішній підготовці майбутніх фахівців завдяки їх свідомому ставленню та бажанню займатись цим напрямом роботи. Діяльнісний компонент – головне джерело формування особистості фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації, адже тільки в діяльності майбутній фахівець набуває досвід, який, актуалізуючись, допомагає розгортанню внутрішніх структур особистості, надаючи тим самим професійній

діяльності особистісного змісту, свідомого ставлення й бажання працювати за обраним напрямом [1].

Діяльнісний компонент під час підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями важливий з погляду організації навчально-професійної та професійної діяльності студентів у цій сфері як основи й засобу формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця з фізичної реабілітації, можна окреслити таку структуру діяльнісного компонента майбутнього фахівця з фізичної реабілітації:

- свідоме ставлення й бажання займатись реабілітаційною роботою з дітьми з обмеженими фізичними можливостями;
- формування в майбутнього фахівця з фізичної реабілітації ціннісних орієнтацій і мотивів на здійснення здоров'язбережувальної діяльності;
- програмування й планування реабілітаційної діяльності;
- визначення мети та завдань реабілітаційної діяльності;
- прогнозування й антиципація результатів реабілітаційної діяльності;
- організація реабілітаційної діяльності;
- організація лікарського та педагогічного контролю за ефективністю проведення й результатами реабілітаційної діяльності [2].

Діяльнісний компонент дає змогу майбутнім фахівцям з фізичної реабілітації організувати свою діяльність (викладача та студента) в єдності її стратегічного, тактичного й операційного складників, сприяє виявленню сукупності педагогічних умов успішного формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності, а також розробленню методики реалізації цих умов. Здоров'язбережувальна діяльність, з погляду діяльнісного підходу, є послідовними діями, що виконує суб'єкт; формою людської активності; має обґрунтовану мету; перетворює об'єктивну дійсність; реалізується на основі певних методів з застосуванням засобів; потребує творчого підходу; має безперервний характер свідомого ставлення й бажання займатись таким напрямом роботи [2].

Функціональний компонент концептуальної основи підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями забезпечує функціональну спроможність

майбутніх фахівців до виконання професійних функцій.

Ідея функціональної спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації зумовлюється підвищеною увагою до формування функціональності знань, що, зі свого боку, пояснюється переходом національної системи освіти на новий рівень розвитку, коли основним завданням навчально-виховного процесу є формування системи ключових компетентностей особистості, складником яких повинні стати функціональні знання і спроможність майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації виконувати професійні функції [14, с. 66].

Український тлумачний словник термін «функціональність» пояснює як практичність і корисність [4]. Функціональні знання вчені визначають як чітку, об'єктивну, систематизовану наукову інформацію, засвоєну на рівні осмислення її зовнішніх і внутрішніх зв'язків і придатну для творчої реалізації особистістю в змінних умовах її існування як складник ключових компетентностей особистості. Таке визначення відповідає вимогам гуманізації освіти, оскільки саме людина (а не знання) є об'єктом формування функціональності. Це визначення змінює ставлення до знання в умовах особистісно-орієнтованого навчання, оскільки в системі формування професійних функцій фізичного терапевта, ерготерапевта, фізичного реабілітолога розвиток особистості є найголовнішою вимогою і результатом [14, с. 66].

Ідея функціональної спрямованості професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації цілком відповідає завданню формування професійних компетентностей, які дають змогу майбутньому фахівцю ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і є індикаторами готовності до практичної діяльності [7].

Функціональний компонент концептуальної основи підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими можливостями, на думку О. Ващенко, передбачає:

– розвиток функціональних систем організму людини;

– розвиток пізнавальних процесів (сенсорного та інтелектуального), психічних процесів (адекватності психічного відображення, сприйняття, уваги, позитивного мислення, пам'яті тощо);

– формування психічних станів (у межах норми імпульсивності, тривожності, агресивності);

– вільний природний вияв позитивних емоцій;

– розвиток особистісних якостей;

– подолання негативного ставлення до власного здоров'я, життя, самого себе, до людей [3].

Висновки. Розглянувши концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, доходимо висновку, що цей напрям підготовки ґрунтується на взаємодії професійно-особистісного, особистісно-орієнтованого, компетентісного, діяльнісного та функціонального структурних компонентів.

До того ж концепція підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями передбачає якісну систему вищої освіти, яка відповідає всім вимогам сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи.

Якісна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями не може здійснюватись без досконалого знання фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей таких дітей, без удосконалення державної професійної освіти, законодавчо-нормативної бази України, створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців такого напрямку діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Надалі плануємо розглянути особливості підготовки у вищих навчальних закладах України фахівців з фізичного виховання та спорту, майбутня діяльність яких буде пов'язана з реабілітаційною роботою серед дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Список використаних джерел

1. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Г. О. Атанов. – К.: Кондор, 2007. – 185 с.
2. Белікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика: монографія / Н. О. Белікова. – К.: ТОВ «Козарі», 2012. – 584 с.

References

1. Atanov, H. O. (2007). *Theory of activity learning: study guide*. Kyiv : Kondor. [in Ukrainian]
2. Bielikiva, N. O. (2012). *Training of future specialists on physical rehabilitation to health-preserving activity: theory and methods: monograph*. Kyiv : TOV "Kozari". [in Ukrainian]
3. Vashchenko, O., Svyrydenko, S. (2005). Organization of

3. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, С. Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – № 46. – С. 2–4.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. Ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: втф «Перун», 2005. – 1728 с.
5. Гомонюк О. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей у майбутніх реабілітологів / О. Гомонюк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2014. – № 8(285). – С. 87–92.
6. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
7. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Вип. № 42. – 2008. – С. 104–110.
8. Кондратенко Г. Професійне становлення майбутнього фахівця в позанавчальній діяльності вишу / Г. Кондратенко, С. Черніков // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 121. – Ч. II. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 33–38.
9. Конькова Р. В. Подготовка преподавателя физической культуры в классическом университете: дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Конькова Раиса Васильевна. – М., 2003.
10. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога / В. Кукса // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 41–47.
11. Погонцева О. В. Особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи у сучасних оздоровчих центрах / О. Погонцева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 10. – С. 177–180.
12. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Сущенко Л. П. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
13. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
14. Хоменко П. В. Формування функціональних знань старшокласників з органічної хімії в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання хімії» / П. В. Хоменко. – К., 2007. – 266 с.
- health-preserving activity at primary school. *Pochatkova osvita*, 46, 2–4.
4. Busel, V. T., ed. (2005). Great dictionary of the modern Ukrainian language. Kyiv: Irpin': vtf "Perun". [in Ukrainian]
5. Homoniuk, O. (2014). Pedagogical conditions of forming professionally important qualities in future rehabilitation specialists. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeis'koho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky*, 8(285), 87–92. [in Ukrainian]
6. Durai-Novakova, K. M. (1983). *Formation of professional readiness of students to teaching activity: abstract of thesis*. Moscow. [in Russian]
7. Ivanova, S. V. (2008). Functional approach to determining the professional competence of the biology teacher and organization of its improving in the institution of post-graduate education. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 42, 104–110. [in Ukrainian]
8. Kondratenko, H. (2013). Professional development of a future specialist in the after-curricular activity at the HEI. *Naukovi zapysky. Series: Pedahohichni nauky*, 121, 33–38. [in Ukrainian]
9. Kon'kova, R. V. (2003). *Training of a physical education teacher at the classical university: thesis*. Moscow. [in Russian]
10. Kuksa, V. (2002). Reorientation of the professional conscience of a student-physical rehabilitation specialist. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*, 4, 41–47. [in Ukrainian]
11. Pohontseva, O. V. (2009). Special features of training of future specialists on physical rehabilitation to work in modern recreational centres. *Pedahohika, psykhohihiia ta medyko-biolozhichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 10, 177–180. [in Ukrainian]
12. Sushchenko, L. P. (2003). *Professional training of future specialists of physical education and sport*. Zaporizhzhia. [in Ukrainian]
13. Khymynets', V. *Competence approach to the teacher's professional development*. Retrieved from: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. [in Ukrainian]
14. Khomenko, P. V. (2007). *Formation of functional knowledge of high school students on organic chemistry in general education institutions: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]

Рецензент: Павленко А.І., д.пед.н., професор

Відомості про автора:
Долинний Юрій Олександрович
 mr.dya69@gmail.com
 Глухівський національний педагогічний
 університет імені О. Довженка
 вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів,
 Сумська обл., 41400, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 18. 10. 2017 р.
 Прийнято до друку 15. 11. 2017 р.

Information about the author:
Dolynnyi Yuri Oleksiiovych
 mr.dya69@gmail.com
 O. Dovzhenko Hlukhiv
 National Pedagogical University
 Kyievo-Moskovs'ka St., 24, Hlukhiv
 Sumy region, 41400, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 18. 10. 2017.
 Accepted for publishing 15. 11. 2017.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА РІВНІ СИНТАКСИСУ)

Світлана Єрмоленко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті запропоновано науково-теоретичне обґрунтування й практична реалізація методики навчання синтаксису на засадах функціонального підходу. Наведено розроблену автором систему тренувальних завдань різного характеру для розвитку комунікативно-діяльнісних умінь і набуття мовленнєвих навичок. Здійснено опис різних стилістичних фігур, які вивчає стилістичний синтаксис (парцельовані речення, обірвані речення, періоди, еліпс, замовчування, риторичні звертання); розглянуто стилістичні синоніми.

Ключові слова:

методика навчання синтаксису; власне стилістичні вправи; функціональний підхід; стилістичний синтаксис; стилістичні фігури.

Анотация:

Ермоленко Светлана. Функциональный подход к методике обучения украинскому языку (на уровне синтаксиса).

В статье представлено научно-теоретическое обоснование и практическая реализация методики обучения синтаксиса на основании функционального подхода. Предложена разработанная автором система тренировочных заданий различного характера для развития коммуникативно-деятельных умений и приобретения речевых навыков. Представлено описание различных стилистических фигур, которые изучает стилистический синтаксис (парцелированные предложения, оборванные предложения, периоды, замалчивания, риторические обращения); рассмотрены стилистические синонимы.

Ключевые слова:

методика обучения синтаксису; собственно стилистические упражнения; функциональный подход; стилистический синтаксис; стилистические фигуры.

Resume:

Yermolenko Svitlana. Functional approach to the methodology of teaching the Ukrainian language (at the level of syntax).

The article proposes a scientific-theoretical justification and practical implementation of the syntax teaching methodology based on the functional approach. The system of training tasks of various character developed by the author for development of communicative and active skills and acquisition of speech skills is offered. A description of various stylistic figures, which stylistic syntax studies, is presented (parceled sentences, broken sentences, periods, understatements, rhetorical addresses); stylistic synonyms are considered.

Key words:

syntax teaching methodology; actual stylistic exercises; functional approach; stylistic syntax; stylistic figures.

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми потребує переосмислення традиційної організації навчання української мови, розроблення нових технологій. Функціональний підхід до вивчення синтаксису є дієвим, оскільки синтаксис простого і складного речення вивчається на рівні текстів різних функціональних стилів. Поєднання стилістики та синтаксису позитивно впливає на розуміння лінгвістичних одиниць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню функціонального підходу до синтаксису присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних лінгвістів: Н. Арутюнової [1], С. Бевзенка [3], І. Вихованця [5], К. Городенської [6], Н. Гуйванюк [7], С. Єрмоленко [9], А. Загнітка [10], Г. Золотової [11], Н. Іваницької [12], В. Матезіуса [16], М. Плющ [22], К. Шульжука [25] та ін. З погляду методики, це питання вивчали М. Вашуленко [4], Т. Донченко [8], Т. Ладженська [15], В. Мельничайко [17], М. Пентилок [20], К. Плиско [21], Г. Шелехова [24] та ін. Функціональний підхід до навчання синтаксису забезпечить, на думку дослідників, професійне засвоєння синтаксичної системи як засобу спілкування.

Традиційна методика вивчення синтаксису у вищій школі передбачає системно-описовий підхід до розгляду синтаксису, який лише частково відповідає сучасним вимогам, тому останні дослідження містять нові підходи

до окресленої проблеми. Прикладом може слугувати методика формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів на завершальному етапі вивчення синтаксису, побудована на засадах комунікативно-діялісного й функціонально-стилістичного підходів, яку дослідив С. Омельчук [19]. Доцільність комунікативно-діялісного підходу в мовній освіті вчителів української мови і літератури довела І. Кухарчук [14]. Реалізацію функціонально-комунікативного підходу в процесі вивчення простого речення на уроках російської мови в школі вивчала С. Одайник [18]. Залишається незаперечним той факт, що на сьогодні немає єдиних підходів до вивчення синтаксису.

Системно-описовий підхід не може цілком забезпечити формування, з одного боку, комунікативних умінь учнів відповідно до вимог Державного освітнього стандарту, а з іншого – методичну підготовку вчителів. Недолік нинішньої системи навчання в тому, що коли організація навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи та інших середніх закладів спрямована на формування мовної особистості, то авторські програми та підручники з цього розділу граматики традиційно передбачають передусім засвоєння учнями основних теоретичних положень з синтаксису. На сучасному етапі становлення національної системи освіти в Україні

важливого значення набуває формування професійної культури через виявлення творчої активності особистості. Тільки особистість може сформувати особистість, тому про формування особистості учня можна говорити лише за умови, якщо педагогічні навчальні заклади формують особистість учителя.

Формулювання цілей статті. Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування та практична реалізація методики навчання синтаксису на засадах функціонального підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синтаксис – розділ граматики, що вивчає правила поєднання слів у речення. Реченням називається граматично та інтонаційно оформлена цілісна мовна одиниця, яка є основним засобом формування й висловлення думки. На відміну від лексики та фразеології синтаксис не має чітких щодо стильового забарвлення одиниць, прикріплених до певних сфер мовлення. Той чи той тип речення, конструкція, зворот належать, зазвичай, до загальномовних засобів і використовуються в різних сферах. Тому можна вести мову лише про певні обмеження у вживанні окремих конструкцій чи зворотів у якомусь різновиді мовлення, а не про пов'язаність цих конструкцій з одним функціональним стилем.

Проте синтаксис має чималі стилістичні можливості, які ґрунтуються на досить розвиненій синонімії характерних для нього явищ.

Свідоме плекання мови, вивчення всіх її особливостей сприятиме виробленню мовного чуття. «А те чуття мови, – наголошувала О. Курило, – стає у великій пригоді тоді, коли думка, ширшаючи, ідучи вглиб, вимагає нових висловів, коли треба знайти зв'язок між конкретним і абстрактним значенням окремих слів і цілих зворотів, словом, коли треба творити мову!» [13, с. 123].

Стилістичні засоби всіх рівнів української мови вивчають в окремих розділах (науках) стилістики: фоностилістиці, лексичній і граматичній стилістиці. Проте є в стилістиці засоби, які мають міжрівневий характер.

Стилістичними засобами організації тексту в синтаксичному плані є стилістичні фігури.

Стилістичні фігури – особливі мовні звороти, своєрідні сполучення слів і синтаксичні побудови фраз, які надають мові образності, посилюють виразність та емоційність висловлювання. До стилістичних фігур належать: анафора, епіфора, анепіфора, епанефора, ампліфікація, асиндетон, поліасиндетон, повтор, тавтологія, плеоназм, оксиморон, антитеза, паралелізм, градація, параномазія, парцеляція, інверсія, анаколуф, еліпс, замовчування, ретардація, риторичне

звертання, риторичне запитання, риторичний вигук, риторичне заперечення, асиндетон, рефрен, лейтмотив тощо. Стилістичні фігури слід відрізняти від тропів, які будуються не за синтаксичним принципом [23, с. 65–66].

Це особливі синтаксичні конструкції, що характеризуються оригінальністю форми. Використовуються як засіб логічного виділення й упорядкування тексту. Така функція властива їм у всіх стилях мовлення, насамперед у науковому й офіційно-діловому. У художніх текстах, у розмовному мовленні, у деяких жанрах публіцистики ці фігури сприяють увиразненню лексичних засобів, посилюють їхні емоційно-експресивні можливості. Функції стилістичних фігур залежать від уживаної в них лексики та інтонаційних видозмін. Одна з найдосконаліших фігур стилістичного синтаксису – період.

Період має в сучасній українській мові такі значення: проміжок часу, обмежений певними датами, подіями; певна стадія, фаза чогось; невелика закінчена побудова, що складається з двох музичних фраз, подібних за структурою, які завершуються різними каденціями; складна побудова, що характеризується детальним викладом думки, має завершену інтонацію; група цифр нескінченного десяткового дробу, що повторюються в однаковій послідовності.

Стилістику період цікавить як синтаксичне явище. Учення про період та його стилістичні можливості розроблялось ще в античні часи. Є ряд визначень цієї конструкції. Одні визначення побудовані на зовнішньому враженні, яке період справляє на читача або слухача. У них підкреслюється монументальність, пишність, стрункість (Л. Булаховський), рівновага, єдність компонентів (Ж. Марузо), музичність (О. Пешковський). Інші визначення ґрунтуються на граматичних властивостях періоду (йдеться про типи речень, що входять до його складу). Узагальнює ці характеристики таке визначення: Період – особлива синтаксична конструкція, побудована з гармонійно організованих частин, які, замикаючись у коло, створюють у логічному та інтонаційному плані цілком завершену й своєрідну одиницю мови. З боку змісту, період характеризується розгорненим викладом теми, а з боку форми – упорядкованим розташуванням компонентів і ритмічністю [2, с. 23]. Напр.: *Ще цвіло жилаве ведмеже вушко, хоч кілька жовтих округлих квіток, прибитих нічними приморозками, лежало біля кореня, ще синіла одинока квітка розпарованих братків, ще зеленіли оповиті миштим синім оксамитом, молоді пагінці, // одначе осінь уже владно господарювала в лісах, і оголені куці шипшини червоніли продовгуватими коралами* (М. Стельмах).

Отже, у періоді виділяють дві взаємно зрівноважені частини: перша (засновок), до якої входить кілька однорідно побудованих елементів (наприклад, підрядних або головних речень), і друга (висновок), що замикає першу логічно, граматично та інтонаційно. Між засновком і висновком є пауза – теж важливий складник цієї синтаксичної побудови. Пауза не лише розмежовує дві частини періоду, а й привертає увагу до висновку, який може бути поєднаний з кожним компонентом засновку.

Періодові притаманний поширений, складний, розгалужений спосіб організації й висловлювання думки. Він характеризується інтонаційною цілісністю. За типом – це інтонація простого речення, яка може бути досить строкатою щодо практичного втілення в обох частинах. Ритмічність періоду забезпечується розміром речень першої частини та їхнім паралелізмом. Цій синтаксичній конструкції властивий постійний порядок розташування частин. Найважливіші показники періоду містяться в паралельно-членному засновку, напр.: *Коли чари і радість заслоняють серпанком сумнівів, коли полотна здаються давно і багато разів уже баченими, коли замість насолоди величезна праця дорого вашому серцю колективу художників усупереч вашій волі викликає у вас критичний напрям думок, і радість огортає вас зовсім не в кожній залі, і питання, одне гостріше од другого, починають хвилювати вас і не дають спокою, – // важко тоді братись за перо* (О. Довженко).

Еліпс – стилістична фігура, побудована на пропуску слова чи словосполучення. Вживається для відтворення енергійності, схвилюваності, розгубленості. Використовується в публіцистиці й художній літературі. Оригінально застосував цю фігуру в новелі «Парубоцька справа» Марко Черемшина. Тут довго не називається персонаж твору; це збуджує уяву читача, напр.: *Такий, гей ясінь, високий та кучерявий. / А багачкий, гей жереповий прут. / Лице, гей зарукою мальоване, на бачках обертається, під шовковим вусом замикається, як братчиків цвіт. / Бровами плете дрібні віночки над голубим морем. / Як моргне, то днинка сміється. / Як гляне, то душа потопає. / Як заговорить, то сріблом розкидає...*

Замовчування – це стилістична фігура, що репрезентує обірване речення. Автор свідомо не закінчує думки, залишаючи читачеві можливість здогадатися, домислити, про що йдеться. Цією фігурою послуговуються для передачі напруженого психологічного стану мовця, напр.: *А там ... а там ... сину! Та й не доказала* (Т. Шевченко); *Гуде! ... В очах огонь... На мозок наче мур / Який наліг! ...*

Нічого не вбачаю ... / О! Це вже смерть! ... За тебе помираю! / А? Чорт? ... По душу вже? ... Тривай: / Неси мене... ти перше ... в рай, / А там ... уже ... Ух! Високо як! (М. Старицький).

Парцеляція – це прийом стилістичного синтаксису, що полягає в розчленуванні цілісної змістово-синтаксичної структури на інтонаційно та пунктуаційно ізольовані комунікативні частини – окремі речення. У результаті членування одного речення, переважно складного або досить поширеного, виникає дві частини, з яких основна (більша) називається базовою, а менша – парцелятом. Стилістичний акцент зосереджується саме на парцеляті.

Парцельовані конструкції виконують у тексті змістопідсилувальну й ритмомелодійну функції. Парцелят набуває комунікативної самостійності й у такий спосіб привертає до себе увагу читача, ніби «випадаючи» з рівного ритму. Напр.: *На воротях, виражаючи нас, тужила мати. Сива, стара й безпорадна.*

Парцеляція є експресивним явищем усної мови. Її виникнення пояснюється тим, що в безпосередньому живому спілкуванні немає можливості все наперед продумати до останнього слова. У процесі говоріння виникає потреба інтонаційно виділити окремі одиниці, розширити й уточнити їх допоміжною інформацією. У художній мові парцеляція використовується для створення стилістичних ефектів живомовності, невимушеності, спонтанності спілкування.

Стилістичні синоніми – слова, тотожні за значенням, але різні за експресивно-емоційним забарвленням, сферою вживання, належністю до функціональних стилів мови. В одних рядах стилістичних синонімів стрижневе слово нейтральне, а решта – емоційно забарвлені, в інших – усі слова мають емоційно-експресивне забарвлення. Наприклад, *обличчя, лик і пика* означають одне й те саме поняття, але слово *обличчя* – нейтральне, *лик* – піднесено-урочисте, а *пика* – згрубіле, просторіччя. Поповнення синонімічних рядів відбувається завдяки новотворам. Наприклад, у мові засобів масової інформації чимало нових слів з емоційним (позитивно-оцінним чи негативно-оцінним) забарвленням: *початок – червень, притулок – прихисток, зв'язок – неперервність – тяглість, прірва – ями – безглиб, обмеженість – примітивізм – совковість* [23, с. 65].

Стилістичні синоніми – це паралельні конструкції, що мають спільне граматичне значення, однаковий лексичний склад, але відрізняються смисловими відтінками й стилістичними особливостями. Синонімічними бувають прості та складні, двоскладні й однокладні, повні й неповні речення, з однорідними, відокремленими членами

й без них, з прямим і непрямим порядком слів тощо.

Синонімічними бувають словосполучення й члени речення: *Сльози дитини – дитячі сльози; розмова щодо врожаю – розмова про урожай; пішов за грибами – пішов по гриби; він був бригадиром – він був за бригадира; прочитай листа – прочитав би ти листа.*

Прості речення вживаються в усіх стилях мовлення. Однак стилістичного забарвлення вони набувають залежно від способів вираження членів речення, інтонації, порядку слів тощо.

До стилістичних ресурсів простого речення належать способи вираження членів речення, особливі випадки використання однорідності, засоби зв'язку між однорідними членами, різновиди простих речень, порядок слів. Один зі засобів створення стилістичного забарвлення – синонімія вираження присудка. Присудки ускладненої форми, що є фразеологізованими дієслівно-іменними сполученнями, властиві книжним стилям – науковому, офіційно-діловому, частково публіцистичному; паралельні їм дієслівні прості присудки характерні для художнього й розмовного мовлення.

У монологічному мовленні поширені риторичні звертання, тобто такі, що не розраховані на відповідь. Це своєрідний стилістичний прийом для створення емоційно напруженого мовлення, активізації читача або слухача. Риторичні звертання – це звернення до назв людей, історичних осіб, явищ природи, абстрактних і конкретних понять. Вони використовуються в публіцистичних виступах, у поезії. Наприклад: *Ви, співці, славетні наші, ви, красо всього народу! Ви нам честь відрятували, вам ми винні нагороду!* (Леся Українка).

Певними стилістичними відтінками характеризуються вставні слова. У науковому, офіційно-діловому, публіцистичному стилях вони служать для логічного зв'язку в тексті. Це такі слова й словосполучення: *наприклад, отже, таким чином, щоправда, точніше, як на нашу думку, очевидно, по-перше* тощо.

У розмовному й художньому стилях вставні слова, словосполучення надають мовленню різних смислових та експресивних відтінків. Напр.: *Ну та й гарна ж, нівроку, удовина дочка!* (І. Нечуй-Левицький). *Ну що ти, на милість Божу, скажеш?* (С. Стельмах). *Іде Катерина у личаках – лихо тяжке! – і в одній свитині* (Т. Шевченко).

Складні речення найчастіше вживаються в книжних стилях, хоч трапляються й у розмовному мовленні. Здебільшого складні речення стилістично нейтральні. У науковому стилі переважають складнопідрядні речення, які

виражають складні причинові, часові, наслідкові та інші відношення.

У діловому стилі, поряд зі складнопідрядними, важливе значення мають прості речення, ускладнені однорідними й відокремленими членами.

Складносурядні речення використовуються в художньому стилі для змалювання описових картин. Такі описи характерні для творів М. Коцюбинського, Панаса Мирного, І. Нечуй-Левицького, М. Стельмаха, О. Гончара та ін.

Для передачі динамічності мовлення використовуються безособові складні речення, що теж властиво художньому стилю. Стилістичне використання складних речень залежить від тих частин, що їх утворюють, смислових зв'язків між ними, засобів граматичного зв'язку (сполучників, сполучних слів, інтонації) між їх частинами тощо.

Пряма мова є ознакою книжного мовлення й поширена в художньому стилі. Як компонент тексту, вона є засобом індивідуалізації мови літературних героїв. Особливо вдалою є індивідуалізація мови персонажів, передана в діалогічній формі. Діалогічне мовлення є ознакою розмовного стилю. У творах художньої літератури діалоги, переплітаючись з авторським мовленням, досягають високого ступеня експресивності.

Менш виразною є непряма мова, але й вона використовується в усному та писемному мовленні. Вона стилістично нейтральна, позбавлена експресивності.

Одним з різновидів прямої мови є цитування, характерне для наукового, публіцистичного й ділового стилів. Форми й розміри цитат можуть бути різні, але головне, щоб не було перекручено думок цитованого автора.

Важливим елементом синтаксичної будови тексту певного стилю є абзаци, які ділять текст на смислові частини. У науковому, діловому стилях переважає смисловий зв'язок між абзацами, а в художньому та публіцистичному абзаци можуть бути завершеними смисловими частинами тексту чи, навпаки, тісно пов'язаними повторами слів або речень.

Складні речення найуживаніші в книжній мові. Але це твердження не можна вважати абсолютним, бо такі типи речень властиві й розмовному мовленню й не мають обов'язкового стилістичного забарвлення книжності. Йдеться лише про те, що в книжних стилях цьому типові речень надається перевага, оскільки складні речення найкраще узгоджуються з такою рисою книжного мовлення, як логічність та інтелектуальність. Відомо, що синтаксичні конструкції здебільшого загальноживані, нейтральні, проте лексико-морфологічне наповнення їх може бути різним

за стилістичними властивостями. Складні речення є тим синтаксичним засобом, який дає змогу якнайкраще висловити й оформити складні логіко-поняттєві зв'язки. Тому складнопідрядні речення разом з простими поширеними становлять понад 80% від усіх речень, уживаних у наукових текстах.

Граматики і стилістики як мовознавчі дисципліни тісно взаємопов'язані, використовують багато спільних понять (синонімія, стилістичні фігури), однак якщо для граматики характерним є імператив, обов'язковість норми, то завдання стилістики – вивчати закономірності функціонування й структурну організацію суспільно зумовлених різновидів мови – функціональних стилів.

Стилїстика – основа розвитку національної мовної культури, вершина опанування мови. До цієї вершини йдеш усе життя, навчаючись уникати таких явищ, як зайві слова в контексті (плеоназм); невдалі, недоречні або неточні слова; надмірне калькування (суржик) або ультрапуризм (надмірна чистота, ігнорування запозичень – міжмовних чи міжстильових); явища інтерференції (перенесення наголошування слова, вимови звуків, словозміни з однієї мови: напр., рідної, в іншу мову, напр., ту, яка вивчається чи якою послуговується в певному виді діяльності); бідність синоніміки, мовні штампи; неправильна форма фразеологізму або ігнорування (напр., форм часу дієслова, ступенів порівняння прикметників і прислівників та ін.); неправильне утворення слів або граматичних форм слова (напр., через незнання) фразеологічних засобів образного мовлення; вживання віддієслівних іменників замість дієслів; неправильне узгодження слів або неправильна форма керування, порушення норм літературної мови; неправильне вживання службових слів; недоцільний порядок слів; неправильне розташування елементів складної синтаксичної конструкції (порядок головних і підрядних речень); громіздкі конструкції з нечітко вираженими відношеннями між їх частинами; паралельне синтаксичне сполучення логічно (або й експресивно) нерівноцінних частин висловлювання; нечітке вираження змісту тексту або його беззмістовність.

Стилїстика мови вивчає як стилістичні можливості мовних явищ, так і їх закономірності й стилістичну природу, тобто явище у складі системи.

Стилїстика мовлення аналізує своєрідність складу й функціонування окремих конкретних форм мовлення, практичної мовної діяльності. Через це об'єктами її вивчення є не лише специфічні засоби мови (скажімо, слово, речення), а й позамовні, екстралінгвістичні засоби, без яких нема й не може бути мовлення:

міміка, жести (рук, голови), рухи тіла, «мова» очей, реакція співрозмовника, обстановка (у писемній формі літературної мови це може передаватись описово). У стилістиці мовлення інтонація – не лише мовний засіб. Вона передбачає ще й такі ознаки: темп мовлення, паузи, тембр мовлення, словесний наголос, логічний наголос, мелодіку слова та фрази, інтонаційну динаміку фрази. Ці явища ще не достатньо висвітлені в лінгвістичній літературі, але ігнорувати їх – значить позбавляти стилістичні розвідки повноти, цілісності. Мовлення – це компонент складної комунікативної поведінки людини.

Власне стилістичні вправи – це вправи, які передбачають завдання на побудову синонімічних синтаксичних конструкцій (слів, словосполучень, речень, текстів). Синтаксична синонімія безпосередньо пов'язана з функціонуванням стилістичних фігур у текстах різних стилів. Різні стилістичні фігури в текстах можуть утворювати синонімічні пари. Пізнавально-функціональні вправи – це вправи, які передбачають завдання на розрізнення чи побудову синтаксичних фігур (парцеляції, еліпсу, градації, обірваних речень, тавтології, плеоназму тощо).

У таких вправах передбачено три рівні компетентності: рівень стандарту (на повторення вивченого в основній школі), академічний (на узагальнення вивченого в старшій школі) і професійний (розрахований на студентів-філологів, з перспективою подальшого викладання мови в загальноосвітній школі). Це дає змогу організувати послідовне, систематичне, перспективне навчання синтаксису спочатку учнів старших, пізніше випускних класів з перспективою подальшого навчання на філологічних факультетах. Рівень стандарту відповідає рівню знань учнів восьмих або дев'ятих класів; академічний рівень відповідає рівню знань учнів десятих або одинадцятих (дванадцятих) класів; професійний рівень відповідає рівню знань студентів філологічних факультетів. Крім трьох рівнів компетентності, власне стилістичні й пізнавально-функціональні вправи передбачають три рівні складності: репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький (творчий). Три рівні складності (репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький) і три рівні компетентності (стандарт, академічний і професійний) перебувають у діалектичній єдності: стилістичні й синтаксичні завдання об'єднані в одній вправі. Як власне стилістичні, так і пізнавально-функціональні вправи передбачають єдність оволодіння мовними знаннями й мовленням

через усну й писемну форму реалізації (висловлювання або текст).

Власне стилістичні вправи ґрунтуються на синтаксичній синонімії, пізнавально-функціональні – на використанні в текстах різних стилістичних фігур. Як власне стилістичні, так і пізнавально-функціональні вправи пов'язані з двома функціями мови – номінативною та комунікативною. Ці функції розкривають мовні (структурно-семантичні) і мовленнєві (прагматично-комунікативні) аспекти вивчення синтаксису.

Пропонуємо три види вправ, які містять функціональний підхід до вивчення синтаксису.

Вправа 1. Розшифруйте подані жести. Введіть опис і розшифруйте жести в реченні. До якого функціонального стилю можуть належати такі речення?

Наприклад: *потирання вуха – жест сумніву. Іванка чомусь весь час потирала вуха. Вона дуже сумнівалась у правдивості почутого (розмовний або художній стиль).*

Потирання вуха; відтягування комірця; чесання ший; потирання очей; прикриття рота; доторкання до носа; пальці в роті; руки складені гостроверхим дашком, підняті вгору пальці; руки складені гостроверхим дашком, опущені пальці; потирання долонь.

❖ Чи завжди міміка та жести інтерпретуються однаково?

Відомий німецький філософ І. Кант стверджував: «Рука – це видима частина мозку».

Кожен жест рідко використовується в «чистому» вигляді. Найчастіше жест, позу супроводжують відповідна міміка, вираз обличчя, постава. Не варто забувати, що тлумачення жестів на всій планеті неоднакове. Так, нахил голови згори вниз у нас – знак згоди, «так», а в Болгарії він означає «ні» (при цьому голову спочатку відхиляють назад). Тож, щоб не потрапити в халепу, частіше треба користуватись словами, а не жєстами.

Вправа 2. Усно проаналізуйте ситуацію. Чи вдалою вийшла розмова начальника з підлеглим, про що вона могла бути? Чи можна точно передати ситуацію, не чуючи жодного слова з розмови між підлеглим і начальником? Запишіть міркування щодо поданої ситуації. До якого функціонального стилю належить створений текст? Чому? Які синтаксичні засоби використано в ньому?

Ви начальник і сидите в центрі кабінету за столом. Зайшов ваш підлеглий, на що ви встали й сіли на бокове крісло біля нього. Ви дивитесь підлеглому прямо в очі. Підлеглий при цьому почав терти очі, дивитись убік, відповідаючи на ваші запитання. На що Ви встали над ним, дивитесь зверху вниз поверх окулярів.

❖ Як можна класифікувати міміку й жести?

Є жести-символи. Наприклад, піднятий догори великий палець означає схвалення, найвищу оцінку. Жести-ілюстратори, супроводять мовлення, доповнюють сказане. Наприклад, ми розповідаємо, як проїхати кудись, і одночасно показуємо рукою напрям. Жести-регулятори застосовують під час зустрічей, прийомів. Вони можуть означати початок або кінець розмови. Таким жестом є рукостискання – знак довіри, поваги. Потиск руки має бути твердим і дуже довгим.

Вправа 3. Передайте за допомогою жестів поданий текст. Визначте, до якого функціонального стилю він належить. Чому? Перебудуйте поданий текст, щоб розповідь ішла від імені хлопця, з яким зустрілась дівчина. Проаналізуйте утворений текст.

У мене сьогодні зустріч з хлопцем, який мені дуже подобається, але який зовсім не звертає на мене увагу. Сьогодні потрібно виглядати якнайкраще, тому я зараз поправлю зачіску, бо щось мені вона не подобається, та й одяг якийсь не так пасує мені, як хотілось би.

- *О, привіт! – Дивно, він мене не чує? Треба якось привернути його увагу...*
- *Привіт, панно! (Дивно, чому він назвав мене панна?) О, ти сьогодні якась незвичайна... Яке у тебе гарне зап'ястя..., а волосся таке блискуче і м'яке...*

❖ Чому останнім часом активно вивчають невербальні засоби спілкування?

У діловому спілкуванні, опанувавши практику вербальних і невербальних засобів, можна сподіватись на перевагу перед партнером. «Читання» жестів, міміки сприяє формуванню точнішого уявлення про людину, з якою вступають у діловий контакт. Користуючись такою інформацією, можна уникнути небажаних вчинків і слів, що іноді роблять людей ворогами, можна викликати до себе симпатію та довіру, схилити на свій бік опонентів і зробити їх однодумцями. Отже, без сумніву, сучасній діловій людині обов'язково потрібно опановувати науку з такою незвичною назвою – боді-ленгвідж.

Висновки. Отже, пропонуване навчання синтаксису через функціональний підхід передбачає використання навчальних вправ з елементами стилістичного синтаксису й дидактичними текстами різних функціональних стилів, що сприяє формуванню в учнів мовленнєвої компетентності: вільно висловлюватись, створювати оригінальні тексти різних функціональних стилів мовлення, застосовувати інтерактивні та інноваційні методи навчання на заняттях у вищій і середній школі, використовувати комп'ютерні технології тощо.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Д. Синтаксис / Н. Д. Арутюнова // Общее языкознание: Внутренняя структура языка – М.: Наука, 1972. – С. 270–310.
2. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посібник / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 2003. – 432 с.
3. Бевзенко С. П. Сучасна українська мова. Синтаксис: навч. посібник / Бевзенко С. П., Литвин Л. П., Семеренко Г. В. – К.: Вища шк., 2005. – 270 с.
4. Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі / Микола Вашуленко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 2. – С. 15–20.
5. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / АН України, Ін-т укр. мови / І. Р. Вихованець. – К.: Наук. думка, 1992. – 222 с.
6. Городенська К. Г. Дери́вація синтаксичних одиниць / К. Г. Городенська. – К.: Наук. думка, 1991. – 192 с.
7. Гуйванюк Н. В. Співвідношення об'єктивності та суб'єктивної модальності в реченні: навч. посібник / Н. В. Гуйванюк, В. А. Чолкан. – Чернівці: Рута, 1997. – 63 с.
8. Донченко Т. К. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови / Тамара Донченко, Валентина Луценко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 3. – С. 5–9.
9. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика / С. Я. Єрмоленко. – К.: Наук. думка, 1982. – 212 с.
10. Загнітко А. П. Теоретична грамати́ка української мови: Синтаксис: монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
11. Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М.: Наука, 1988. – 440 с.
12. Іваницька Н. Л. Синтаксис простого речення. Складні випадки аналізу / Н. Л. Іваницька. – К.: Вища шк., 1989. – 63 с.
13. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / О. Курило. – Канада : Торонто, 2001. – 342 с.
14. Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису в мовній освіті вчителів української мови та літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / І. О. Кухарчук. – К., 2006. – 20 с.
15. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.
16. Матезиус В. О. Язык и стиль / В. О. Матезиус // Парижский лингвистический кружок / В. О. Матезиус. – М.: Прогресс, 1967. – С. 445–456.
17. Мельничайко В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в 4–8 класах: методичний посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К.: Рад. шк., 1975. – 144 с.
18. Одайник С. Ф. Формування мовленнєвих навичок учнів основної школи на уроках російської мови у процесі вивчення простого речення (у школах з українською мовою навчання): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С. Ф. Одайник. – К., 2007. – 20 с.
19. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С. А. Омельчук. – К., 2003. – 20 с.

References

1. Arutiunova, N. D. (1972). *Syntax*. In : General linguistics: Inner structure of language. Moscow: Nauka, 270–310. [In Russian]
2. Babich, N. D. (2003). *Practical stylistics and culture of the Ukrainian language: study guide*. Lviv: Svit. [in Ukrainian]
3. Bevzenko, S. P., Lytvyn, L. P., Semerenko, H. V. (2005). *Modern Ukrainian language. Syntax: study guide*. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian]
4. Vashulenko, M. S. (1991). Prospects and continuity in teaching Ukrainian at primary and secondary school. *Ukrainian'ska mova i literatura v shkoli*, 2, 15–20. [in Ukrainian]
5. Vykhovanets', I. R. (1992). *Essays on functional syntax of the Ukrainian language*. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian]
6. Horodens'ka, K. H. (1991). *Derivation of syntactical units*. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian]
7. Huivaniuk, N. V., Cholkan, V. A. (1997). *Correlation of objectivity and subjectivity of modality in the sentence: study guide*. Chernivtsi: Ruta. [in Ukrainian]
8. Donchenko, T. K. (2005). Integration of the system-descriptive, functional-stylistic and communicative-activity approaches to learning of the Ukrainian language. *Ukrainian'ska mova i literatura v shkoli*, 3, 5–9. [in Ukrainian]
9. Yermolenko, S. Ya. (1982). *Syntax and stylistic semantics*. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian]
10. Zahnikoa, A. P. (2001). *Theoretical grammar of the Ukrainian language: syntax: monograph*. Donetsk: DonNU. [in Ukrainian]
11. Zolotova, H. A. (1988). *Syntactical dictionary: Repertoire of elementary units of the Russian syntax*. Moscow: Nauka. [in Russian]
12. Ivanyts'ka, N. L. (1989). *Syntax of the simple sentence. Difficult cases for analysis*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
13. Kurylo, O. (2001). *Attention to the modern Ukrainian literary language*. Canada : Toronto. [in Ukrainian]
14. Kukharchuk, I. O. (2006). *Communicative-activity approach to studying syntax in language education of teachers of the Ukrainian language and literature: author's abstract*. Kyiv. [in Ukrainian]
15. Ladyzhenskaia, T. A. (1975). *System of work on developing the students' coherent speech*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
16. Matezius, V. O. (1967). *Language and style*. Moscow: Progress, 445–456. [in Russian]
17. Mel'nychaiko, V. Ya. (1975). *Work with grammar synonyms at the lessons of Ukrainian in Forms 4-8: methodological guide for teachers*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian]
18. Odainyk, S. F. (2007). *Formation of speech skills of primary school pupils at the lessons of Russian during the study of simple sentences (in schools with Ukrainian language education): author's abstract*. Kyiv. [in Ukrainian]
19. Omel'chuk, S. A. (2003). *Formation of speech-communicative skills of primary school students at the final stage of studying syntax* author's abstract. Kyiv. [in Ukrainian]
20. Pentyliuk, M. I. (2007). *Culture of speech and stylistics*. Kyiv: Vezha. [in Ukrainian]
21. Plysko, K. M. (1978). *Teaching the syntax of the Ukrainian language*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian]
22. Pliushch, M. Ya. (2001). *Modern Ukrainian literary language: textbook*. 3rd ed. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
23. Ponomariv, O. D. (2006). *Stylistics of modern Ukrainian language*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]

20. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: пробний підруч. для гімназій гуманітарного профілю / М. І. Пентилюк. – К.: Вежа, 2007. – 240 с.
21. Плиско К. М. Викладання синтаксису української мови / К. М. Плиско. – К.: Рад. шк., 1978. – 184 с.
22. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: підручник / Плющ М. Я., Бевзенко С. П., Грипас Н. Я. та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – [3-тє вид. стер.]. – К.: Вища шк., 2001. – 430 с.
23. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови: підручник / О. Д. Пономарів. – К.: Либідь, 2006. – 248 с.
24. Шелехова Г. Т. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи // Укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосолова, Я. І. Остаф, за ред. Л. В. Скуратівського. – Київ–Ірпінь: Перун, 2005. – 176 с.
25. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник / К. Ф. Шульжук. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.
24. Shelekhova, H. T. (2005). *Curricula for general education institutions. The Ukrainian language. Forms 5–12*. Kyiv–Irpin': Perun. [in Ukrainian]
25. Shul'zhuk, K. F. (2004). *Syntax of the Ukrainian language: textbook*. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian]

Рецензент: Приходько М.І., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Єрмоленко Світлана Іванівна

cvitlana.lana@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2017 р.*

Information about the author:

Yermolenko Svitlana Ivanivna

cvitlana.lana@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 01. 12. 2017.
Accepted for publishing 21. 12. 2017.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Людмила Куликова, Тамара Насалевич, Тетяна Харченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито методику навчання перекладацької діяльності. Висвітлено проблему подолання труднощів, з якими стикаються студенти на початковому етапі проходження курсу практики перекладу. Розглянуто особливості використання трансформацій у процесі перекладу.

Ключові слова:

компетентність; переклад; трансформація; інтерпретація; еквівалентність.

Анотация:

Куликова Людмила, Насалевич Тамара, Харченко Татьяна. Особенности преподавания курса «Практика перевода с английского языка».

В статье раскрыта методика обучения переводческой деятельности. Освещена проблема преодоления трудностей, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе прохождения курса практики перевода. Рассмотрены особенности использования трансформаций в процессе перевода.

Ключевые слова:

компетентность; перевод; трансформация; интерпретация; эквивалентность.

Resume:

Kulykova Liudmyla, Nasalevych Tamara, Kharchenko Tetiana. Features of teaching the course «Practice of translation from English».

The article highlights the method of teaching translation activity. The problem of overcoming the difficulties encountered by students at the initial stage in the course of translation practice is studied. The peculiarities of the use of transformations in the translation process are considered.

Key words:

competence, translation, transformation, interpretation, equivalence.

Постановка проблеми. Послідовний процес входження України в європейський і міжнародний інформаційний, соціально-економічний і культурний простір, а також вихід її на міжнародний ринок праці зумовлюють необхідність ефективної підготовки вищими навчальними закладами кадрів, що володіли б іноземними мовами. Навчання іноземних мов з позиції державної мовної політики стало одним з пріоритетів сучасної освіти. Інструментом у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу слугує англійська мова як найбільш поширена. З огляду на це, формування у студентів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетентності, що має бути достатнім для комунікації в певних сферах.

Англійська мова так міцно ввійшла в культуру свідомості й життя сучасної людини, що часто виникає потреба в перекладі необхідної різногалузевої інформації. Саме тому зріс попит на перекладачів, підготовку яких здійснюють на лінгвістичних факультетах. Студенти, що навчаються за спеціальністю «перекладач», повинні знати, як зробити професійний переклад. Уміння перекладати фахові тексти є одним з основних компонентів професійно орієнтованої компетентності спеціаліста такого напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні не розроблено методики навчання перекладацької діяльності, а є лише методична техніка, яку застосовують до двох мов. Упродовж останніх десятиліть теорія і практика перекладу стали предметом наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних

мовознавців. Так, у роботах знаних лінгвістів – Л. Бархударова, Я. Рецкера, А. Федорова, О. Швейцера висвітлено загальнотеоретичні й методологічні питання перекладу. Проблему стильових аспектів перекладу розглядав М. Брандес, соціокультурний аспект перекладу – Е. Бреус. В. Карабан акцентував увагу на перекладі англійської наукової і технічної літератури українською мовою, Л. Латішев дослідив систему нарощування перекладацької компетентності, Р. Мінья-Белоручев – специфіку усного перекладу.

Формулювання цілей статті зумовлено необхідністю правильної організації методичної роботи з практичного курсу перекладу на початковому етапі навчання, виявленням основних труднощів навчання перекладу студентів спеціальності «Перекладознавство» на молодших курсах. Знання, які студенти здобудуть у процесі опанування практичного курсу перекладу, сприятимуть розвитку практичних навичок і вмінь перекладу, його прийомів і способів на базі основних положень перекладознавства. Реалізація мети передбачає виконання таких завдань:

- 1) окреслити послідовність введення студента в практичний курс перекладу;
- 2) дослідити особливості викладання практичного курсу перекладу;
- 3) виділити основні труднощі, з якими стикаються студенти на початковому етапі опанування цього курсу;
- 4) розкрити особливості трансформацій під час перекладу зі збереженням змісту оригіналу й цілісного розуміння тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладання курсу перекладу має значну кількість методичних особливостей. На початковому етапі її викладання спостерігаються певні труднощі. Насамперед необхідно сформулювати у студента правильне розуміння того, що стоїть за словом «переклад». Щоб уникнути проблем, потрібно з'ясувати особливості викладання практичного курсу перекладу.

Для того, щоб навчитись правильно перекладати, необхідно мати не лише загальну мовленнєву підготовку, а й володіти основами перекладу. Правильний переклад спирається на принцип адекватності, коли текст перекладу відповідає тексту оригіналу, тобто зміст англійського тексту має бути переданий українською мовою з максимальним збереженням особливостей оригіналу. Виходячи з досвіду викладання практичного курсу перекладу, зупинимось на труднощах, з якими стикаються студенти молодших курсів, перекладаючи тексти:

- калькування структурних моделей оригіналу;
- порушення норм мови перекладу;
- зміна авторського стилю з прикрашенням перекладу;
- труднощі з вибором відповідників;
- спотворення інформації під час перекладу оригіналу.

Розглянемо особливості трансформацій під час перекладу зі збереженням змісту оригіналу й цілісного розуміння тексту. Мета перекладу полягає у відтворенні змісту, комунікативних, стилістичних, стильових і художніх цінностей тексту оригіналу. Якщо ця мета буде досягнута, то сприйняття перекладу буде приблизно дорівнювати сприйняттю тексту оригіналу. Коли роль комунікативно-функціонального чинника в перекладі перебільшується, то це призводить до розмивання інформативної суті самого тексту оригіналу та його перекладу, внутрішнього змісту, до заміщення сутності об'єкта реакцією на нього з боку суб'єкта, що сприймає переклад. При цьому «визначальним стає не сам текст, а його комунікативна функція та умови реалізації. Комунікативно-функціональна еквівалентність є поняттям відносним, одним з важливих, але не основних компонентів поняття перекладацької еквівалентності» [6, с. 92].

У будь-якому перекладі головним показником є передача інформаційного змісту тексту, що перекладається. Без відтворення змістової інформації не можна буде здійснити передачу всіх інших її видів і характеристик (стилістичних, функціональних, стильових, соціолокальних, емоційних тощо). Це

відбувається тому, що на інформацію змісту нашаровується весь додатковий зміст компонентів повідомлення.

Усі лексичні відповідники можна розділити на дві головні групи: еквіваленти й варіанти відповідності. Еквівалентами називають слова, значення яких, незалежно від контексту, в обох мовах завжди збігаються. Таких слів з еквівалентним значенням дуже мало. Це власні імена, терміни й географічні назви. Варіантними будуть усі інші лексичні відповідності, тобто одне слово англійської мови матиме кілька значень в українській мові, наприклад: *supply*:

- 1) запас, загальна кількість товару на ринку;
- 2) поставки, постачання;
- 3) пропозиція;
- 4) (техн.) живлення (струмом) [10].

Вибір значення в такому разі визначається лише контекстом.

Контекст буває вузьким – у межах словосполучення чи речення: *direct supplies* – прями поставки; *demand and supply* – попит і пропозиція. *The supply of raw materials is exhausted.* – Запаси сировини вичерпані. Контекст може бути широким, коли, лише прочитавши весь абзац чи навіть усю статтю, можна зрозуміти значення слова.

Коли в мові немає відповідників, то вдаються до запозичення слів за допомогою транскрипції, транслітерації чи калькування. Під калькуванням розуміють переклад слова чи словосполучення по частинах: *flying saucers* – літаючі тарілки, *aircraft carrier* – авіаносець. Неологізми та реалії також передаються за допомогою кальки.

До описового перекладу, приміток чи виноска вдаються тоді, коли значення слова не можна передати жодним з вищезазначених способів. Наприклад, словосполучення *incomes policy* перекладають як «політика цін і доходів». В англійському словосполученні ми маємо лише слово *incomes* – «доходи», але оскільки суть цієї політики криється в заморожуванні заробітної плати, зростанні цін, то в український переклад додано слово «ціни».

Зазвичай, переклад має усну й письмову форми. Еквівалентний рівень усних і письмових текстів майже цілком відрізняється. Традиційно усний переклад поділяють на синхронний і послідовний (фразовий чи абзацний). Для досягнення еквівалентності синхронний переклад є більш складним, бо майже одночасно зі сприйняттям оригінального усного тексту породжується усне мовлення перекладу. На зниження рівня еквівалентності насамперед впливає часовий фактор. Порівняно з промовою оригіналу, синхронний перекладач запізнюється з передачею змісту, тому з'являється фазовий зсув. Але переклад має бути здійснений у проміжок часу промови оратора. Ось тому

перекладач вишукує можливість для лінійних синтаксичних трансформацій (усунення займенникових повторів, перетворення складнопідрядного речення на складносурядне чи самостійне речення, вживання слова замість фразеологізму чи дієслівного звороту), скорочення надмірності в семантиці, ущільнення слів переданого тексту. Для синхронного перекладу ці прийоми дають змогу одержати резервний час. Досвідчений перекладач-синхроніст часто економить час на так званому ймовірнісному прогнозуванні, тобто він за ключовими словами здатний передбачити зміст фрази; у такий спосіб можна збільшити темп свого виступу, порівняно з виступом автора, хоча в цьому криється певний ризик. Під час синхронного перекладу втрачається експресивна інтонація, модуляція і тембр голосу, індивідуальна характеристика оратора [1]. Щодо письмової форми перекладу, то перекладач має певний час для вибору правильного еквівалента й оформлення перекладу, згідно з синтаксичними нормами.

Переклад з однієї мови на іншу передбачає перебудову речень, зміну порядку слів. Така перебудова зумовлюється низкою причин лексико-граматичного характеру. Викладаючи практичний курс перекладу на молодших курсах, необхідно звернути увагу студентів на те, що в англійських текстах значно частіше, ніж в українських вживаються безособові форми дієслова, форми пасивного стану, особові займенники першої особи однини, дієприкметникові звороти й специфічні синтаксичні конструкції, одночленні інфінітивні й номінативні речення. Українська мова немає артиклів, що вживаються в англійській мові як певні означення; немає часових форм дієслів груп Continuous і Perfect, герундія, складних підметових і додаткових інфінітивних конструкцій, а в англійській мові – категорії роду іменників і прикметників, дієприслівників тощо. Певні розбіжності є і в будові речень: на відміну від української мови, де підмет може розташовуватись після присудка, порядок головних членів речення в англійській мові фіксований. Знання граматичних особливостей україномовних і англомовних текстів, уміння аналізувати, застосовувати граматичні трансформації, зіставляти й добирати граматичні форми, згідно з комунікативним наміром автора, у майбутніх перекладачів входять до складу професійно орієнтованої компетентності.

Отже, спираючись на наукові дослідження й відповідну літературу, методичну роботу з практичного курсу перекладу на молодших курсах можна організувати за такими правилами:

Правило 1. Тематичне заучування англійської лексики не сприяє вмінню перекладати правильно.

Для формування поняття слугує слово, яке ізольовано позначає предмет. Але за допомогою слова неможливо висловити думку, розповісти про подію чи ставлення до неї. Для цього слід використати зв'язок слів (синтагму), що створить висловлювання чи ціле речення [7, с. 52]. Отже, синтаксис є первинним у процесі побудови висловлювання. У сферу комунікації вихід всіх інших одиниць здійснюється лише через одиницю синтаксису. Спираючись на позицію В. Плоткіна, І. Шапошникова наголошує на синтактико-позиційній природі частин мови в англійській мові, на типологічній її різноманітності, на необхідності розпочинати вивчення граматики з синтаксису, а не з морфології, оскільки роль морфології в англійській мові набагато менша, ніж у рідній мові [12, с. 11–12].

Отже, у процесі вступного практичного курсу перекладу особливу увагу слід спочатку приділити особливостям будови речення мови оригіналу й мови перекладу, і тільки після цього розпочинати вивчення окремих лексико-граматичних особливостей.

Також необхідно наголосити на важливості контексту. Візьмемо для прикладу побутове англійське речення *There is something strange about him*. Залежно від контексту, його можна перекласти різними способами:

- (1) У ньому є щось дивне.
- (2) У його поведінці є щось дивне.
- (3) З ним щось не так.
- (4) З ним відбувається щось дивне.
- (5) У його поведінці є деякі дивні речі.
- (6) У ньому є щось незрозуміле.
- (7) У ньому є щось незвичайне.
- (8) Він трохи дивно поводитьсь.

У перекладеному реченні «У ньому є щось дивне» можна простежити презентацію якості суб'єкта, якому дають характеристику. В інших зразках перекладу в центрі уваги опиняється процес «Він трохи дивно поводитьсь». Остання конструкція за змістом наближається до речення з допоміжним дієсловом *to be* у тривалому теперішньому часі (*She is being strange. She is being stupid*). Прикметник у такому типі речення набуває ознак тимчасовості, а іменниковий присудок, зближуючись з дієслівним присудком, набуває динамічного характеру й означає «поводитись певним чином, виявляючи названу якість» [5, с. 91].

Залежно від контексту, таке речення побутового характеру може бути відносним синонімом речення з дієсловом *to be* у тривалому теперішньому часі. Проте необхідно наголосити на відносно нейтральному

характері побутового речення, порівняно з емоційно-зabarвленим типом речення:

(9) *You are being stupid. – Tu поводишся нерозумно.*

Таке висловлювання може бути вимовлено емоційно-схвильованою людиною в момент непорозуміння чи сварки.

Далі студентам можна показати, як під час перекладу з англійської мови на українську змінюється порядок слів і сама структура речення:

(10) *His coming so early surprised us. – Нас здивувало те, що він прийшов так рано.*

Така перебудова зумовлена рядом причин лексико-граматичного характеру.

Також бажано проілюструвати багатство синтаксичних моделей англійської мовної системи та її словотворчі особливості:

(11) *He smiled at her and gave her a proud thumb-up.*

Це речення містить колокацію *to give smb a proud thumbs-up*, відповідність якої в українській мові є знаком схвалення з вираженням гордості.

Правило 2. Значення чи зміст?

Під час перекладу перед перекладачем постає завдання якнайточнішої інтерпретації тексту оригіналу. За словами А. Швейцера, перекладаються не специфічні для слів значення, а заданий ситуацією зміст [13, с. 17]. У роботі «Теоретичні проблеми перекладу» З. Львівська зауважує, що значення є мовною категорією, і значення одиниць різних мов можуть не збігатись за різними параметрами (обсяг і місце в системі, змістовні характеристики), тоді як зміст є категорією комунікативною та суб'єктивною. Він не залежить від різниці між мовами й може бути виражений неоднаковими мовними засобами в різних мовах [8, с. 12].

Часто студенти бажать почути, що саме їхній переклад точно відображає зміст перекладеної ними інформації і найбільше наближається до оригіналу. Іноді їм здається, що має бути лише єдиний варіант перекладу. Але в процесі заслуховування всіх виконаних варіантів перекладу, вони починають розуміти, що стикаються з різного роду варіаціями однієї й тієї ж інформації. Це відбувається тому, що переклад є інтерпретацією й адекватним відображенням, яке пропущене крізь призму особистості перекладача-інтерпретатора, його життєвого досвіду й власних емоційних переживань. Це творче «перевираження» оригіналу.

Правило 3. Еквівалентність як умовна шкала результату перекладу.

У перекладознавстві наявні різні класифікації рівнів еквівалентності (А. Швейцер, В. Комісаров, В. Гак та ін.). Під час вивчення курсу теорії перекладу необхідно ознайомити студентів з усіма основними класифікаціями

рівнів еквівалентності (перекладацьких відповідностей). На початковому етапі опанування практичного курсу перекладу варто розглянути теорію рівнів еквівалентності, запропоновану В. Комісаровим, який виділяє:

- а) рівень мети комунікації (намір, який вкладається в мовленнєвий твір автором тексту);
- б) рівень структури висловлювання;
- в) рівень опису ситуації (інформація про ідеальні чи матеріальні об'єкти дійсності й відносини між ними);
- г) рівень лексико-семантичної відповідності [5, с. 154].

Аналіз виконаних перекладів з опорою на теорію рівнів еквівалентності дасть змогу перекладачам-початківцям теоретично обґрунтувати перекладацькі перетворення або виявити неточності як у своєму власному перекладі, так і в перекладах інших студентів.

Теорія рівнів еквівалентності має ряд цінних для перекладознавства положень. Головним з них є пріоритет мети висловлювання над усіма іншими компонентами змісту: «Обов'язковою для всіх видів перекладу може бути визнана лише максимальна еквівалентність мети комунікації» [5, с. 157].

Правило 4. Урахування особливостей структурної організації базових синтаксичних моделей.

На початковому курсі з перекладу потрібно звернути увагу на найбільш поширені конструкції з дієсловами *to be*, *to have* та особливості їх перекладу українською мовою. Вказані дієслова виступають базовими концептами буття й володіння. В. Гак твердить, що ці дієслова є широко вживаними в європейських мовах, і часом складається враження, що без них неможливо обходитись [3, с. 14].

Коли студенти вивчають специфіку перекладу речень з дієсловами *to be*, *to have*, то необхідно звернутись до етнічної специфіки синтаксису двох мов. Структури речень базуються на специфічних логічних схемах. Будучи вбудованими в мову, вони знаходять відображення в специфіці побудови речення [3].

Під час перекладу студенти стикаються з проблемою вибору найбільш вдалої конструкційної моделі. Однією з найпоширеніших проблем у процесі перекладу на іноземну мову є прагнення перекладача копіювати формальні особливості структури рідної мови. Знання етнокультурної специфіки синтаксису буде сприяти узуальній побудові речень і автентичному висловленню ідей у мові.

Як свідчать дослідження, у культурах буттєвого типу, до яких належить англійська мова, людину осмислюють як певну частину світобудови, а не як активного творця.

Українськомовна культура належить до культури діяльнісного типу, у якій людину розглядають як творця, наділеного активним началом. Цей чинник пояснює яскраво виражену тенденцію до вживання в англійській мові в ролі підмета іменників та особових займенників, які вказують на живих істот [3, с. 19]:

(12) *He is a famous interpreter.* – Він знаменитий перекладач.

(13) *He has got something of a poet about him.* – Він має задатки письменника.

(14) *He has a younger sister.* – У нього є молодша сестра.

Отже, студенти-перекладачі мають володіти мовною емпатією (уміння сприймати світ з позиції носія іншої мови), тому, навчаючи базових основ перекладу й методики викладання англійської мови, необхідно зосередити увагу на дослідженні мовної емпатії.

Правило 5. Використання трансформацій у процесі перекладу.

Для того, щоб студенти могли здійснювати адекватний та еквівалентний переклад, щоб у них склалось цілісне уявлення про особливості перекладацького процесу, а також для того, щоб вони легко могли пояснити причину вибору того чи іншого варіанту під час перекладу, необхідно перейти до вивчення трансформацій. У літературі, присвяченій проблемам перекладу, трапляються два терміни – трансформація і прийом. У статті ми обмежимось використанням лише терміна «трансформація», оскільки він найбільш повно відображає суть операції перекладу. Проблема співвідношення значення й змісту багато в чому пояснює природу перекладацьких трансформацій. У перекладознавстві трансформацію розуміють як метафору. Йдеться про відношення між вихідними й кінцевими мовними виразами, про заміну в процесі перекладу однієї форми вираження іншою.

Є різні класифікації трансформацій. У розробленні типології перекладацьких трансформацій істотний внесок зробив Л. С. Бархударов (перестановки, заміни, додавання, опущення). Науковець виходив з того, що перекладацькі трансформації – це ті

численні та якісно різноманітні міжмовні перетворення, що здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності й адекватності перекладу, незважаючи на розбіжності у формальних і семантичних системах двох мов [2, с. 190].

У відомій «Теорії закономірних відповідностей» Я. Рецкера [11] наведено класичну для перекладу класифікацію трансформацій, яку можна використовувати в процесі аналізу лексико-граматичних і лексико-семантичних трансформацій. Хоча є ряд критичних зауважень з боку дослідників теорії і практики перекладу щодо класифікації Я.І. Рецкера, його теорія може знайти безпосереднє застосування в процесі перекладу.

Ми пропонуємо таке подання матеріалу з практики перекладу: спочатку розглядаємо базові лексико-семантичні трансформації – конкретизація, генералізація, модуляція (логічний розвиток), потім переходимо до антонімічного перекладу, який йде поруч з трансформацією розвитку змісту. Наступним кроком буде розгляд цілісного перетворення та компенсації.

Висновки. Отже, які трансформації не використовувались би під час перекладу, головним завданням є відтворення оригіналу засобами іншої мови зі збереженням єдності змісту й форми, його стилістичних та експресивних особливостей.

У статті не розкрито всіх методичних аспектів викладання практичного курсу перекладу з англійської на українську мову, а лише окреслено послідовність введення студента в курс практичного перекладу, визначено основні труднощі, з якими стикаються студенти на початковому етапі вивчення цього курсу, схарактеризовано особливості трансформацій під час перекладу зі збереженням змісту оригіналу й цілісного розуміння тексту, акцентовано увагу на важливості синтаксичних питань у процесі викладання практичного курсу перекладу. Перспективу подальшого вивчення цієї теми вбачаємо в дослідженні специфіки перекладацьких трансформацій.

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 288 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – С. 180–190.
3. Гак В. Г. Сопоставительные исследования и переводческий анализ / В. Г. Гак // Тетради переводчика. – М., 1979. – Вып. 16. – С. 11–21.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 576 с.

References

1. Alekseeva, I. S. (2004). *Professional interpreter training: A training manual in oral and written translation for Interpreters and Teachers*. SPb.: Souiz. [in Russian]
2. Barkhudarov, L.S. (1975). *Language and Translation*. Moscow: Mezhdunar. otnosheniia. [in Russian]
3. Hak, V. H. (1979). *Comparative research and translation analysis*. Moscow: Tietradi perevodchika. [in Russian]
4. Karaban, V. I. (2004). *Translation of English scientific and technical literature*. Vinnytsia: Nova knyha. [in Ukrainian]
5. Komissarov, V. N. (2001). *Modern translation studies. Tutorial*. Moscow: ETS. [in Russian]

5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – С. 154–157.
6. Латышев Л. К. Технология перевода: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов / Л. К. Латышев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 320 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 52–54.
8. Львівська З. Д. Теоретичні проблеми перекладу / З. Д. Львівська. – К.: Вища школа, 2005. – С. 10–22.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский лицей, 1996. – 208 с.
10. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М.: Русский язык, 2000. – 883 с.
11. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1974. – 278 с.
12. Шапошникова И. В. Идентификация границ носителей значений в условиях типологической перестройки языка / И. В. Шапошникова // Вестник Новосибирского университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – Т. 9. – Вып. 1. – С. 11–27.
13. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – С. 17–25.
6. Latyshev, L. K. (2005). *Technology of translation: A manual for students of linguistic universities and faculties*. Moscow: Izdatielskii tsentr Akademiia. [in Russian]
7. Luriiia, A. R. (1998). *Language and consciousness*. Edited by E.D. Chomsky. Rostov-na-Donu. [in Russian]
8. Lvivs'ka, Z. D. (2005). *Theoretical translation problems*. Kyiv. [in Ukrainian]
9. Miniar-Bieloruchiev, R. K. (1996). *Theory and methods of translation*. Moscow. [in Russian]
10. Muller, V. K. (2000). *New English-Russian Dictionary*. Moscow: Russkii Yazyk. [in Russian]
11. Retsker, Y. I. (1974). *Translation theory and translation practice*. Moscow: Miezhdunar.otnosheniia. [in Russian]
12. Shaposhnikova, I. V. (2011). Boundary identification of vectors of meanings under conditions of typological language rearrangement. *Viestnik Novosibirskogo universiteta. Seria: Lingvistika i miezhkul'turnaia komunikatsiia, Vol. 2, Issue 1, 11–27*. [in Russian]
13. Shveitser, A. D. (1988). *Theory of translation: status, problems, aspects*. Moscow: Nauka. [in Russian]

Рецензент: Клоуберт Т., доктор філософії

Відомості про авторів:

Куликова Людмила Анатоліївна
angl_fil_mdpu@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
72312, Запорізька обл., Україна

Насалевич Тамара Василівна
nasalevich.73@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
72312, Запорізька обл., Україна

Харченко Тетяна Іванівна
tkharchenko@bk.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
72312, Запорізька обл., Україна

Information about the authors:

Kulykova Liudmyla Anatoliivna
angl_fil_mdpu@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Nasalevych Tamara Vasyliivna
nasalevich.73@mail.ru

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Kharchenko Tetiana Ivanivna
tkharchenko@bk.ru

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol, Zaporizhia region,
72312, Ukraine

doi:

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 29. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 15. 01. 2018 р.*

*Received at the editorial office 29. 12. 2017.
Accepted for publishing 15. 01. 2018.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ Й ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)

Камілла Магрламова

Дніпропетровська медична академія МОЗ України

Анотація:

У статті розкрито особливості системи професійної підготовки майбутніх лікарів в Україні й у Великій Британії, яка має свою специфіку: організація професійної підготовки здійснюється відповідно до цілей і закономірностей розвитку британського суспільства та освітніх стандартів; професійна підготовка майбутніх лікарів розглядається як системне, багатовимірне явище, що має цілісний, неперервний, адаптивний характер, охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних елементів, що впливають на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх лікарів. Наголошено на тому, що система професійної підготовки майбутніх лікарів є відкритою, багатифункціональною, адаптивною структурою, що містить системовірні компоненти, які забезпечують динамічний і випереджувальний розвиток на основі інноваційності й професійної спрямованості освітніх програм; підготовку майбутніх лікарів здійснюють висококваліфіковані викладачі. Доведено, що важливою умовою гарантування високої якості медичної освіти є профільна підготовка педагогічного персоналу для вищих медичних навчальних закладів, яка забезпечується нормативно-правовим і науково-методичним супроводом. Акцентовано на тому, що підготовка й підвищення професійної компетентності педагогічного персоналу відбувається на основі інтеграції науково-методологічної, світоглядної, фахової і психолого-педагогічної підготовки, участі в грантових проектах і програмах саморозвитку, а також завдяки міжнародній співпраці.

Ключові слова:

висококваліфіковані викладачі; майбутній лікар; підвищення компетентності педагогічного персоналу; професійна підготовка.

Анотация:

Магрламова Камілла. Психолого-педагогические условия деятельности преподавателей в высших медицинских учебных заведениях (на примере Украины и Великобритании). В статье раскрыты особенности системы профессиональной подготовки будущих врачей в Украине и в Великобритании, которая имеет свою специфику: организация профессиональной подготовки осуществляется в соответствии с целями и закономерностями развития британского общества и образовательных стандартов; профессиональная подготовка будущих врачей рассматривается как системное, многомерное явление, имеющее целостный, непрерывный, адаптивный характер, и охватывает совокупность взаимосвязанных структурных элементов, влияющих на обеспечение качества профессиональной подготовки будущих врачей. Подчеркнуто, что система профессиональной подготовки будущих врачей является открытой, многофункциональной, адаптивной структурой, включает в себя системообразующие компоненты, обеспечивающие динамичное и опережающее развитие на основе инновационности и профессиональной направленности образовательных программ; подготовку будущих врачей осуществляют высококвалифицированные преподаватели. Доказано, что важным условием гарантии высокого качества медицинского образования является профильная подготовка педагогического персонала для высших медицинских учебных заведений, которая обеспечивается нормативно-правовым и научно-методическим сопровождением. Акцентируется внимание на том, что подготовка и повышение профессиональной компетентности педагогического персонала происходят на основе интеграции научно-методологической, мировоззренческой, профессиональной и психолого-педагогической подготовки, участия в грантовых проектах и программах саморазвития, а также благодаря международному сотрудничеству.

Ключевые слова:

висококваліфіковані преподаватели; будущий врач; повышение компетентности педагогического персонала; профессиональная подготовка.

Resume:

Magrlamova Kamilla. Psychological and pedagogical conditions of the teachers' activities in higher medical educational institutions (on the example of Ukraine and Great Britain).

The system of professional training of future doctors in the UK has specific features, the organization of vocational training is carried out in accordance with the goals and laws of the development of British society and educational standards; the training of future doctors is considered as a systemic, multidimensional phenomenon that has a holistic, continuous, adaptive nature, encompassing a set of interconnected structural elements that affect the quality assurance of future doctors training in the UK. The system of professional training of future doctors is an open, multifunctional, adaptive structure that includes system-based components that provide dynamic and forward-looking development based on the innovation and professional orientation of educational programs; the presence of highly trained teachers who train future doctors. An important condition for ensuring the high quality of medical education is the specialized training of pedagogical staff for higher medical education institutions, which is provided with normative and scientific and methodological support. The training and improvement of the professional competence of the teaching staff is based on the integration of scientific and methodological, ideological, professional and psycho-pedagogical training, participation in grant projects and self-development programs and international cooperation.

Key words:

highly qualified teachers; future doctor; increasing competence of pedagogical staff; professional training.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів зумовлена тим, що сфера освіти ставить у центр системи безперервної освіти пріоритети гуманістичної особистості. В умовах локально-глобального характеру розвитку універсуму розробляються принципово нові, нерозривно пов'язані з інтеграційними процесами, концептуальні моделі освіти, засновані на нових

підходах про інформацію, діяльність, особистість, норми поведінки. Реалізація нової парадигми – «навчання протягом усього життя» (ЮНЕСКО), розвиток інформаційних технологій, становлення глобального інформаційно-педагогічного простору, підвищення рівня наукової компетентності – усе це передбачає зміни в змісті й технологіях підготовки викладачів вищої професійної школи. Професійно-педагогічна освіта, підготовка

викладачів вищої школи має будуватись з урахуванням нових вимог, бути школою розвитку системи навчання й особистості педагога. Зміни вимог до якості підготовки фахівців зумовлюють підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Поряд з науковою кваліфікацією, усе більшого значення набуває педагогічний складник, що потребує постійного оновлення, поповнення й удосконалення психолого-педагогічних знань, умінь і навичок [4].

У цьому зв'язку висуваються високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки самого викладача. Психолого-педагогічна підготовка студентів базується на традиційному професійно-дидактичному трикутнику, що об'єднує навчальну, виховну й науково-дослідну діяльність вищої школи. Сучасний фахівець у галузі медицини (медсестра, фельдшер, лікар) повинен володіти значним запасом спеціальних психолого-педагогічних знань, уміти поповнювати, розвивати й творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Виконуючи будь-які професійні функції, людина завжди реалізує себе як особистість, цілісно реагуючи на певні ситуації, вступаючи у взаємодію з іншими учасниками професійної діяльності, водночас формуючи систему індивідуальних цінностей. Саме брак готовності до виконання професійних обов'язків не дає змогу значній частині випускників ВНЗ цілком реалізувати свій творчий потенціал, ускладнює процеси соціальної та професійної адаптації, перешкоджає оволодінню високим рівнем професійної майстерності. Людина, що не має психолого-педагогічної освіти, частіше зазнає впливу негативних факторів, переживає особистісні деформації, завдає психічних травм людям, з якими спілкується на міжособистісному чи професійному рівнях. Оскільки метою педагогіки як науки й навчальної дисципліни є виховання, формування особистості, то саме сформована особистість повинна краще розуміти себе та інших людей, гнучкіше розв'язувати проблеми в особистісній сфері й професійній діяльності, спираючись на надійні психолого-педагогічні знання, а не внаслідок власної імпульсивності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти підготовки й професійної діяльності лікарів в Україні досліджено в таких дисертаціях: Л. Григорчук («Гігієнічні аспекти професійної адаптації студентів до умов навчання у вищих медичних навчальних закладах та шляхи її оптимізації», 2000); Р. Іваненко («Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на медичні спеціальності», 2008); І. Круковська

(«Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.)», 2007); М. Кушик (Дидактичні основи фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах України (друга половина XIX – початок XX ст.)», 2009); О. Неловкіна-Берналь («Формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання», 2010); М. Петрус («Вплив професійних стереотипів на діяльність лікарів-терапевтів», 2011); Л. Руденко («Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти», 2005); І. Солопова («Медичне обслуговування як форма соціального захисту населення України», 2009); А. Степаненко («Система забезпечення якості медичної допомоги населенню України та наукове обґрунтування її реалізації», 2001); С. Тихолаз («Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів», 2011); Н. Шигонська («Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій», 2011); І. Паламаренко («Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії», 2012).

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення основних психолого-педагогічних умов діяльності викладачів у вищих медичних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим аспектом побудови сучасної вищої медичної освіти має бути врахування психолого-педагогічних умов, які сприятимуть особистісному становленню майбутнього лікаря, адже особистісне становлення – це не засвоєння знань, способів діяльності, а формування стійкої системи ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції, пізнавальної активності. Для цього необхідно знайти новий підхід до процесу й структури підготовки студентів у вищій медичній школі, визначити й схарактеризувати базові форми навчальної діяльності, етапи їх засвоєння, здійснити вихід на розуміння знань, побудову й структурування навчальних завдань як моделей особистісного становлення майбутнього фахівця. Ідеологія формування особистості майбутнього фахівця як мета і результат освітньої системи сьогодні становить найбільший інтерес. Виходячи з гуманістичних уявлень, можна виокремити чинники, які не є розвитком особистості, але часто з нею ототожнюються. Основними психологічними новоутвореннями, які забезпечують навчальну діяльність студентів, є професійна спрямованість, професійні вміння, професійне

(клінічне) мислення, професійні цінності, психологічна й соціальна готовність до діяльності лікаря [11, с. 75].

Здатність бачити й розв'язувати проблеми, пов'язані зі здоров'ям людей у контексті конкретних ситуацій їхнього життя, з урахуванням особливостей міжособистісних стосунків, на основі розуміння всієї складності цих ситуацій і взаємин, розуміння індивідуальних особливостей пацієнтів і членів їхніх родин, спроможність визначати смисл тих чи інших подій і ситуацій і відповідним чином впливати на їх перебіг, на думку М. Тимофієвої, становить головне завдання соціально-психологічної підготовки сімейного лікаря [10]. Дослідниця визначає типову позицію лікаря будь-якої спеціальності як професіоцентристську, що базується на природничо-науковому підході до людини, сім'ї й навколишнього середовища. Перебуваючи в цій позиції, лікар буде свої взаємини з пацієнтами як «суб'єкт-об'єктні», що робить пацієнта об'єктом впливу, а не суб'єктом активності в збереженні власного здоров'я. Безперечно, це не сприяє налагодженню ефективної міжособистісної взаємодії в лікувально-профілактичному процесі [8].

Е. Самборська наголошує на значенні впровадження педагогічної підготовки в процес навчання майбутніх лікарів. На її думку, така підготовка сприятиме усвідомленню майбутніми медичними працівниками необхідності профілактики й ранньої діагностики різних захворювань, а не лише їх лікування у хворих [7].

З огляду на це, проектуючи навчальний процес у медичному ВНЗ, метою якого є особистісне становлення майбутнього лікаря, ми виходимо з теорій психологічних знань і виокремлюємо серед них діяльнісний характер оволодіння знаннями, на чому й ґрунтується наша гіпотеза щодо активного характеру процесу учіння з боку суб'єкта (Д. Дьюї, П. Каптерев, Й. Лінгард) і регуляція цього процесу самим суб'єктом, тобто результатом учіння є готовність суб'єкта здійснювати відповідну діяльність і регулювати процес її реалізації (А. Бандура, Й. Лінгард). Проте це не просто розпредмечення знань у своїй активності, а створення умов для впливу на формування структурних компонентів особистості через її психологічну перебудову – від професійного самовизначення до самореалізації, самоздійснення в навчальній діяльності [11].

Л. Кузнецова, дослідивши педагогічні засади підготовки викладача ВНЗ у сучасній системі вищої освіти Великої Британії, Шотландії та Росії, акцентує увагу на тому, що у Великій

Британії немає законодавчо встановлених вимог щодо навчання на курсах професійного розвитку викладачів вищої школи. Їх постійне професійне зростання – це відповідальність кожного університету, які здебільшого мають власні відділи або працівників, що відповідають за професійний розвиток персоналу. Вони розробляють програми навчання як для своїх викладачів, так і для колег з інших вишів. Акредитація й фінансування деяких програм навчання в секторі вищої освіти здійснюється Академією вищої освіти Великої Британії, Асоціацією розвитку освіти і персоналу (SEDA) за підтримки Фонду лідерства для вищої освіти, який вивчає інноваційні процеси в національних освітніх системах. Вони також розробляють програми, що передбачають постійне вдосконалення професійної підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи за активної участі вищих навчальних закладів і професійних асоціацій, що базуються на сучасних наукових відкриттях та інноваційних педагогічних технологіях [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що багато питань, пов'язаних з професійно-педагогічним становленням викладачів ВНЗ, припускають розвиток фундаментальної теорії їхньої підготовки на основі розроблення нового змісту й організаційно-педагогічних засад її реалізації в умовах педагогіки особистості. У зв'язку з цим важливого значення набувають вивчення структури діяльності вишу, виявлення умов, що визначають професійно-педагогічну діяльність викладача, визначення рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок і виділення на їх основі системотвірних компонентів змісту загальнопедагогічної підготовки викладача вищої школи [4].

Педагогічні дослідження Джонатана Скотта [14] засвідчили, що, наприклад, викладачі вищих навчальних закладів Великої Британії здебільшого вважають, що в суспільстві недостатньо поцінованою є освіта й процес її здобуття. Тому університети вимагають від державних органів проводити належну політику й процедуру визнання й відзначення успішного навчання. Більше уваги має надаватись досягненням як у викладанні, так і в оцінюванні.

Дотримуємось думки, що вчитель або викладач є найголовнішим і навіть єдиним чинником, який суттєво впливає на створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери в навчальній групі. Викладач організовує навчальний процес і керує ним, формуючи у слухачів своєрідне ставлення до себе як до носія інформації й організатора навчального процесу.

Останніми десятиліттями, як свідчать британські науковці, завдяки реформуванню навчального процесу та його реорганізації, ставлення слухачів до ролі викладача дуже змінилося: з'явилися усвідомленість, демократичність і самостійність, зростає вимогливість до того, якими педагогічними вміннями повинен володіти сучасний викладач. Тому його роль у навчальній аудиторії також змінюється, набуваючи гнучкості, активності й динамізму, що й визначає актуальність окресленої проблеми [2; 15-17].

Виділення педагогічної культури як особливого феномену та складника освітнього процесу майбутнього лікаря зумовлено специфікою його професійної діяльності. Як показали дослідження, проблема підготовки майбутнього фахівця медичного університету пов'язана з розвитком його духовності (співчуття, співпереживання). Розширити професійне поле освіти зможуть не ті майбутні лікарі, які багато знають, а ті, що, окрім знань, володіють високою духовністю. Досвід дослідницької роботи різних професійних здібностей майбутніх фахівців медичного університету дав змогу з'ясувати, що зв'язок між специфічним духовно-моральним світом лікаря й пацієнта, процесом і результатом його праці залежить від розвитку гуманних почуттів, духовного розвитку, вихованості, чесності, порядності, доброти, милосердя, професійно етичної, деонтологічної відповідальності, терпимості [7].

З огляду на те, що об'єктом діяльності лікаря є людина, вимоги до моральних, громадянських, інтелектуальних якостей фахівця завжди були підвищеними, порівняно з іншими категоріями професій. Хоча до жодного з лікарів не висувається вимога: «Будь здоровий сам!» (Виняток – перелік захворювань, які є протипоказаннями до заняття лікарською діяльністю), проте кожна людина розуміє, що лише за умови суб'єктивного фізичного, психічного власного здоров'я лікар здатний ефективно виконувати завдання професійної діяльності, яка своїм змістом від початку створює «тло» для формування станів дезадаптації й професійного «вигорання» суб'єкта.

Варто визнати, що діяльність лікаря в умовах професійного стресу недостатньо вивчена у вітчизняній науково-дослідницькій літературі. Зародження в нашій країні психології медичної праці пов'язано з ім'ям В. Бехтерева. Одним з важливих питань, досліджуваних ним, є питання про визначення психологічних критеріїв професійної придатності суб'єкта до здобуття ним медичної освіти, а згодом – до професійної діяльності. Однак на сьогодні є лише одна

достатньо повна психограма лікаря-практика, розроблена в 1922 році Ф. Баумгартеном. У ній сформульовані вимоги не тільки до особистості, професійно значущих психологічних якостей лікаря-клініциста, а й до його психіки загалом.

К. Платонову належить емпірична типологія особистості лікаря, в основі якої – міра збігу функцій, що відповідають статусу лікаря, з його реальними особистісно-характерологічними особливостями. Залежно від спрямованості особистості, науковець визначає три типи лікарів-фахівців:

- лікар, орієнтований на різноманітні цінності;
- лікар, для якого орієнтація на професійні, морально-етичні цінності носить зовнішній, формальний характер;
- лікар, дезорієнтований щодо особистісних цінностей через низький духовний і моральний рівень.

Висока соціальна значущість медичної праці, пов'язаної з факторами дестабілізаційного впливу на особистість лікаря, з одного боку, і брак науково обгрунтованої системи психологічного забезпечення розвитку суб'єкта лікарської праці на всіх етапах його професійного й життєвого шляху, з іншого, становлять сутність проблемної ситуації, що зумовлює нагальну соціальну потребу у визначенні психологічної специфіки професійної діяльності лікаря й формуванні на цій основі концепції послідовного психологічного супроводу розвитку особистості професіонала [8].

У контексті нашого дослідження потрібно звернути увагу на формування у студентів-медиків творчих здібностей. Так, наприклад, у Великій Британії цей процес відбувається на тлі впровадження партнерських взаємин між викладачем і студентом і на основі стимулювання самостійної діяльності останнього. Сьогодні в цій країні зростає тенденція до координації роботи початкової, середньої та вищої ланок освіти в процесі навчання. Таким чином, формування необхідних для професійного життя якостей відбувається на всіх рівнях підготовки молоді людини. Особливо це стосується випускних класів середньої школи й так званих «Six-form colleges» – проміжної ланки між школою та ВНЗ. Ученими розроблені спеціальні програми, що забезпечують готовність абітурієнтів і студентів до творчого професійного мислення й самостійної роботи на наступному етапі [9].

У медичних університетах Великої Британії співіснують дві системи навчання: основу першої становлять лекції, а тьюторські заняття, семінари й групові заняття виконують додаткові функції. У центрі іншої – тьюторські заняття, а

лекції та семінари є додатковими формами навчання [10].

Важливе місце в британській системі вищої медичної освіти посідають заняття з застосуванням диспутів і дискусій, які сприяють не лише виробленню у студентів уміння висловлювати й аргументувати власну думку, а й слухати інших, бути в ролі критика, що, відповідно, формує у студентів наукове мислення, уміння реагувати на нові обставини, стимулює їхню самостійність, активність [6, с. 151].

Одним з найцінніших елементів вищої медичної освіти Великої Британії є тьюторський метод, який передбачає регулярні заняття 1-2-х студентів (у нових університетах – 5-6-х студентів) з викладачем-тьютором протягом усього навчального курсу [5].

Вагомим складником процесу формування творчих здібностей у майбутніх медиків у британських університетах є самостійна робота студентів. Вона ретельно спланована й розглядається як важлива частина підготовки майбутнього творчого фахівця. Серед форм самостійної роботи домінує робота в бібліотеках, які відкриті й під час канікул. Загалом канікули британські студенти використовують не стільки для власного відпочинку, скільки для опрацювання літератури, написання рефератів, проходження практики в лікарнях і клініках. Деякі університети вимагають від студентів складання рефератів чи звітів про практику в певний час, до завершення канікул.

Серед перспективних шляхів формування творчих здібностей студентів-медиків у Великій Британії слід виділити встановлення безпосередніх зв'язків між медичними ВНЗ і державними та приватними лікувальними установами, перехід до міждисциплінарних курсів і міждисциплінарних комплексних досліджень, подальшу інтенсифікацію застосування проблемного підходу в навчальному процесі [9, с. 160].

Загалом формування творчих здібностей у студентів-медиків відбувається в контексті таких основних положень британської системи медичної освіти:

- несприйняття лекції як основного джерела інформації, що заохочує творчий пошук інформації;

- регулярне оцінювання виконаної роботи викладачем-наставником безпосередньо в університетській лікарні;

- постійне посилення на міжпредметні зв'язки;

- обговорення можливостей застосування знань з дисципліни, що вивчається, у майбутній

кар'єрі за допомогою університетської служби зайнятості;

- заохочування обговорення студентами й тьютором труднощів, які виникають у процесі навчання;

- використання різних методів і способів оцінки знань, зрозумілих для студентів, і намагання зменшити стрес під час оцінювання;

- скорочення кількості тестів і навчання майбутніх фахівців самооцінці своєї діяльності [5, с. 11].

Крім цього, формування в майбутніх медиків творчого мислення відбувається завдяки ранній орієнтації на практичну діяльність у поліклініках і лікарнях, інтеграції теоретичної та практичної підготовки, застосуванню сучасних інноваційних технологій, які уможливають самостійний пошук інформації та вибір шляхів виконання поставлених навчальних завдань, високій мобільності студентів, пріоритетності навчання, центром якого є студент, а не викладач.

Найефективнішим, з погляду формування творчих здібностей, є навчання, що відбувається в умовах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій [13, с. 35]. Такий підхід активізує критичне ставлення до навчального матеріалу, зумовлює потребу в складних запитаннях, концентрує увагу на відповідальних елементах практичної роботи, стимулює пошук найефективнішого шляху до отримання, обговорення й передачі нових знань не тільки слухачам, а й викладачам.

Загальноприйнятими формами організації навчання у вищих медичних школах додипломного й післядипломного навчання є такі: лекційні заняття, практичні заняття з використанням інтерактивних методів навчання (розв'язання ситуаційних задач і проблемних ситуацій, складання плану розв'язання проблеми, дискусії), семінари, лабораторні заняття, консультування й самостійна робота.

До пріоритетних методів навчання, що використовуються медичними школами Великої Британії для підготовки лікарів на різних етапах їхнього навчання, належать: метод проблемного навчання, навчання на робочому місці, навчання шляхом роботи з напарником і за допомогою актора-пацієнта, метод неформального й самоспрямованого навчання, навчання за допомогою комп'ютерних програм, метод електронного (дистанційного) навчання тощо. Зазначені методи є особистісно-орієнтованими, які підвищують мотивацію до навчання студентів і молодих лікарів і сприяють підготовці саме того фахівця, на якого очікує ринок праці: самостійного, активного, що вміє

критично мислити й налаштований на постійне самовдосконалення.

Формування творчого підходу до роботи й розвиток творчих здібностей студентів-медиків реалізуються передусім через підтримку прагнення майбутнього фахівця ретельно вивчити обрану тему, заохочення до виконання складних завдань, формування пластичності, гнучкості розуму, виховання самостійності, вимогливості й цілеспрямованості, надання можливостей для вияву задатків лідера, розвиток умінь самоаналізу й оцінювання дій оточення [1, с. 183].

Основні напрями роботи, спрямовані на розвиток творчих здібностей у студентів-медиків, полягають у:

– наданні студентам, зокрема медикам, можливостей вивчати предмети за вибором, брати участь у різноманітних програмах, конкурсах на отримання грантів, винагород, які студенти можуть використати на навчання за кордоном, на проведення науково-дослідницьких робіт. Це дає змогу студенту брати участь у науковій роботі й створенні винаходів, що сприяє формуванню творчого мислення й відповідальності за власні дії [12, с. 349];

– застосуванні методів навчання, що активізують розумові здібності студентів, мотивують до пізнання, творчої діяльності: незалежне навчання (*independent study*), де студент обирає навчальний матеріал і способи його вивчення; самостійно керований процес навчання (*self-directed study*), коли студент обирає спосіб засвоєння навчального матеріалу; навчальні програми, сфокусовані на особистості студента (*learner centered program*);

– широкому виборі темпів навчання, цілей, методів, навчального матеріалу, вимог до рівня успішності;

– застосуванні технології індивідуалізованого навчання з усіх предметів – від мінімальної модифікації в процесі групового навчання до цілком незалежного навчання, що допомагає максимально розкрити інтелектуально-творчий потенціал особистості й суттєво підвищує конкурентоспроможність майбутнього фахівця на міжнародному ринку праці;

– використанні передових досягнень науки й техніки, заохоченні потужних інвестицій в освіту й науку [10].

Висновки. Отже, удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх лікарів у контексті євроінтеграційних процесів вимагає від суспільства висококваліфікованих викладачів, які думають по-новому. З огляду на це, необхідними стають динамічні зміни на загальнодержавному й регіональному рівнях, на рівні вищого навчального закладу, з урахування можливостей творчого використання прогресивних ідей і досвіду інших країн, зокрема Великої Британії. Необхідною умовою успішного функціонування системи професійної підготовки майбутніх лікарів в Україні є орієнтація на світовий досвід підготовки майбутніх лікарів і як майбутніх викладачів. За результатами спостережень, застосування компаративного аналізу й творчого мислення, використання новітніх інноваційних ідей і технологій в освітньому процесі вітчизняних медичних університетів дадуть змогу нашим майбутнім лікарям стати висококваліфікованими спеціалістами.

Список використаних джерел

1. Гребеник Ю. С. Сучасні тенденції формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США / Ю. С. Гребеник // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2-3. – С. 180–185.
2. Григор'єва Т. Ю. Методичні рекомендації щодо використання британського досвіду підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих у вітчизняній педагогічній практиці: навчальний матеріал / Т. Ю. Григор'єва. – Житомир, 2010. – 45 с.
3. Кравчун П. Г. Роль майстерності та психолого-педагогічної підготовки викладача у формуванні особистості майбутнього лікаря [Електронний ресурс] / Кравчун П. Г., Шелест О. М., Титова Г. Ю. – URL: <http://nadoest.com/role-majsternosti-ta-psihologo-pedagogichnoyi-pidgotovki-vikla>.
4. Кузнецова Л. В. Педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великобритании, Шотландии и России: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2000. – 136 с.
5. Паламаренко І. О. Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

References

1. Hrebenyk, Yu. S. (2013). Current tendencies of forming students' communicative culture in medical colleges of Great Britain and the USA. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 2–3, 180–185. [in Ukrainian]
2. Hryhorieva, T. Yu. (2010). *Methodological recommendations on using the British experience of teacher-philologists training for teaching adults in home pedagogical practice*. Zhytomyr. [in Ukrainian]
3. Kravchun, P. H., Shelest, O. M., Tytova, H. Yu. *The role of skills and psychological-pedagogical training of teacher in the formation of a future doctor's personality*. Retrieved from: <http://nadoest.com/role-majsternosti-ta-psihologo-pedagogichnoyi-pidgotovki-vikla> [in Ukrainian]
4. Kuznetsova, L. V. (2000). *Pedagogical foundations of HEI's teacher training in the modern system of higher education in Great Britain, Scotland and Russia: thesis*. Rostov-na-Donu. [in Russian]
5. Palamarenko, I. O. (2012). *Professional training of family doctors in higher medical schools of Great Britain: author's abstract*. Kyiv. [in Ukrainian]
6. Pysklynets', U. M. (2010). Development of technical creativity of medical students in the course of "Medical biology and physics". *Pedahohichniy almanakh*, 7, 150–

- наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Паламаренко. – К., 2012. – 20 с.
6. Писклинець У. М. Розвиток технічної творчості студентів-медиків під час вивчення курсу «Медична біологія і фізика» / У. М. Писклинець // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 7. – С. 150–153.
 7. Самборская Е. П. Роль средних медицинских работников в охране репродуктивного здоровья населения / Е. П. Самборская // Главная медицинская сестра. – 2001. – № 4. – С. 16–18.
 8. Стечак Г. М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Галина Михайлівна Стечак. — Львів, 2017. – 282 с.
 9. Танько Є. В. Досвід організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів Великобританії [Електронний ресурс] / Є. В. Танько // Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 44. – С. 157–166. – URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/znpkhnpu_ped_2013_44_19.pdf.
 10. Тимофієва М. П. Особливості професійної та особистісної позицій сімейного лікаря [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/SND/Medecine/13_timofijeva%20m.p.doc.htm.
 11. Філоненко М. М. Систематизований розгляд психолого-педагогічних систем та визначення їх орієнтації на особистісне становлення студента-медика / М. М. Філоненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № 1. – С. 75–82.
 12. Boden M. A. Creativity and artificial intelligence / M. A. Boden // *Artificial Intelligence*. – 1998. – Vol. 103. – P. 347–356.
 13. Ghiselin B. *Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity* / B. Ghiselin. – NY.: Scientific Creativity, 1963. – P. 30–43.
 14. Lifelong Learning UK (LLUK) [Електронний ресурс]. – URL: <http://lluk.org.uk>.
 15. Petty Geoff. *Teaching Today: A Practical Guide* / Geoff Petty. – [4th Revised edition]. – Nelson Thornes, 2009. – 614 p.
 16. Reece Ian. *Teaching Training and Learning: A Practical Guide* / Ian Reece, Stephen Walker. – [6th Revised edition]. – Business Education Publishers Ltd, 2007. – 480 p.
 17. Seligson Paul. *Helping Students to Speak* / Paul Seligson. – Richmond Publishing, 1997. – 87 p.
 153. [in Ukrainian]
 7. Samborskaia, E. P. (2001). The role of nursing staff in preservation of reproductive health of population. *Hlavnaia medytsynskaia sestra*, 4, 16–18. [in Russian]
 8. Stechak, H. M. (2017). *Pedagogical training of future family doctors at medical university: thesis*. Lviv. [in Ukrainian]
 9. Tanko, Ye. V. (2013). Experience of arranging students' self-study work in HEIs of Great Britain. *Pedahohika ta psykholohiia*, 44, 157–166. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ped_2013_44_19.pdf [in Ukrainian]
 10. Tymofiiieva, M. P. *Features of professional and personal views of family doctor*. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/SND/Medecine/13_timofijeva%20m.p.doc.htm. [in Ukrainian]
 11. Filonenko, M. M. (2015). *Systemic study of psychological-pedagogical systems and defining their orientations towards personal development of a medical student*. In: Theory and practice of social systems management, 75-82. [in Ukrainian]
 12. Boden, M. A. (1998). Creativity and artificial intelligence. *Artificial Intelligence*, V. 103, 347–356. [in English]
 13. Ghiselin, B. (1963). *Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity*. In: NY: Scientific Creativity, 30–43. [in English]
 14. Lifelong Learning UK (LLUK). Retrieved from: lluk.org.uk [in English]
 15. Petty, Geoff (2009). *Teaching Today: A Practical Guide. 4th Revised edition*. Nelson Thornes. [in English]
 15. Reece, Ian & Walker, Stephen (2007). *Teaching Training and Learning: A Practical Guide. 6th Revised edition*. Business Education Publishers Ltd. [in English]
 16. Seligson, Paul (1997). *Helping Students to Speak*. Richmond Publishing. [in English]

Рецензент: Приходько М.І., д.п.н., професор

Відомості про автора:

Камілла Газанфарівна Магрламова

kamilla040582@gmail.com

Дніпропетровська медична академія МОЗ України

вул. В. Вернадського, 9, м. Дніпро,

Дніпропетровська область, 49000, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 28. 12. 2017 р.

Прийнято до друку 22. 01. 2018 р.

Information about the author:

Magrlamova Kamilla Hazanfarivna

kamilla040582@gmail.com

Dnipropetrovsk Medical Academy

of the Ministry of Health of Ukraine

9 Vernadskoho St., Dnipro,

Dnipropetrovsk region, 49000, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 28. 12. 2017.

Accepted for publishing 22. 01. 2018.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Ірина Наумук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано особливості використання методу case-study в процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Досліджено історію виникнення методу case-study, наведено класифікації кейсів. Висвітлено зарубіжний досвід використання методу case-study. З'ясовано, що важливим аспектом підготовки майбутніх учителів інформатики є не тільки доцільне застосування сучасних методів навчання, а й диференціація завдань для майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Розкрито алгоритм упровадження кейсів у практичну діяльність, джерела кейсів і необхідні умови їх повноцінного застосування в навчальному процесі. Наголошено на важливості й цінності сучасних методів навчання в процесі професійної підготовки студентів, які вони можуть застосовувати у своїй подальшій педагогічній діяльності.

Ключові слова:

майбутній учитель інформатики; професійна підготовка; метод case-study; кейс.

Аннотация:

Наумук Ирина. Особенности использования метода case-study в процессе подготовки учителей информатики.

В статье проанализированы особенности использования метода case-study в процессе профессиональной подготовки будущих учителей информатики. Исследована история возникновения метода case-study, приведены классификации кейсов. Рассмотрен зарубежный опыт использования метода case-study. Определено, что важным аспектом подготовки будущих учителей информатики является не только целесообразное применение современных методов обучения, но и дифференциация задач для будущих специалистов во время профессиональной подготовки. Раскрыт алгоритм внедрения кейсов в практическую деятельность, названы источники кейсов и необходимые условия для полноценного применения их в учебном процессе со студентами. Подчеркнуто, что важным и ценным в процессе профессиональной подготовки студентов является использование современных методов обучения, которые они могут применять в своей дальнейшей педагогической деятельности.

Ключевые слова:

будущий учитель информатики; профессиональная подготовка; метод case-study; кейс.

Resume:

Naumuk Iryna. Features of case-study method use in the course of Computer Science teachers' training.

The article provides the analysis of certain features of case-study method use in the course of professional training of future Computer Science teachers. The history of case-study method appearance has been studied and classifications of cases have been offered. The foreign method of case-study method use has been studied. It has been determined that the important aspect in future Computer Science teachers' training is not just the use of modern teaching methods, but it is also the differentiation of tasks for future specialists in the course of professional training. The author demonstrates the algorithm of implementing the cases into the practical activity, mentioning the sources of cases and essential conditions for their full use with students in the learning process. It is emphasized that the important and valuable in the course of professional training of students is the use of modern teaching methods which they can use in their further teaching activity.

Key words:

future computer science teacher; professional training; case-study method; case.

Постановка проблеми. Для здійснення професійної діяльності в сучасному інформаційно-освітньому просторі майбутній учитель інформатики повинен набути навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, опанувати методики викладання навчального матеріалу з використанням медіа, уміти забезпечувати розвиток критичного й аналітичного мислення учнів, застосовувати мультимедійні технології в навчально-виховному процесі.

Саме тому, готуючи майбутніх учителів інформатики, які є ключовими фігурами інформатизації суспільства загалом і освіти зокрема, необхідно навчити їх використовувати активні методи навчання у своїй професійній діяльності. Важливо не тільки знати такі методи, основну концепцію, а й уміти застосувати їх на практиці в загальноосвітній школі на сучасному уроці інформатики, з дітьми різного віку. Одним з необхідних і цікавих методів навчання, на наше переконання, є метод case-study.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади застосування сучасних

педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито в роботах І. Богданової, О. Михайлова, В. Матірко, В. Полякова, Ю. Ткаченко, О. Сидоренко, Ю. Сурміна. Активні групові методи навчання інтенсивно досліджували вчені-психологи – Л. Асімова, Н. Богомоллова, Ю. Ємельянов, Д. Кавтрадзе, А. Смолкін та ін.

В освітній практиці 90-х років ХХ ст. спостерігалось стрімке оновлення змісту всіх дисциплін, починали формуватись сприятливі передумови для застосування й упровадження інтерактивних методів навчання загалом і методу case-study зокрема. Серед кейсологів – теоретиків і практиків – слід назвати таких фахівців, як Г. Багієв, Г. Конищенко, В. Наумов, А. Сидоренко, Ю. Сурмін, П. Шеремет.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз особливостей використання методу case-study в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метод case-study був започаткований у 1924 році в Школі бізнесу Гарвардського університету (США). Сьогодні паралельно функціонують дві класичні школи Case-Study – Гарвардська

(американська) і Манчестерська (європейська). У рамках першої школи метою навчання є пошук єдино правильного рішення, другої – багатоваріантність розв'язання проблеми.

Case-Study – це специфічний метод навчання, що застосовується для виконання освітніх завдань. Згадана вище Гарвардська Школа Бізнесу визначає Case-Study як метод навчання, що припускає активне обговорення студентами й викладачами ділових ситуацій або дискусії щодо конкретної задачі [3]. Суть методу полягає в осмисленні, критичному аналізі й розв'язанні конкретних проблем або ситуацій. Кейс – це опис практичної ситуації, що містить у собі певну проблему, яка потребує розв'язання. Завдяки високій концентрації ролей у кейсах, ця технологія близька до ігрових методів і проблемного навчання.

Класифікувати кейси можна за різноманітними ознаками. На нашу думку, одну з найкращих класифікацій запропонував Л. Гейхман [1, с. 25]:

– ілюстративні (навчальні ситуації) кейси, мета яких – на певному практичному прикладі навчити алгоритму ухвалення правильного рішення в певній ситуації;

– навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, що містять опис ситуації в конкретний період часу (виявляються й чітко формулюються проблеми); мета такого кейсу – діагностування ситуації й самостійне ухвалення рішення щодо окресленої проблеми;

– навчальні ситуації – кейси без формування проблеми, що містять опис більш складної, ніж у попередньому варіанті ситуації, де проблема чітко не визначена, а представлена в статистичних даних, оцінках громадської думки, органів влади тощо; мета такого кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її розв'язання з аналізом наявних ресурсів;

– прикладні справи, які містять опис конкретної ситуації, що склалась, і пропонують знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейсу – пошук шляхів розв'язання проблеми.

Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів інформатики є вивчення циклу дисциплін професійної і практичної підготовки. Одна з першорядних проблем – набуття навичок і особливих дослідницьких умінь учнів і студентів, зокрема майбутніх учителів інформатики: аналізувати, синтезувати, порівнювати, оцінювати, формулювати висновки, припущення, висувати гіпотези, добирати методи, тобто розвивати медіаграмотність. Розвиток медіаграмотності учнів як основи для навчання протягом життя – важливе завдання освіти на сучасному етапі, а одним з найважливіших факторів виконання

цього завдання є використання дослідницьких методів навчання.

Узявши за основу цілі й завдання освітнього процесу, можна виділити такі типи кейсів:

- навчальні (аналіз і оцінка);
- розв'язання проблем і ухвалення рішень;
- розв'язання проблеми або формулювання концепції загалом (ілюструють проблему).

На особливу увагу заслуговує класифікація кейсів, наведена М. Федяніним і В. Давиденко, які активно вивчають закордонний досвід використання методу case-study [5]:

– структурований (highly structured) кейс, у якому подається мінімальна кількість додаткової інформації; під час роботи з ним необхідно застосувати певну модель або формулу; у завдання такого типу є оптимальне рішення;

– фрагментовані (short vignettes) кейси, що містять, зазвичай, від однієї до десяти сторінок тексту й одну-дві сторінки додатків; вони ознайомлюють лише з ключовими поняттями і, розбираючи їх, необхідно спиратись ще й на власні знання;

– великі неструктуровані кейси (long unstructured cases) обсягом до 50 сторінок – найскладніший з усіх видів навчальних завдань такого роду; інформація в них подається дуже докладна, зокрема й абсолютно непотрібна; натомість найнеобхідніших для розбору даних може і не бути; важливо розпізнати такі «капости» й упоратись з ними;

– дослідницькі кейси (ground breaking cases), розбираючи які, потрібно не тільки застосувати вже засвоєні теоретичні знання й практичні навички, а й запропонувати щось нове.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу можемо твердити, що загальноприйнятих стандартів подання кейсів немає. Інформація може бути презентована в будь-якому вигляді, залежно від мети, яку ставить перед собою викладач. Особливо важливим і цікавим є застосування методу case-study під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки (наприклад, у процесі вивчення дисципліни «Методика викладання інформатики», аналізуються певні ситуації, виникає дискусія, висуваються пропозиції та конкретні варіанти розв'язання практичної ситуації).

Важливим аспектом фахової підготовки майбутніх учителів інформатики є диференціація навчання, що дає змогу реалізовувати на практиці суб'єкт-суб'єктні відносини, а також дотримуватись напряму гуманізації освіти. При цьому процес навчання максимально адаптується до пізнавальних здібностей студентів; здійснюється орієнтація не на середнього студента, а на кожного окремо,

що сприяє якісному засвоєнню матеріалу, набуттю академічних і професійних компетенцій, розвитку особистісних якостей, збереженню відповідного рівня підготовки майбутніх фахівців.

Реалізуючи диференціацію навчання в педагогічному виші з використанням різнорівневих завдань, що, своєю чергою, гармонійно реалізується методом case-study, студентам можна запропонувати виконати блок завдань різного рівня складності в будь-якій послідовності. Ефективність виконання завдань залежить також і від оптимального поєднання форм роботи студентів, що дасть змогу не тільки створювати умови для міцного оволодіння змістом, а й розвивати вміння працювати в парі, групі, колективі. Студенти вчаться самостійно планувати діяльність, аргументовано відстоювати свої погляди під час розв'язання проблемних ситуацій, знаходити компроміси в суперечливих моментах. У процесі спільної діяльності в них розвиваються комунікативні вміння, почуття відповідальності за свої дії перед іншими.

Як зазначає С. Шаров, диференціація навчання має багато можливостей щодо використання її у вищій школі й дає змогу підвищити ефективність навчально-виховного процесу шляхом застосування різних методів і форм для кожної диференційованої групи студентів. Одним із засобів реалізації диференціації навчання є використання навчальних завдань, диференційованих шляхом зміни виду подання завдань і ускладнення змісту завдань з урахуванням різного рівня умінь студентів. Їхнє застосування в навчальному процесі дасть змогу набутти потрібних знань і вмінь, розвинути адекватну самооцінку, отримати позитивні результати й задоволення від виконання завдань, а також краще організувати самостійну роботу студентів [7, с. 153].

Найчастіше кейси готують у друкованій або електронній формах. Вони, зазвичай, містять тексти, малюнки, фотографії, таблиці, аудіо, відео тощо, які під час роботи легко роздрукувати або редагувати в електронному вигляді. Останніми роками все більше практикується подання мультимедійної інформації.

За змістом кейси поділяють на сюжетні (містять дані про події, що вже відбулись, включаючи дії закладів і окремих особистостей) і безсюжетні (найчастіше приховують сюжет, адже чіткий виклад сюжету значною мірою допомагає розв'язати проблему).

Кейси перетворюються на ефективний навчально-методичний засіб, якщо в процесі розробки зміст їх опрацьовується не тільки

з наукового та методичного погляду, а також має жанровий напрям.

Джерела кейсів [3]:

– Художня й публіцистична література, що може «підказувати» ідеї, а іноді й визначати сюжетну канву кейсів з гуманітарних дисциплін. Публіцистичні фрагменти, включення в кейс оперативної інформації зі ЗМІ значно актуалізують його, підвищують до нього інтерес з боку учнів. Завдяки застосуванню художньої літератури й публіцистики, кейс набуває культурологічної функції, тим самим стимулюючи моральний розвиток особистості студента.

– Використання «місцевого» матеріалу як джерела формування кейсів, тобто йдеться про те, що кейси, по можливості, мають висвітлювати досвід самих учнів.

– Науковості й строгості кейсу надають статистичні матеріали.

– Якісні матеріали для кейса можна отримати внаслідок аналізу наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених тій чи іншій проблемі.

– Невичерпним джерелом матеріалу для кейсів є Інтернет з його ресурсами. Це джерело відрізняється значною масштабністю, гнучкістю та оперативністю.

Структури кейсів і принципи їхньої побудови [3]:

– Формування дидактичних цілей кейса. На цьому етапі відбувається з'ясування місця кейса в структурі навчальної дисципліни, визначення того розділу дисципліни, якому присвячена конкретна ситуація; формулювання цілей і завдань; виявлення «зони відповідальності» за знання, уміння й навички учнів.

– Окреслення проблемної ситуації.

– Побудова програмної карти кейса, що складається з основних тез, які необхідно втілити в тексті.

– Побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність; перевірка її на відповідність реальності.

– Вибір жанру кейса.

– Написання тексту кейса.

– Упровадження кейса в практику навчання, його застосування під час проведення навчальних занять.

Кейс-технології виконують широке коло освітніх завдань і мають великі можливості [6, с. 201], зокрема:

– здобуття нових знань і розвиток загальних уявлень;

– розвиток в учнів самостійного критичного та стратегічного мислення, уміння вислуховувати й ураховувати альтернативну

думку, аргументовано висловлювати власний погляд;

- набуття навичок аналізу складних і неструктурованих проблем;

- розвиток здорового глузду, почуття відповідальності за ухвалені рішення, уміння спілкуватись;

- набуття навичок розроблення й реалізації дій;

- можливість працювати в команді;

- можливість знаходити раціональне розв'язання порушеної проблеми.

Необхідною умовою кейс-технології є розробка ефективного кейса та методики його використання в освітньому процесі.

Робота над кейсом передбачає:

- розгляд конкретної ситуації за певним сценарієм, що припускає самостійну роботу;

- «мозковий штурм» у межах малої групи;

- публічний виступ з презентацією та захистом запропонованого рішення;

- контрольне опитування учасників, спрямоване на виявлення знань фактів кейса, що розбирається.

Робота над кейсом складається з двох основних етапів: домашньої самостійної роботи й роботи в аудиторії.

Алгоритм проведення занять з застосуванням кейс-методу передбачає [2]:

I етап – підготовлені кейси поширюються серед студентів. Залежно від мети, яку ставить перед собою викладач, кейси можна роздати як заздалегідь, для самостійної підготовки (додаткове опрацювання літератури, підбір необхідних матеріалів, уточнювальних фактів тощо), так і на самому занятті для активної дискусії та спільного розв'язання порушеної проблеми.

II етап розпочинається з контролю знань студентів на занятті, з'ясування провідної проблеми, яку необхідно розв'язати. Поділивши групу студентів на малі робочі групи, необхідно запропонувати їм для розв'язання кейса різні ситуації або всім однакові. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає їм, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до того, хто виступає, виступи й доповнення членів групи. Викладач стежить за перебігом дискусії. Шляхом голосування ухвалюється спільне розв'язання проблемної ситуації. На етапі підбиття підсумків викладач інформує про розв'язання проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію та обов'язково оприлюднює кращі результати,

оцінює роботу кожної малої групи й кожного студента.

Для ефективного використання кейс-методу під час підготовки майбутніх учителів інформатики необхідно створювати **спеціальні умови**:

- забезпечити достатньо високу складність пізнавальних педагогічних проблем та IT-профілю, які потрібно розв'язати студентам – майбутнім учителям інформатики;

- скласти логічний ряд запитань щодо методичних і дидактичних професійних проблем, які спонукають студентську молодь до пошуку істини й вибору правильного рішення;

- створити в аудиторії атмосферу психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню студентами думки;

- надати спеціальний час для осмислення способів розв'язання проблеми;

- організувати спеціальну підготовку викладачів для впровадження ними цієї методики.

Отже, упровадження кейс-технології в процес навчання зробить його більш продуктивним і дасть змогу організувати самостійну роботу учнів. На заняттях з використанням кейс-технології учні виявляють більше самостійності, плануючи власну діяльність. Обираючи шляхи виконання поставлених завдань, учні оволодівають системою знань і умінь у професійній діяльності та самоосвіті. У навчальному процесі розвивається активність особистості й формуються пізнавальні інтереси компетентного фахівця [4].

Під час використання активних методів навчання, зокрема й методу case-study, важливо розвивати у студентів – майбутніх учителів інформатики – здатність використовувати, аналізувати, оцінювати потоки інформації, адекватно взаємодіяти з ними в глобальному інформаційному просторі й спрямовувати їх на реалізацію майбутньої професійної діяльності. А для успішної професійної діяльності майбутній учитель інформатики повинен контролювати характер інформації та взаємодію з нею учнів під час навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, застосовувати діяльнісний підхід, методи активного навчання, а також використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Висновки. Аналіз наукової літератури, присвяченої особливостям методу case-study й застосуванню його в процесі підготовки учителів інформатики, дав змогу з'ясувати, що для успішної професійної діяльності майбутній учитель інформатики повинен контролювати характер інформації та взаємодію з нею учнів у навчально-виховному процесі, застосовувати

діяльнісний підхід до навчання й активно використовувати інформаційно-комунікаційні технології, які органічно «вписуються» в метод case-study. Майбутній учитель інформатики має навчити учнів сприймати й синтезувати інформацію з різноманітних джерел, розвивати

критичне мислення, формувати вміння знаходити, обробляти та інтерпретувати інформацію з використанням технічного інструментарію, що, зі свого боку, потребує цілеспрямованої професійної підготовки такого вчителя.

Список використаних джерел

1. Гейхман Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман // Материалы II международ. науч.-практ. конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. – С. 25-32.
2. Кейс [Електронний ресурс]. – URL: <http://pravo.studio/kreditovanie/keys-47254.html>.
3. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study) [Електронний ресурс]. — URL: <http://www.casemethod.ru>.
4. Кейс-технология как способ организации самостоятельной работы учащихся // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам IX студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. [Електронний ресурс]. — М.: «МЦНО». – 2014. – № 2(9). – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2\(9\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf).
5. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>.
6. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин, А. И. Сидоренко; под ред. Ю. П. Сурмина. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
7. Шаров С. В. Використання диференційованих навчальних завдань під час самостійної роботи студентів / С. В. Шаров // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків: ХДАДМ. – 2011. – № 3. – С. 151–153.

Рецензент: Павленко А.І., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Наумук Ірина Миколаївна
 naumuk.irina@mdpu.org.ua
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 05. 12. 2017 р.
 Прийнято до друку 25. 12. 2017 р.

References

1. Geikhman, L. K. (2006). *Distance learning in the light of interactive approach*. In: Proceedings of II International scientific and practical conference. Perm: Izd-vo PGU, 25-32. [in Russian]
2. Case. Retrieved from: <http://pravo.studio/kreditovanie/keys-47254.html>. [in Russian]
3. Case-method. Window into the world of the situational method of case-study. Retrieved from: <http://www.casemethod.ru>. [in Russian]
4. Case-technology as a way of arranging self-study work of students (2014). Youth scientific forum: electronic collection, 2(9). Retrieved from: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2\(9\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf). [in Russian]
5. Case-study method as a modern technology of vocation-oriented learning. Retrieved from: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>. [in Russian]
6. Surmin, Yu. P. (2002). *Situational analysis, or case-method anatomy*. Kyiv: Tsentr innovatsii i razvitiia. [in Russian]
7. Sharov, S. V. (2011). *Use of differentiated learning tasks in students' self-study work*. In: *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sport: scientific monograph*. Kharkiv: KhDADM, 3, 151–153. [in Ukrainian]

Information about the author:

Naumuk Iryna Mykolaivna
 naumuk.irina@mdpu.org.ua
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 05. 12. 2017.
 Accepted for publishing 25. 12. 2017.

ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Тетяна Рябуха, Наталя Зіненко, Наталя Гостіщева

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті з'ясовано необхідність цілеспрямованого навчання майбутніх перекладачів аудіювання. Систематизовано й узагальнено наявний досвід формування аудитивної перекладацької компетенції під час навчання усного послідовного перекладу. Виявлено специфічні характеристики перекладацького аудіювання. Встановлено труднощі аудіювання, зумовлені суб'єктивними (індивідуально-психологічні особливості носіїв мови та слухачів) та об'єктивними (зміст і форма повідомлення та умови його сприйняття) чинниками. Презентований комплекс вправ для формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів урахує принцип послідовності та градуйованого введення труднощів.

Ключові слова:

аудіювання; перекладацьке аудіювання; труднощі аудіювання; аудитивна компетенція; усний послідовний переклад.

Анотация:

Рябуха Татьяна, Зіненко Наталя, Гостіщева Наталья. Формирование аудитивной компетенции будущих переводчиков в процессе обучения устному последовательному переводу. В статье раскрыта необходимость целенаправленного обучения будущих переводчиков аудированию. Систематизирован и обобщен имеющийся опыт формирования аудитивной переводческой компетенции в процессе обучения устному последовательному переводу. Определены специфические характеристики переводческого аудирования. Выявлены трудности аудирования, обусловленные субъективными (индивидуально-психологические особенности носителей языка и слушателей) и объективными (содержание и форма сообщения и условия его восприятия) факторами. Представленный комплекс упражнений для формирования аудитивной компетенции будущих переводчиков учитывает принцип последовательности и градуированного введения трудностей.

Ключевые слова:

аудирование; переводческое аудирование; трудности аудирования; аудитивная компетенция; усный последовательный перевод.

Resume:

Riabukha Tetiana, Zinenko Natalia, Gostishcheva Natalia. Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation. The article reveals the necessity of purposeful training of future translators in listening. The existing experience of the formation of audio competence in the process of training consecutive interpretation is systematized and summarized. Specific characteristics of translation listening are revealed. The difficulties of listening caused by subjective (individual psychological characteristics of native speakers and listeners) and objective (the content and form of the message and the conditions of its perception) factors are established. The presented complex of exercises on the formation of the auditory competence of future interpreters takes into account the principle of consistency and graded introduction of difficulties.

Key words:

listening, translation listening, listening difficulties, listening competence, oral consecutive interpretation.

Постановка проблеми. Більш тісна взаємодія країн, які об'єднуються у світове співтовариство, інтернаціоналізація економіки, зростання інформаційних потоків і міжкультурного спілкування сприяють підвищенню ролі перекладу в людській комунікації. Без послуг професійних перекладачів неможливо уявити міждержавну співпрацю в різних сферах, роботу міжнародних конференцій, діяльність міжнародних корпорацій, розвиток туризму тощо. Підготовка професійних перекладачів у сучасному мультикультурному світі стає все більш нагальною. З'являються нові перекладацькі спеціальності, які, по суті, являють собою різні професії.

Традиційні спеціальності письмового перекладу (літературний перекладач, технічний перекладач) поповнились такими спеціалізаціями, як перекладач-укладач технічної документації, перекладач-упорядник субтитрів, перекладач реклами.

В усній перекладацькій діяльності поряд з синхронним і послідовним перекладами (на міжнародних конференціях) розвиваються такі види перекладацької діяльності, як переклад

відеоконференції, переклад супроводу (гід-перекладач).

В умовах, коли навчання перекладацької професії набуває масового характеру, необхідність наукового осмислення й розробки раціональної та ефективної моделі підготовки професійних перекладачів є безсумнівною. Як підкреслює І. Халєєва, перекладач-професіонал, як фахівець інтерлінгвокультурної комунікації, є не допоміжною, а центральною фігурою міжнародного спілкування, і тому будь-який дефект у процесі навчання перекладачів призводить до дефектної комунікації і завдає шкоди взаєморозумінню між народами [9, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні розробки, які нині визначають процес навчання перекладу у вищій школі, належать як вітчизняним (Т. Ганічева, В. Карабан, І. Корунець, С. Максимов, О. Максименко, Г. Мірам, А. Ольховська, В. Соколова, О. Світлична, Л. Черноватий), так і закордонним ученим (О. Алікіна, І. Алексєєва, Л. Бархударов, М. Вербицька, Н. Гавриленко, В. Гак, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, О. Ширяєв). Проте, як справедливо зауважує Л. Черноватий, на сьогодні методика

викладання перекладу як наука перебуває на стадії становлення й значна кількість проблем у цій галузі ще чекає свого дослідження [10, с. 7]. Нагальною є потреба розв'язання широкого спектра проблем, пов'язаних з організацією навчання усного послідовного перекладу (УПП), зокрема розробки комплексу вправ і завдань, спрямованих на формування аудитивної перекладацької компетенції.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на все, викладене вище, метою нашої статті є систематизація та узагальнення накопиченого досвіду формування аудитивної перекладацької компетенції під час навчання усного послідовного перекладу (УПП).

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність цілеспрямованого навчання перекладачів аудіювання, на переконання багатьох дослідників (Р. Міньяр-Белоручев, Н. Гавриленко, І. Халєєва та ін.) є безсумнівною, оскільки діяльність майбутніх перекладачів передбачає:

- 1) сприйняття мовного повідомлення;
- 2) глибоке, детальне розуміння змісту вихідної інформації;
- 3) породження власного висловлювання, а саме – перекладу.

Так, Н. Гавриленко розглядає аудіювання як важливий проміжний етап діяльності перекладача й зауважує, що професійне вміння перекладацького аудіювання полягає в повному й точному розумінні вихідного повідомлення [1].

Зі свого боку Р. Міньяр-Белоручев слушно наголошує, що від аудіювання вихідного повідомлення залежать результати всієї роботи перекладача [6].

Очевидно, що цей вид діяльності вимагає спеціальних навичок, а отже, навчання аудіювання має бути базовим компонентом у процесі підготовки майбутніх перекладачів.

Під аудіюванням розуміють рецептивний вид мовленнєвої діяльності, в основі якого – психофізіологічні механізми сприйняття (механізм внутрішнього промовляння, механізм слухової пам'яті, механізм оперативної та довготривалої пам'яті), ідентифікації (відповідності), антиципації (імовірнісне прогнозування) і розуміння (осмислення) [2].

Практика навчання іноземної мови, практика усного перекладу й навіть просто спілкування іноземною мовою свідчать про те, що аудіювання є одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності [1-11]. У реальних умовах комунікації на аудіювання припадає 40-50% часу. При цьому слухач не може вплинути на процес надходження звукової інформації. У ситуації реального мовного спілкування звукова інформація подається одноразово. Потік

звукової інформації надходить безперервно, тому слухачеві необхідно постійно концентрувати увагу на звуковому повідомленні. Будь-яка втрата концентрації уваги слухача призводить до паузи в прийомі інформації; та частина інформації, яка надійшла в цей проміжок часу, ним не сприймається зовсім [7].

М. Андервуд (M. Underwood) вважає, що, крім одноразовості подання звукового матеріалу, є ще декілька факторів, які можуть спричинити труднощі аудіювання: (1) швидкість подання звукового матеріалу; (2) обмеженість словникового запасу слухача; (3) недостатній рівень фонових знань і міжкультурної компетенції; (4) складність утримування концентрації уваги на звуковому повідомленні; (5) сформовані стійкі навички, наприклад, прагнення зрозуміти кожне слово [11].

На думку С. Ніколаєвої, сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, спричинених переважно трьома факторами: (1) індивідуально-психологічними особливостями слухача, (2) умовами сприймання та (3) мовними особливостями мовленнєвого повідомлення [7].

Н. Слухіна переконана, що труднощі аудіювання пов'язані з (1) формою повідомлення, (2) змістом повідомлення, (3) умовами подання повідомлення та (4) джерелами інформації [3].

О. Соловова розрізняє (1) труднощі, зумовлені умовами сприймання, (2) труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями носіїв мови та (3) мовні труднощі (лексичні, граматичні, фонетичні) [8].

Отже, як переконуємось, труднощі аудіювання можуть бути суб'єктивними (зумовленими індивідуальними особливостями носіїв мови та слухачів) і об'єктивними (спричиненими змістом і формою повідомлення й умовами його сприймання).

У процесі аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості слухача (рівень розвитку слухової чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівень концентрації уваги), оскільки вони можуть зробити сприйняття точнішим і глибшим або, навпаки, помилковим [7].

Дуже важливо вміти аудіювати людей різної статі та різного віку, оскільки важко буває зрозуміти людей похилого віку через вікові особливості їхньої артикуляції або підлітків, які «ковтають» частини речень і вживають сленг. Крім того, кожна мова має певні акценти й діалекти. Тому в умовах міжкультурного спілкування важливо навчитись розуміти не тільки літературний варіант іноземної мови, яка вивчається, а й її різні діалекти [8].

За безпосереднього спілкування аудіювання полегшується позамовними засобами – мімікою, жестами. Однак навіть за наявності зорового контакту можна зіткнутись з об'єктивними труднощами іншого порядку, а саме – мовними труднощами (граматичними, лексичними, фонетичними) [8].

Грамматичні труднощі пов'язані як з морфологією, так і з синтаксисом. Вони, зазвичай, зумовлені наявністю форм, яких немає в рідній мові (наприклад, синтаксичні конструкції Complex Object або Complex Subject в англійській мові) [3].

Лексичні труднощі створює велика кількість незнайомих слів, сталих виразів, розмовних кліше, спеціальних термінів, аббревіатур тощо. Багатозначні слова, пароніми (звучання яких відрізняється лише одним звуком), антоніми та синоніми також призводять до труднощів у розумінні. Особливої уваги потребують прецизійні слова, які становлять значну перешкоду не тільки для розуміння, скільки для запам'ятовування мовлення зі слуху, причому не тільки для новачків, а й для досвідчених перекладачів. Це числа, дати, власні імена, реалії та ін. Вони не несуть особистісно значущої інформації, а отже, практично не запам'ятовуються зі слуху [3].

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікає увагу слухача на мовну форму повідомлення, унаслідок чого він не розпізнає значення слів і синтагм як одиниць сприймання. Просте зміщення наголосу в слові може суттєво змінити його образ, і поки ми розшифруємо одне слово, наступні за ним слова губляться, і ми втрачаємо суть сказаного [3].

Матеріалом для навчання аудіювання може бути як монологічне, так і діалогічне мовлення (мовні повідомлення побутового, країнознавчого, професійного й суспільно-політичного характеру). Н. Гальскова та Н. Гез розрізняють три групи текстів для аудіювання, що відрізняються тим чи іншим ступенем складності:

1) легкі тексти:

– навчальні й напівавтентичні тексти розмовно-літературного, науково-популярного й художнього стилів;

– основна ідея виражена на початку тексту;

– мовні та структурні особливості: відома граматики; 2-3% незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись з контексту;

– структура викладу проста;

2) тексти середньої складності:

– автентичні й напівавтентичні тексти розмовно-літературного, науково-популярного

або художнього стилю в жанрі бесіди, повідомлення, опису з послідовним і простим викладом;

– основна ідея виражена на початку або в середині тексту;

– мовні та структурні труднощі: граматичний матеріал відомий; 2-3% незнайомих слів, які не є ключовими;

3) складні тексти:

– автентичні тексти публіцистичного, науково-популярного та художнього стилів у жанрі бесіди, інтерв'ю, репортажу, опису;

– основна ідея виражена наприкінці тексту або експліцитно не виражена;

– мовні та структурні особливості: є невідомі граматичні явища, 4-5% незнайомих слів, структура викладу ускладнена [2].

Не менш важливим питанням для ефективного навчання аудіювання є тривалість звучання мовленнєвого повідомлення. На початковому етапі навчання аудіювання оптимальний обсяг аудіоповідомлення не повинен перевищувати однієї-двох хвилин, щоб поступово збільшити обсяг пропонованого матеріалу до трьох-п'яти хвилин. При цьому доцільно дотримуватись так званого принципу «від простого до складного», поступово привчаючи студентів до природної мови (не диктора, а носія мови) [9].

Перекладацьке аудіювання істотно відрізняється від аудіювання в його традиційному розумінні – «слухання для себе», оскільки має чітко виражений рецептивно-репродуктивний характер.

Аналіз досліджень, присвячених проблемам усного перекладу [1; 5; 10], дав змогу виявити специфічні характеристики перекладацького аудіювання:

1. Перекладач слухає, з самого початку маючи настанову на подальшу передачу сприйманої інформації.

2. Необхідність передачі інформації іншій людині вимагає від перекладача більш глибокого детального розуміння тексту. А це передбачає активну й складну багаторівневу розумову діяльність.

3. Уміння узагальнювати й компресувати зміст вихідного повідомлення – одне з найважливіших умінь усного послідовного перекладу, оскільки дає змогу перекладачеві трансформувати текст оригіналу, виділяти в ньому основну інформацію, позбавляти надлишкової інформації.

4. Перекладач повинен дотримуватись літературної мови, мати гарну дикцію, уміти інтонаційно правильно оформлювати висловлювання, говорити чітко, виразно й досить голосно.

5. Перекладацьке аудіювання характеризується яскраво вираженою білінгвальністю цього процесу, коли однаковою мірою активно задіяні дві мови й уже з самого початку в перекладача «вмикається» механізм перемикавання з іноземної мови на рідну й навпаки.

Зазвичай, навчання перекладу здійснюється в два етапи: підготовчий і основний. На підготовчому етапі студенти посилено вивчають іноземну мову, з якої і на яку вони будуть надалі вчитись перекладати. Активний комплексний тренінг усного перекладу починається на основному етапі навчання. Аудіювання, яке вкрай необхідно майбутньому перекладачеві, упроваджується в програму навчання іноземної мови на підготовчому етапі.

Н. Єлукіна вважає, що розвиток уміння аудіювати досягається завдяки автоматизації сприйняття звукової форми вихідного повідомлення, пізнання її елементів і синтезу на їх основі смислового змісту в процесі виконання спеціальних вправ [3].

Наведений нижче комплекс вправ для формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів ураховує накопичений досвід навчання іншомовного аудіювання (Н. Гавриленко, Н. Гальскова, Н. Гез, Н. Єлукіна, Р. Міньяр-Белоручев, С. Ніколаєва, О. Соловова, І. Халєєва, Л. Черноватий та ін.). Автори намагались максимально дотримуватись принципу послідовності й градуйованого введення труднощів.

1. Вправи для вдосконалення загальних аудитивних навичок:

– Прослухайте слова й піднесіть руку, почувши слово зі звуком ...

– Прослухайте речення й піднесіть руку, почувши питальне (стверджувальне, негативне) речення.

– Позначте відповідними номерами почуті слова в тій послідовності, у якій вони звучать.

– Визначте кількість слів у прослуханих реченнях.

– Визначте паузи в прослуханих реченнях.

– У запропонованому списку слів рідною мовою підкресліть ті, яким відповідають почуті слова іноземною мовою.

– Прослухайте й запишіть почуті слова (словосполучення, речення, мікротекст).

2. Вправи для вдосконалення рецептивної граматичної навички:

– Прослухайте речення й назвіть підмет (присудок).

– Прослухайте речення і скажіть, у якому з них дія відбулась (відбувається, відбуватиметься).

– Прослухайте речення і скажіть, скільки в ньому членів речення.

– Прослухайте речення і вкажіть межу між головним і підрядним реченнями.

– Прослухайте текст і вставте пропущені слова.

3. Вправи для вдосконалення рецептивної лексичної навички:

– Прослухайте слова іноземною мовою та знайдіть у запропонованому списку відповідні їм слова рідною мовою.

– Прослухайте ряд слів і запишіть ті, які стосуються теми ...

– Прослухайте речення і спробуйте зрозуміти значення незнайомих слів за контекстом.

– Прослухайте речення і спробуйте зрозуміти їх зміст, не звертаючи уваги на незнайомі слова.

– Прослухайте речення, які відрізняються одне від одного тільки одним новим словом в одній і тій же позиції.

– У списку слів позначте ті, які ви почули в реченнях.

– Прослухайте фрази, які містять подібні за звучанням слова (наприклад, *bad bed, leave live, sheep ship*), і перекладіть їх рідною мовою.

– Визначте, які речення рідною мовою (речення записані на дошці) є перекладом речень іноземною мовою (начитані диктором).

– Прослухайте речення й запишіть їх у зошит.

– Позначте в списку терміни, які прозвучали в тексті.

– Позначте в списку імена власні, які прозвучали в тексті.

– Позначте в списку назви компаній, які прозвучали в тексті.

– Запишіть прослухані цифри (дати).

– Прослухайте текст і напишіть слово, яке є відповіддю на запитання.

4. Вправи для вдосконалення оперативної пам'яті:

– Слухайте й повторюйте за диктором слова (словосполучення, речення, текст).

– Прослухайте ряд слів, запам'ятайте їх і відтворіть по пам'яті.

– Запишіть прослухані цифри (дати).

– Прослухайте і повторіть за диктором фрази.

– Завчіть напам'ять діалог, повторюючи його за диктором.

– Порівняйте речення, написані на дошці, з реченнями, начитаними диктором. Встановіть відмінності між ними.

– Прослухайте речення й розташуйте їх у логічній послідовності.

5. Вправи на розвиток уміння здійснювати ймовірнісне прогнозування:

– Прослухайте початок слів і закінчіть їх.

– Прослухайте початок словосполучень і закінчіть їх.

– Прослухайте прикметники й виберіть з запропонованого списку іменники, які можуть з ними поєднуватись.

– Прослухайте фразу й виберіть з запропонованого списку ту, яка може бути її логічним продовженням.

– Прослухайте слова до тексту й визначте його тему.

– Перегляньте список ключових слів і визначте тему тексту. Потім прослухайте аудіотекст і перевірте правильність своєї відповіді.

– Прослухайте початок тексту й спробуйте продовжити його усно.

– Виберіть з запропонованих нижче речень одне, яке може бути закінченням прослуханого вами тексту.

– Прослухайте текст з середини. Спробуйте визначити, про що йшлося на початку.

6. Вправи на розвиток уміння визначати зміст вихідного повідомлення:

– Прослухайте повідомлення і скажіть, про що в ньому йдеться.

– Прослухайте речення з тексту і спробуйте визначити його ідею (тему).

– Прослухайте текст і дайте відповіді на питання.

– Прослухайте текст і доберіть до нього заголовок.

– Прослухайте діалог і передайте його зміст.

– Прослухайте текст і складіть до нього анотацію.

– Прослухайте текст і поставте якомога більше запитань за його змістом.

– Розкажіть про ..., прослухавши текст.

– Прослухайте текст і визначте правильність таких тверджень...

– Прослухайте текст і виберіть відповідь на питання з ряду запропонованих, яка відповідає почутій інформації.

– Прослухавши текст, розташуйте інформацію в хронологічному порядку.

– Прослухайте текст і виберіть з запропонованих нижче речень одне, яке виражає основний зміст тексту.

– Прослухайте текст і закінчіть запропоновані речення, використовуючи інформацію з прослуханого тексту.

– Прослухайте текст і визначте, чи є у таких реченнях фактичні помилки...

– Прослухайте текст і заповніть таблицю.

7. Вправи для набуття вміння переключатись з однієї мови на іншу.

– Прослухайте числа й перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте імена людей і перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте назви країн і перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте назви грошових одиниць і переведіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте терміни й перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте скорочення й перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте словосполучення й перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі.

– Прослухайте й перекладіть речення.

– Прослухайте терміни. Знайдіть у списку їх еквіваленти.

– Прослухайте фрази (типові формули мовленнєвого етикету) і перекладіть їх.

8. Вправи для набуття вміння узагальнювати й компресувати зміст вихідного повідомлення:

– Прослухайте визначення термінів. У запропонованому списку позначте відповідні їм терміни.

– Прослухайте слова. Доберіть до них синоніми. Вимовте їх уголос.

– Прослухайте текст і коротко викладіть його зміст рідною мовою.

– Прослухайте текст і поясніть його зміст рідною мовою іншими словами, використовуючи тільки іменники та дієслова.

– Прослухайте текст і перекажіть його зміст.

– Прослухайте текст і передайте його зміст одним (двома/трьома) реченнями.

– Прослухайте текст і вкажіть на речення, яке найкраще передає його зміст.

– Прослухайте текст, потім прочитайте його переклад і скажіть, якої інформації з тексту оригіналу в ньому бракує.

9. Вправи на розвиток уміння оформлювати й відтворювати переклад у формі усного мовлення рідною мовою:

– Вивчіть напам'ять і відтворіть у швидкому темпі запропоновані скоромовки (прислів'я, приказки).

– Підготуйте виразне читання запропонованого спеціального тексту.

– Вивчіть напам'ять і відтворіть у швидкому темпі визначення запропонованих термінів.

– Прослухайте фрази й перекладіть їх у середньому темпі, намагайтесь не робити пауз.

– Прослухайте текст і перекажіть його. Перекладайте швидко, повними фразами, дотримуючись літературної норми.

– Слухайте переклад вашого товариша й фіксуйте допущені ним помилки.

– Прослухайте текст. Зробіть кілька варіантів його перекладу.

10. Вправи на тренування темпу мовлення, спрямовані на зменшення стресу в практичній роботі. Можна використовувати так звані «ланцюжок»: після прослуховування тексту студенти по черзі його перекладають, причому

мета вправи полягає не в переказі тексту, а в передачі зв'язного тексту, з максимальною повнотою передачі змісту. Цей тип вправ, що не передбачає пауз, спрямований не тільки на швидкість і точність розуміння, а й забезпечує ефективне запам'ятовування мовного повідомлення.

Висновки. Аудіювання є основою усного перекладу, без якого процес відтворення змісту та форми вихідного повідомлення засобами іншої мови є неможливим. Комунікативне вміння аудіювати складається з загальної аудитивної навички, рецептивної граматичної навички, рецептивної лексичної навички, вміння утримувати в пам'яті смислову інформацію, вміння здійснювати ймовірнісне прогнозування, вміння визначати зміст вихідного повідомлення. Наведена в статті система вправ ураховує принцип послідовності та градуйованого введення труднощів і спрямована на набуття

навичок аудіювання й розвиток навичок розуміння та запам'ятовування прослуханого повідомлення, тобто формування аудитивної перекладацької компетенції. Навіть більше, відбувається набуття суміжних навичок, оскільки, працюючи з аудіотекстами, ми одночасно формуємо лексичні, граматичні та фонетичні навички. Грамотна організація заняття, коли враховуються складність тексту та послідовність виконання вправ, характерних для різних етапів навчання, безперечно, сприяє планомірному розвитку професійних навичок майбутніх перекладачів.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробленні робочої програми дисципліни «Аудіювання» для формування вмінь і навичок перекладацького аудіювання, що є вагомими складниками професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Список використаних джерел

1. Гавриленко Н. Н. Понять, чтобы перевести (перевод в сфере профессиональной коммуникации): в 2-х кн. / Н. Н. Гавриленко. – М.: Изд-во НТО им. С. И. Вавилова, 2010. – Кн. 2. – 206 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд., стер.]. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 336 с.
3. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 126–147.
4. Мартиненко О. Є. Психолінгвістичні передумови формування англійської аудитивної компетентності у майбутніх перекладачів / О. Є. Мартиненко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 131. – С. 79–83.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Готика, 1999. – 176 с.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. О некоторых особенностях аудирования при устном последовательном переводе / Р. К. Миньяр-Белоручев // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 119–126.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – [2-е вид., випр. і перероб.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
9. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
10. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
11. Underwood M. Teaching Listening / M. Underwood. – London: Longman, 1989. – 117 p.

Рецензент: Максимов О.С., д.пед.н., професор

References

1. Gavrilenko, N. N. (2010). *To understand in order to translate (translation in the sphere of professional communication)*. Moscow: S. I. Vavilov NTO. [in Russian]
2. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. Moscow: Akademiya. [in Russian]
3. Yeluhina, N. V. (1991). *The main difficulties of listening and ways to overcome them*. In: General methods of teaching foreign languages: Reader. Moscow: Rus. yaz., 126–147. [in Russian]
4. Martynenko, O. (2015). Psycholinguistic prerequisites to listening comprehension competence formation of future correspondence education interpreters. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 131, 79–83. [in Ukrainian]
5. Myniar-Beloruchev, R. K. (1999). *How to become an interpreter?* Moscow: Gotika. [in Russian]
6. Myniar-Beloruchev, R. K. (1976). *On some features of listening in oral consecutive translation*. In: Semantic perception of speech messages. Moscow: Nauka. 119–126. [in Russian]
7. Nikolayeva, S. Yu. (2002). *Methods of teaching foreign languages in secondary schools*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
8. Solovova, Ye. N. (2002). *Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
9. Khaleyeva, I. I. (1989). *The basics of the theory of teaching to understand foreign language (training of interpreters)*. Moscow: Vysshaya shkola. [in Russian]
10. Chernovaty, L. M. (2013). *Methods of teaching translation as a profession*. Vinnytsya: Nova Knyha. [in Ukrainian]
11. Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman. [in English]

Відомості про авторів:**Рябуха Тетяна Валеріївна**

angl_fil_mdpu@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Зіненко Наталя Володимирівна

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Гостішева Наталія Олексіївна

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 30. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 24. 01. 2018 р.*

Information about the authors:**Riabukha Tetiana Valeriivna**

angl_fil_mdpu@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Zinenko Natalia Volodymyrivna

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Gostishcheva Natalia Oleksiivna

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 30. 12. 2017.
Accepted for publishing 24. 01. 2018.*

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

Євгенія Черняк, Світлана Занкова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти перспективних шляхів формування виконавської техніки майбутнього інструменталіста. На основі наукових досліджень відомих методистів, музикознавців, психологів проаналізовано комплекс основних методів, що впливають на її формування.

Ключові слова:

виконавська техніка; художній образ; інструментально-виконавське мистецтво.

Аннотация:

Черняк Евгения, Занкова Светлана. Теоретические и практические аспекты формирования исполнительской техники будущего инструменталиста.

В статье раскрыты теоретические и практические аспекты перспективных путей формирования исполнительской техники будущего инструменталиста. На основе научных исследований известных методистов, музыковедов, психологов проанализирован комплекс основных методов, влияющих на ее формирование.

Ключевые слова:

исполнительская техника; художественный образ; инструментально-исполнительское искусство.

Resume:

Cherniak Yevheniia, Zankova Svitlana. Theoretical and practical aspects of the formation of the performing technique of the future instrumentalist.

The article reveals theoretical and practical aspects of perspective ways of forming the performing technique of the future instrumentalist. On the basis of scientific researches of well-known methodologists, musicologists, psychologists, the complex of the basic methods which influence its formation is analyzed.

Key words:

performing technique, artistic image, instrumental and performing arts.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку музичної освіти великого значення набувають питання вдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх фахівців, одним з головних компонентів якої є виконавська техніка. Але, як доводить практика, інструменталіст з добре розвиненим апаратом не завжди досягає високого рівня віртуозного оволодіння елементами техніки. Це виникає внаслідок того, що багато інструменталістів у процесі навчання сприймають формування виконавської техніки як набуття суто технічних навичок. Поза увагою залишається завдання розкриття художньо-образного змісту музичних творів. Також не враховуються індивідуальні психологічні особливості виконавця. Усе, викладене вище, свідчить про необхідність окреслення перспективних шляхів комплексного формування виконавської техніки у майбутнього музиканта-інструменталіста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування музичного мистецтва цікавить сучасних дослідників у різних аспектах, зокрема таких, як історія музично-інструментального виконавства (Л. Куненко, М. Черепанін, В. Дутчак, М. Булда, А. Душний, Л. Гончаренко, І. Мокрогуз, В. Сподаренко); теоретичні й методичні засади формування виконавської майстерності музикантів-інструменталістів (Д. Юник, Л. Котова, О. Матвєєва, В. Бурназова, Г. Ониськів, М. Голючек, В. Бондаренко, Т. Казарцева та ін.); інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики (А. Козир, М. Губар, О. Морозова, І. Дзюба, О. Табаков та інші).

Сучасна методика роботи над виконавською технікою інструменталіста сформувалась унаслідок тривалого історичного розвитку. Підходи до техніки та прийоми гри істотно змінювались, залежно від тих завдань, які поставали перед музикантами. У першій половині XIX століття методи технічного виховання ґрунтувались, головню, на механічному розвитку пальців. Наприкінці XIX століття сформувалась школа анатомо-фізіологічного підходу, представники якої намагались «дати рецепти» правильної фортепіанної гри, виходячи винятково з будови виконавського апарату. Надалі, у процесі обговорення, яке передбачало осмислення всього попереднього досвіду формування виконавської майстерності, склались сучасні погляди на техніку.

Окремі аспекти порушеної нами теми розглядалися провідними музикознавцями, науковцями, психологами, зокрема Г. Нейгаузом, Д. Рабиновичем, О. Шультп'яковим, Ю. Цагареллі та іншими.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття теоретичних і практичних аспектів формування виконавської техніки майбутнього інструменталіста.

Реалізація мети передбачає виконання таких завдань:

– розглянути різноманітні підходи відомих музикознавців, методистів до проблеми становлення виконавської техніки;

– визначити основні компоненти виконавської техніки інструменталіста;

– з'ясувати причини та наслідки виникнення виконавських труднощів і окреслити шляхи їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виконавська техніка – це невіддільний складник інструментальної підготовки. Коли йдеться про техніку, то мають на увазі ту суму вмінь і навичок прийомів гри, за допомогою яких музикант досягає потрібного художнього, звукового ефекту. Багато музикантів розуміють її як поєднання швидкості, сили, витривалості. Такий погляд досить обмежений. Техніка – це поняття набагато ширше. Воно поєднує в собі все, чим повинен володіти виконавець, який прагне до змістовного виконання.

В історії музичної педагогіки функціонувала велика кількість методичних шкіл, які мали неоднаковий підхід до визначення сутності виконавської техніки музиканта. Починаючи ще з XVII-XVIII ст., удосконалення прийомів гри на музичному інструменті, на думку музикантів-клавесиністів, базувалось на впровадженні суто рухових завдань, тому багато часу приділялось механічному повторенню всіх можливих вправ. Надалі в музичній практиці цей механістичний підхід не отримав великого розвитку, оскільки багаточасове автоматичне тренування часто призводило до професійних захворювань виконавського апарату [7, с. 36].

Кінець XIX – початок XX ст. (анатомо-фізіологічний напрям) стали своєрідним проривом у пошуках методів покращення розвитку виконавської техніки. Представники цього напрямку (Й. Гат, Л. Демпе, Р. Брейтгаупт, Н. Тетцель, Ф. Штейнгаузен) на перше місце ставили фізіологічні й анатомічні особливості людини [1].

Велику увагу автори приділяли розгляду й ретельному опису фізіологічного процесу рухів. Поступово музиканти дійшли висновку, що для повноцінного втілення виконавського задуму інструменталістові важливо керувати виконавським процесом. Отже, представники психотехнічного напрямку констатували, що технічна майстерність інструменталіста залежить не від його психофізіологічних особливостей, а від «вольового наказу», адекватного художньому задуму твору. Не випадково завдання, які вони пропонували в процесі формування виконавської техніки, були спрямовані на звільнення рук, використання ваги руки від плечового поясу до кінчиків пальців, упровадження доцільності, економності ігрових рухів. Однак, окреслюючи загальне й універсальне в галузі виконавського мистецтва, автори не надавали належного значення індивідуальному й особливому. Звісно, фізичне й психічне в організмі людини тісно взаємопов'язані між собою, тобто виконавська

техніка залежить від природних технічних можливостей, розвинених психологічних особливостей музиканта [7].

Розглядаючи теоретичні та практичні аспекти формування виконавської техніки, слід згадати відомого методиста К. Мартинсена. Він констатував, що в процесі розвитку виконавця його техніка ніколи не може бути вироблена окремо й незалежно від його художніх намірів і формується, виходячи з цих намірів і стосовно їх, тому вона індивідуальна, відрізняється від техніки іншого музиканта своїм характером. На думку К. Мартинсена, віртуозне виконання базується на звукотворчій волі, за особливостями якої можна виділити три типи техніки – статичний, екстатичний, експресіоністський [6].

У XX столітті зарубіжні й вітчизняні музиканти велику увагу приділяли художньо-виконавським аспектам технічної майстерності інструменталіста (семантичним і синтаксичним основам, музично-інтонаційному словнику композитора, характерним стильовим ритмоформам).

У видатного музиканта-педагога Г. Нейгауза натрапляємо на таке визначення техніки виконавця: «будь яке вдосконалення техніки є вдосконаленням самого мистецтва, а значить, допомагає виявити зміст, «потаємний сенс», виступає матерією, реальною плоттю музичних творів. Техніка – це щось вагоміше, ніж просто швидкість, рівність, стрімкість» [8].

Розвиваючи думку Г. Нейгауза, музикознавець Д. Рабинович розуміє під технікою стиль виконання й упроваджує оригінальну систематизацію виконавських стилів: віртуозний, емоційний, раціональний і лірично-інтелектуальний [1].

Інша типологізація належить Е. Ліберману, який уважав, що кожен будує свою техніку для вираження художніх намірів; вона має бути індивідуальною для інструменталіста. Це не тільки виконання певних технічних формул, це ще й донесення свого розуміння, уявлення твору через почуття, де техніка лише допомагає краще втілити, розкрити задум автора [6].

Незалежно від стилю, головним принципом для будь-якого музиканта є те, що ігрові моторні дії спрямовані на виконання художніх завдань, а для формування необхідних рухів потрібна чітка «слухова» мета. Згодом викристалізувався метод, згідно з яким основні моторні дії спрямовуються на досягнення асоціативних зав'язків.

Розглядаючи технічний розвиток музиканта-виконавця, О.Шульп'яков дійшов висновку, що не воля слухової сфери керує цілком виконавськими рухами, а воля виконавця, яка спирається на правильно організовану техніку,

реалізує принцип психофізіологічної єдності [13].

Велика кількість музикантів-виконавців не досягає високого рівня виконавської техніки через те, що процес її формування найчастіше відбувається без урахування її психологічної сутності та психомоторних якостей. У дослідженнях Ю. Цагареллі ретельно розглянуті основні компоненти виконавської техніки, такі, як сила, швидкість, витривалість, координованість, рухова пам'ять [11, с. 73].

Силовий компонент простежується в м'язовій силі музиканта (уміння вчасно напружувати й розслабляти м'язи під час виконання), від якої залежить сила та якість звуку. Швидкісний компонент базується на швидкому виконанні рухів у процесі гри, стрибків, віртуозних пасажів, фрагментів на акордову техніку тощо. Здатність виконавця тривалий час виконувати роботу без зниження її інтенсивності та якості, учений називає витривалістю. Уміння швидко зіставляти рухи й утримувати їх у певному положенні – компонент координованість (управління й володіння м'язовим напруженням). Ю. Цагареллі розрізняє внутрішньом'язову, міжм'язову й сенсорномоторну координацію. На його думку, важливе місце в процесі формування виконавської техніки інструменталіста належить також руховій пам'яті.

Учений звертає увагу на те, що рухи під час розучування музичного твору на інструменті запам'ятовуються за допомогою різних видів пам'яті: зорової, рухової і тактильної. Рухова пам'ять також містить у собі силові, просторові й тимчасові параметри рухів [11, с. 73].

На сучасному етапі формування виконавської майстерності багато дослідників приділяли увагу розкриттю окремих аспектів виконавської техніки. Так, дослідник рухової пам'яті В. Гусак визначив її основні функції: побудова й закріплення умовних рефлексів, виконавських дій, забезпечення онтогенетичного розвитку ігрових прийомів, виконавських навичок і вмій. Це покращує техніку, виконавський досвід, психомоторику ігрового апарату [4].

Поняття виконавської майстерності розкриває у своїй роботі М. Давидов. Він акцентує на вільному володінні виконавцем інструментом і своїм тілом («суто руховий м'язовий контроль за ігровими діями»), а також емоціями. Це передбачає використання всього комплексу слухо-моторних і психологічних даних, конкретних навичок і вмій, прийомів і форм музично-ігрових рухів. Розвиваючи думку М. Давидова, Г. Ониськів вважає важливим компонентом інструментальної підготовки музиканта набуття ним навичок, що передбачають наявність відповідних умій,

ознакою яких є досконалість відтворення рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів.

Отже, формування необхідного рівня виконавської техніки досягається в єдності моторно-рухової та емоційно-слухової сфер. Для того, щоб донести до слухача художній задум композитора, необхідно знати свої індивідуальні фізіологічні особливості. Тоді жодні труднощі й технічні проблеми не відволікатимуть виконавця від головної мети – свободи музикування [7].

Підсумовуючи різні історично сформовані підходи в роботі над розвитком виконавської техніки музикантів, зауважимо, що їх можна класифікувати за методами: «механістичний» метод який побудований на багаторазовому механістичному повторенні й тривалому, багатогодинному відпрацюванні технічних прийомів у відриві від художніх завдань; «інтуїтивно руховий» метод, у якому головну роль відіграють інтуїтивні відчуття, що формують рух. Ці відчуття є похідними від художніх цілей і завдань у процесі виконання. На думку прихильників цього методу, роль свідомості в контролі над рухами дорівнює нулю, а під час виконання може навіть заважати самому процесу втілення художніх задумів. За «свідомо рухового» методу, на розвиток техніки впливає свідомість, яка відіграє провідну роль у побудові ігрових рухів музиканта. На думку прихильників цього методу, тільки після створення відповідної технічної бази можна повноцінно вирішувати художні завдання. «Свідомо слуховий» метод передбачає передчуття чіткого звукового образу й утілення його в звуках. Така свідома робота над звуковими образами, а також звукова корекція в момент виконання знаходить і здійснює необхідні форми рухів виконавського апарату музиканта. «Психофізіологічний» метод – складний психофізіологічний процес, у якому перераховані попередні методи взаємодіють як єдине ціле, де відбувається синтез, взаємовплив художнього образу й рухів [1].

Висвітлення теоретичних і практичних аспектів формування виконавської техніки було б не повним без з'ясування причин і наслідків виконавських труднощів та ефективних шляхів їх подолання. На сьогодні, незважаючи на стрімкий розвиток музичної педагогіки, скутість рук і професійні захворювання є однією з найсерйозніших проблем сучасного музичного виконавства [7, с. 38].

Для розв'язання цієї проблеми особливу увагу необхідно приділяти постановці рук і корпусу, а саме таким деталям, як: м'язова сфера (основні м'язові групи та їх функції); напруження

й розслаблення м'язів; емоційні й больові відчуття; цілеспрямованість і доцільність рухів; взаємопоєднання відчуттів і рухів.

У процесі сценічного виконання окремі музиканти з добре розвинутою виконавською технікою не здатні впоратись з розкриттям композиторського задуму. Це виникає внаслідок того, що під час підготовки до виступу не враховуються індивідуальні психологічні особливості. Надалі це призводить до технічних помилок, які фіксуються на підсвідомому рівні. Вчасне формування потрібного психологічного налаштування дає змогу позбавитись невпевненості, психологічних «затисків», внутрішньо настроїтись [10].

З огляду на це, завдання музичної педагогіки полягає в тому, щоб передбачити помилки в процесі засвоєння твору та їх усунути. Серед найбільш поширених помилок варто назвати такі, як: брак задуму твору, синхронності рук, темпової витримки; забування тексту, неемоційне виконання, «заїкання», фальшиві ноти, неохайне виконання.

До можливих причин помилок належать такі: програма не готова до виконання, вона складна для музиканта; недостатньо розвинута міжм'язова, сенсомоторна й слухо-моторна координація, відмова пам'яті через вивчення тексту з помилками, нестійкість емоційного наказу, відволікання, стомлення.

Для подолання цих проблем потрібно звертати увагу на індивідуально-психологічні якості виконавця, добирати програму з урахуванням його можливостей, приділяти їй більше часу, покращувати його професійні якості та техніку, зупинитись детально на тих місцях у тексті музичного твору, де є проблеми, грати твори різних стилів, якомога більше грати на публіці [11, с. 211].

Це лише деякі зі способів подолання окреслених причин, що можуть допомогти виконавцеві впоратись з програмою, донести до слухачів художній задум, незважаючи на стресову ситуацію, у якій виконавець перебуватиме.

Володіння технікою гри має величезне значення для музиканта-виконавця, про що свідчить досвід кращих майстрів музичного мистецтва. Жоден видатний виконавець-інструменталіст не досяг би такої досконалої майстерності й переконливості у виконанні, не міг би так глибоко хвилювати, захоплювати слухача, якби не приділяв належної уваги розвитку своїх технічних можливостей. Важливим компонентом формування виконавської техніки є організація самостійної роботи інструменталіста (власне бажання), що стимулює творчість, індивідуальність у власній інтерпретації музичного твору, виховує організованість, наполегливість, сприяє розвитку професійних навичок музиканта. Водночас виконавець, граючи твір, має розкрити психологічний стан і думки автора, відображені у творі, для чого потрібно попередньо детально проаналізувати засоби та прийоми виконання, які розкриють задум автора, втілюючись у реальному звучанні.

Висновки. У статті розглянуто деякі теоретичні та практичні аспекти формування виконавської техніки, урахування яких у музичній педагогіці й активне використання в роботі сприятимуть повноцінній підготовці майбутніх виконавців-інструменталістів. Добре сформована виконавська техніка асоціюється з високим професійним ступенем інструменталіста. Вона відкриває широкі можливості для багатогранної музичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: учебное пособие / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1982. – 286 с.
2. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Т. П. Воробкевич. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
3. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посібник / Ірина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
4. Гусак В. А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В. А. Гусак. – К., 2011. – 22 с.
5. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М.: Госмузиздат, 1963. – 200 с.
6. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой / Е. Я. Либерман. – М.: Классика XXI, 2003. – 148 с.

References

1. Alekseev, A. D. (1982). *History of the piano art*. Moscow : Muzyka. [in Russian]
2. Vorobkevych, T. P. (2001). *Methods of teaching how to play the piano*. Lviv : LDMA. [in Ukrainian]
3. Hrynychuk, I., Burs'ka, O. (2008). *Problems of musical thinking: theory and methods of development. Dialectics of musical logos and eidos: learning and methodological guide*. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian]
4. Husak, V.A.(2011) *Methodology of teh motor memory development in the process of performance training of the future Music teacher: author's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Kogan, G. M. (2013). *The work of a pianist*. Moscow : Gosmuzizdat. [in Russian]
6. Lieberman E.Ya. (2003). *Work on the piano technique*. Moscow: Klassika XXI. [in Russian]
7. Mazel', V. (2002). *The musician and his hands: physiological nature and the formation of the motor system: learning guide*. Saint Petersburg : Kompozitor. [in Russian]
8. Neigauz, G. G. (1988). *On the art of playing the piano: teacher's notes*. 5th ed. Moscow : Muzyka. [in Russian]

7. Мазель В. Музыкант и его руки: физиологическая природа и формирование двигательной системы: учебное пособие / В. Мазель. – СПб.: Композитор, 2002. – 180 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – [5-е изд.]. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 368 с.
10. Черняк С. Б. До проблеми формування психолого-виконавської майстерності в контексті компенсаторних можливостей особистості / С. Б. Черняк, Н. В. Йоркіна // Мистецька освіта: традиції й новації: матеріали міжнародної наукової конференції. – Мелітополь: МПДУ імені Богдана Хмельницького, 2014. – С. 146–148.
11. Цагарелли Ю. В. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие / Ю. В. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
12. Цыпин Г. М. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика: учебник для студентов муз. факультетов учреждений высш. пед. проф. образования / Цыпин Г. М., Кирнарская Д. К., Киященко Н. И. – [2-е изд., испр.]. – М.: Академия, 2011. – 384 с.
13. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя: проблемы методологии: учебное пособие / О. Ф. Шульпяков. – Л.: Музыка, 1973. – 104 с.
9. Teplov, B. M. (2003). *Psychology of musical abilities: learning guide for students of teacher training institutes*. Moscow : Nauka. [in Russian]
10. Cherniak, Ye. B. (2014). *Towards the problem of forming psychological and performance skills in the context of the personality's compensatory abilities*. In : Art education: traditions and innovations: proceedings of the International Scientific Conference. Melitopol : MSPU named after Bohdan Khmelnytsky. 146–148. [in Ukrainian]
11. Tsagarelli, Yu. V. (2008). *Psychology of musical and performance activity: learning guide*. SPb : Kompozitor. [in Russian]
12. Tsypin, G. M. (2011). *Musical psychology and psychology of music education: theory and practice: a students' book*. 2nd ed. Moscow : Akademia. [in Russian]
13. Shulpyakov, O. F. (1973). *Technical development of the musician-performer: problems of methodology: learning guide*. Leningrad : Muzyka. [in Russian]

Рецензент: Сегеда Н.А., д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Черняк Євгенія Борисівна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Занкова Світлана Сергіївна

zankov.1@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 26. 10. 2017 р.
Прийнято до друку 23. 11. 2017 р.

Information about the authors:

Cherniak Yevhenia Borysivna

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Zankova Svitlana Serhiivna

zankov.1@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 26. 10. 2017.
Accepted for publishing 23. 11. 2017.

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ

Сергій Шаров, Тетяна Шарова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

В умовах євроінтеграції та активного впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вища й середня ланки освіти зазнали кардинальних змін. Одним з найважливіших компонентів диференціації навчання у вищій школі є на сьогодні індивідуальна освітня траєкторія. З огляду на це, у статті розглядаються поняття «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», аналізуються переваги їх використання в навчальному процесі. Застосування інформаційних систем дає змогу задовольнити інформаційні потреби користувачів за рахунок пошуку, обробки, зберігання й передачі корисної інформації. Для формування індивідуальної освітньої траєкторії студента створена інформаційна онлайн-система, основні функціональні можливості якої висвітлені в статті.

Анотация:

Шаров Сергей, Шарова Татьяна. **Формирование индивидуальной образовательной траектории студента средствами информационной системы.** В условиях евроинтеграции и активного внедрения компетентностного подхода в учебный процесс, высшее и среднее образование претерпело кардинальные изменения. Одним из важных компонентов дифференциации обучения в высшей школе является индивидуальная образовательная траектория. Исходя из этого, в статье рассматриваются понятия «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут», анализируются преимущества их применения в учебном процессе. Использование информационных систем позволяет удовлетворить информационные потребности пользователей за счет поиска, обработки, хранения и передачи полезной информации. Для формирования индивидуальной образовательной траектории студента создана информационная онлайн-система, основные функциональные возможности которой рассмотрены в статье.

Resume:

Sharov Serhii, Sharova Tetiana. **Forming of the individual educational trajectory of the student with the help of the information system.**

In the conditions of the European integration process and the active introduction of a competence approach in the educational process, higher and secondary education has changed fundamentally. The individual educational trajectory is one of the important components of differentiation in higher education. The article deals with the concept of "individual educational trajectory", "individual educational route", and it analyzes the advantages of their use in the educational process. It is noted that the individual educational trajectory allows to consider the educational and psychological abilities of the student at the level of independent choice of disciplines, their content, teachers who will teach specific training courses, etc. Today, there is a rapid technical and technological development that affects society, education and science. These processes are reflected in the informatization of society and education. The use of information systems provides an opportunity to meet the users' information needs with the help of the search, processing, storage and transmission of useful information. The article reports the creation of an online information system for the formation of an individual educational trajectory, examines the main functionalities and benefits of its use. The information system provides: creation, editing and approval of the curriculum; reflection of the curriculum chosen by a particular student; display of annotations to curriculum disciplines; reflection of the academic staff who teach specific disciplines; reporting on the basis of data being entered and processed by the system. Information system works on the Internet, designed for students, teachers, heads of departments and deanships.

Ключові слова:

інформатизація освіти; інформаційно-комунікаційні технології; індивідуальна освітня траєкторія; інформаційні системи.

Ключевые слова:

інформатизація образования; информационно-коммуникационные технологии; индивидуальная образовательная траектория; информационные системы.

Key words:

informatization of education, information and communication technologies, individual educational trajectory, information systems.

Постановка проблеми. Сучасні реалії характеризуються значними змінами в соціальному та політичному житті, стрімким технічним і технологічним розвитком. Це сприяє формуванню інформаційного суспільства, широкому використанню інформаційних потоків, які є невичерпним і поновлюваним багатством людства разом з енергією та матеріальними ресурсами. Важливою ознакою сучасного інформаційного суспільства є інформатизація, що у вигляді практичної діяльності, певних заходів і технологій спрямована на використання, зберігання, обробку інформації, а також на її передачу для досягнення поставлених суспільством завдань. Важливим напрямом інформатизації суспільства є інформатизація освіти, яка дає змогу підвищити ефективність усіх видів освітньої діяльності на основі використання інформаційних і комп'ютерних технологій.

Серед розмаїття засобів, що забезпечують реалізацію диференційованого навчання, суттєва роль належить індивідуальним освітнім траєкторіям. Разом з тим, бракує електронних ресурсів, зокрема інформаційних систем, які давали б змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію студентів на основі їхніх побажань, навчальних і психологічних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес постійно привертають увагу багатьох дослідників. Дидактико-педагогічні й методичні проблеми інформатизації в навчальному процесі вивчали М. Жалдак, Ю. Рамський, О. Співаковський, Н. Морзе, А. Гуржій, О. Спирін та ін. Вивченню цього питання присвячені також дослідження

Б. Ананьєва, В. Лоренца, К. Черняєвої, М. Соколової та інших учених.

Формулювання цілей статті. Метою і завданнями статті є визначення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» і споріднених з ним; розгляд переваг використання індивідуальної освітньої траєкторії в навчальному процесі вищої школи; аналіз особливостей створеної інформаційної системи формування індивідуальної освітньої траєкторії студента вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні умови життєдіяльності вимагають від людини нових форм мислення, поведінки й співпраці, відповідальності за власні дії. За таких умов освіта, особливо вища, стає головним чинником соціального та економічного прогресу, де найвищою цінністю й головним капіталом суспільства визнається людина, здатна до пошуку й засвоєння нових знань, ухвалення нестандартних і відповідальних рішень у всіх сферах життєдіяльності [6].

Одним з пріоритетних напрямів розвитку освітнього процесу у вищій школі є орієнтація на індивідуальні можливості й запити студентів, навчання впродовж життя, дуальну освіту. Це дає змогу забезпечити самостійність здобувачів вищої освіти, орієнтацію їх на проектну та творчу діяльність [3, с. 94], формування й розвиток професійних компетентностей. Самодетермінація студентів як суб'єктів життєдіяльності націлює їх на конструювання власної освітньої програми, розуміння свого місця в майбутній професійній діяльності, постійне підвищення власної конкурентоспроможності.

Серед розмаїття засобів, здатних забезпечити реалізацію диференційованого навчання й підвищити якість професійної освіти в умовах ВНЗ, зростає значення індивідуальних освітніх траєкторій. Під індивідуальною освітньою траєкторією розуміється послідовний рух студента до вершин професійно-особистісного розвитку й саморозвитку в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу. Є. Александрова тлумачить індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу тих, хто навчається. Крім того, це поняття означає програму формування й розвитку життєдіяльності, зокрема особистісну, за певний проміжок часу [1, с. 75].

Мета індивідуальної освітньої траєкторії полягає в більш серйозній підготовці студента в межах його інтересів, підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці, надання можливості отримання двох дипломів тощо. Вона передбачає вільний вибір студентом видів навчальної діяльності, а також дисциплін, які найбільше імпонують його побажанням

і уявленням про професію, яку він обрав, коли вступав до вищого навчального закладу. Як зазначає І. Вакарчук, використання принципу індивідуальної траєкторії студента дасть змогу наблизити навчально-виховний процес нашої держави до засад вищих навчальних закладів Західної Європи [2]. Ми згодні з цим науковцем і вважаємо наявність вибору в межах обраної спеціальності однією з умов стабільності й узгодженості будь-якої навчальної системи. Це стосується як природничих, так і гуманітарних наук.

Зауважимо, що індивідуальна освітня траєкторія, яка визначає особистісно-орієнтований підхід у системі вищої освіти, за своєю суттю є загальним поняттям, ніж індивідуальний освітній маршрут. З огляду на це, І. Каньковський під індивідуальною освітньою траєкторією студента вищого навчального закладу розуміє обраний ним рух відповідно до індивідуального освітнього маршруту для досягнення певного рівня професійної компетентності, визначеного стандартом освіти, в умовах власної відповідальності та власного бажання. Водночас індивідуальний освітній маршрут можна презентувати у вигляді індивідуальної програми формування студентом професійної компетентності з урахуванням власних інтересів, навчальних можливостей, психологічних характеристик тощо [4, с. 63].

З погляду навчального процесу індивідуальна освітня траєкторія студента вищого навчального закладу визначає:

- тематику та наукового керівника науково-практичних і науково-дослідних робіт;
- можливі бази навчальних і виробничих практик;
- тематику та наукового керівника кваліфікаційної роботи;
- перелік дисциплін з блоку професійних;
- проходження сертифікаційних курсів для формування додаткових професійних компетентностей.

Навчання за індивідуальною траєкторією вимагає особливої методики та технології її організації. Так, індивідуальні освітні траєкторії розробляються для кожної освітньої програми. Під індивідуальною освітньою програмою розуміється освітня програма студента, що фіксує індивідуальну освітню траєкторію, обрану студентом із запропонованих (нормативних) дисциплін, а також перелік дисциплін варіативної частини основної освітньої програми, що пропонуються студентові на власний вибір. Індивідуальна освітня траєкторія визначається на весь період навчання. Вибір траєкторії здійснюється після зарахування студента до вищого навчального закладу, але не пізніше ніж за місяць від початку занять. Змінити освітню

траєкторію студент може у виняткових випадках за рішенням декана факультету.

У процесі реалізації навчання за індивідуальною освітньою траєкторією самостійна інтелектуальна діяльність повинна стати основною на тлі традиційного підходу. За таких умов індивідуалізація програми навчання й персональна робота зі студентом сприятимуть активізації всіх механізмів сприйняття й обробки інформації (пам'ять, увага, мислення, емоції). На думку С. Клімінської, індивідуальний темп і обсяг навчальної роботи активізують пізнавальну діяльність студента, удосконалюють його абстрактну й аналітичну діяльність, мотивують активну творчу роботу. Це сприяє не тільки реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, а й дає змогу сформувати професійну особистість майбутнього фахівця [5].

Процес формування індивідуальної освітньої траєкторії повинен бути підпорядкований таким принципам: усвідомленість перспективи й можливість активної участі у власній освіті, гнучкість і динамічність освітньої системи відповідно до вимог ринку праці, індивідуалізація і творчий складник у роботі з викладачем-тьютором. Індивідуальна траєкторія передбачає такі технологічні засоби реалізації: розуміння термінів на рівні вивчення дисципліни, мінімально допустимий освітній стандарт і варіанти його розширення, віртуальні тренінгові системи, модульне навчання, чергування різних форм роботи й атестації [11, с. 76].

Проектуючи індивідуальну освітню траєкторію навчання студентів, необхідно враховувати її динамічний характер. Як наслідок, побудова індивідуальної освітньої траєкторії може відбуватись за допомогою прийомів ухвалення рішень, під якими розуміється раціонально обґрунтована сукупність дій і операцій, спрямована на вибір однієї дії з декількох можливих. На кожному етапі студент потрапляє в ситуацію суб'єктивної невизначеності, оскільки йому належить зробити вибір траєкторії навчання, а разом з тим, вибудувати індивідуальну стратегію своєї діяльності.

Сучасний навчальний процес, орієнтований на якісну підготовку компетентного випускника, передбачає наявність освітньої програми, кожна частина якого поєднана з компетенціями й результатами навчання. З огляду на це, студент має можливість усвідомлено вибудовувати власну лінію освіти (унікальну послідовність вибраних модулів), орієнтовану на формування особистої професійної компетентності. На думку О. Плаксіної, розуміння необхідності вибору конкретних варіативних модулів виникає у студентів поступово, у процесі їхнього дорослішання, освоєння ними базових модулів,

занурення в професійно-орієнтоване освітнє середовище [9, с. 149].

І. Ліпатникова пропонує для забезпечення якості механізму конструювання індивідуальної освітньої траєкторії використовувати рефлексивний підхід. На її думку, такий підхід є системотвірним фактором і універсальним механізмом управління навчальним процесом на основі спільно-розподіленої діяльності педагога та студента. При цьому відбувається процес пошуку, осмислення й переосмислення інформації, перетворення її шляхом самостійного вибору мікроцілей з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб; визначення траєкторії розвитку особистісних якостей студента [7, с. 108]. П. Федорук і М. Пікуляк побудували модель індивідуальної навчальної траєкторії на основі методу різнорівневих алгоритмічних квантів знань, що має такий вигляд: на основі результатів першого завдання (перша вершина графа, що характеризується властивими їй термінальними квантами) студент потрапляє на іншу вершину графа, яка теж характеризується відповідними квантами тощо. Автори моделі зазначають, що запропонований метод дає змогу автоматизувати процес змістового наповнення дисципліни й зменшує час на її вивчення [12, с. 75].

Наголосимо, що від сформованої індивідуальної освітньої траєкторії конкретного студента, від дисциплін, які він обрав для формування професійних компетентностей, залежить навантаження кафедри, ставка конкретного викладача тощо. Як зауважує І. Вакарчук, від якості викладання викладачем дисципліни, від його педагогічної майстерності, від змістового наповнення курсу залежить вибір студентом означеної дисципліни, а в підсумку – кількість годин, яку читатиме викладач [2].

Поряд з кардинальними змінами, що відбуваються в системі вищої та середньої освіти, на тлі компетентнісного підходу сьогодні спостерігається стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Водночас, усталені протягом багатьох років методи викладання неминуче застарівають, а студенти погано сприймають інформацію, отриману внаслідок пасивного навчання. Отже, потрібно переходити до активних методів навчання, оновлення змісту освіти, удосконалення засобів навчання в умовах інформаційного суспільства та інформатизації освіти [10].

Цей процес може відбуватись на рівні використання елементів дистанційної форми навчання, оновлення змісту навчальних дисциплін з урахуванням можливостей ІКТ, введення в дію електронного документообігу тощо. Крім того, сучасні студенти повинні не тільки оволодівати конкретною інформацією,

скільки розвивати в собі навички орієнтуватись в інформаційних потоках, знати, де знайти потрібну інформацію, освоювати нові технології тощо [8, с. 163].

За рахунок використання ІКТ можна отримати такі переваги щодо підвищення якості навчально-виховного процесу: формування стійкого пізнавального інтересу до навчання, зокрема способів здобування знань; розвиток мотивації, мислення та інтелектуальних здібностей студентів; розвиток самостійності; превалювання методів активного навчання; розширення кола навчальних вправ практичного змісту; забезпечення вільного доступу до навчальних та наукових інформаційних ресурсів через мережу Internet та за допомогою мобільного зв'язку [14, с. 205]; збільшення кількості наочних способів навчання; контроль за навчальними досягненнями студентів за допомогою комп'ютерного тестування; самостійна робота за допомогою навчальних комп'ютерних програм та електронних підручників; виділення часу на додаткову роботу зі студентами [13, с. 195]; забезпечення дистанційного навчання тощо.

Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що активно використовується в системі вищої освіти, є інформаційні системи (локальні й розподілені), під якими зазвичай розуміють програмні засоби для обробки й зберігання інформації для досягнення поставленої користувачами мети. Для задоволення інформаційних потреб користувачів інформаційні системи виконують такі функції: опрацювання й збереження інформації, подання оброблених даних у зручному для користувача вигляді; експортування даних в інші програмні комплекси.

Процес формування індивідуальної освітньої траєкторії є доволі складною справою, яка передбачає аналіз навчального плану спеціальності, ознайомлення з анотаціями дисциплін, які входять до навчального плану, аналіз компетентностей, які формуються в процесі вивчення конкретних дисциплін. Ураховуючи широкі можливості інформаційно-комунікаційних технологій, ми створили інформаційну систему, що дає змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію студентів вищого навчального закладу на основі вибору з навчального плану спеціальності дисциплін у блоці дисциплін вільного вибору студентів.

Створена система забезпечує зареєстрованим студентам вищого навчального закладу доступ до інформації про предмети, які містяться в навчальних планах спеціальності. У системі реалізовані такі можливості:

- створення й редагування навчального плану;
- затвердження навчального плану;

– відображення обраних конкретним студентом дисциплін;

– відображення анотацій до кожної дисципліни навчального плану;

– відображення інформації про викладачів, за якими закріплена конкретна дисципліна;

– формування звітів на основі збережених і оброблених даних.

Для доступу до інформаційної системи можна використовувати будь-який графічний браузер (Internet Explorer, Opera, Mozilla Firefox, Google Chrome тощо). Залежно від уведеного логіна й пароля користувач може працювати або в режимі адміністратора, або в режимі студента.

Панель студента складається з таких пунктів: навчальний план; відобразити предмети певного семестру; відобразити предмети певного викладача. За потреби можна відобразити навчальний план за допомогою відповідної кнопки, після чого відобразиться сторінка з таблицею навчального плану, що містить перелік загальних предметів, а також дисциплін вільного вибору студентів (рис. 1).

Панель адміністратора містить такі пункти: додати навчальний план; створити навчальний план; змінити викладача в певному плані; кількість студентів, які обрали певний перелік; план певного студента; незатверджені плани; відобразити предмети певного викладача; навантаження кафедри. Сторінка «дати» складається з чотирьох блоків: додати спеціальність; додати студента; додати викладача; додати предмет. Сторінка «створити план» охоплює два блоки: блок, у якому вводяться дані про спеціальність, і блок, що містить таблицю додавання предметів. Сторінка «змінити викладача» складається з таблиці, у якій є можливість змінити викладача в будь-який момент. На сторінці «кількість студентів, які обрали певний перелік» відображується список предметів і кількість студентів, які обрали цей перелік. На сторінці «незатверджені плани» відображується навчальний план, який можна змінити й затвердити. Сторінка «відобразити предмети певного викладача» містить перелік предметів, закріплених за конкретним викладачем на кафедрі. На сторінці «навантаження кафедри» відображується назва предметів з навчального плану, закріплених за кафедрою.

Панель адміністратора містить такі пункти: додати навчальний план; створити навчальний план; змінити викладача в певному плані; кількість студентів, які обрали певний перелік; план певного студента; незатверджені плани; відобразити предмети певного викладача; навантаження кафедри. Сторінка «дати» складається з чотирьох блоків: додати спеціальність; додати студента; додати викладача; додати предмет. Сторінка «створити план»

охоплює два блоки: блок, у якому вводяться дані про спеціальність, і блок, що містить таблицю додавання предметів. Сторінка «змінити викладача» складається з таблиці, у якій є можливість змінити викладача в будь який момент. На сторінці «кількість студентів, які обрали певний перелік» відображується список предметів і кількість студентів, які обрали цей

перелік. На сторінці «незатверджені плани» відображається навчальний план, який можна змінити й затвердити. Сторінка «відобразити предмети певного викладача» містить перелік предметів, закріплених за конкретним викладачем на кафедрі. На сторінці «навантаження кафедри» відображається назва предметів з навчального плану, закріплених за кафедрою.

Шифр за ООП	Назва навчальної дисципліни	Екзамен, семестр	Заліки, семестр	Диф. заліки, семестр	Навчальні практики	Курсові роботи	Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Всього	Лекції	Лабораторії	Практичні	Самостійна робота	Викладач
1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ														
1.1 Цикл дисциплін загальної підготовки (ЗП)														
ЗП-03	Цивільний захист		1											Іван Іванович Іванов
ПП-01	Охорона праці в галузі			3										Іван Іванович Іванов
1.2 Цикл дисциплін професійної підготовки (ПП)														
ПП-06	Комп'ютерно-орієнтовані системи та засоби навчання			2										Петров Петро Петрович
2. ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТА														
2.1 Цикл дисциплін професійної підготовки (ПП)														
Перелік 1														
Перелік 2														
Перелік 3														
Перелік 4														
Перелік 5														
Загальна кількість									0					
Підтвердити														

Рис. 1. Сторінка навчального плану з анотаціями

За потреби можна відобразити предмети, які викладає викладач. Для цього необхідно обрати пункт «відобразити предмети певного викладача», вибрати викладача та план відповідного року й спеціальності й натиснути кнопку «відобразити».

Переваги, що отримують користувачі під час використання цього інформаційного ресурсу: зручний і швидкий пошук потрібної інформації про дисципліни навчального плану, що введені в систему спеціальностей; віддалений доступ до корисної інформації, викладеної в інформаційному ресурсі; можливість бачити власну освітню траєкторію й керувати нею на рівні вибору дисциплін, які розміщені в блоці дисциплін вільного вибору студента; зручна навігація за розділами інформаційної системи тощо.

Висновки. Отже, перехід до інноваційної економіки змінює роль вищої освіти, висуваючи нові вимоги до якості освітніх послуг. Рівень фахової підготовки випускників та їх успішне працевлаштування визначає потенціал держави

як найважливішого складника національного багатства. Навіть більше, ефективне використання накопиченого науково-освітнього потенціалу є головною умовою економічної та соціальної стабільності суспільства. Для максимальної реалізації власного навчального потенціалу студент повинен сформувати власну індивідуальну освітню траєкторію, яка передбачає вибір дисциплін для вивчення й власне майбутню професію, що відповідатиме прагненням і переконанням конкретного майбутнього фахівця.

Розроблена інформаційна система формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів дає змогу зберігати й обробляти інформацію про дисципліни навчального плану конкретної спеціальності, які були самостійно обрані студентами в процесі формування індивідуальної освітньої траєкторії. Інформаційна система працює в мережі Інтернет, призначена для студентів, викладачів, завідувачів кафедр і деканатів.

Список використаних джерел

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий / Е. А. Александрова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2008. – Т. 1. – № 1-2. – С. 74-78.
2. Вакарчук І. Якість освіти і вільна траєкторія студента [Електронний ресурс] / Іван Вакарчук. – URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2009/04/28/3910314/>.
3. Ізбаш С. С. Реалізація творчих проєктів у навчальному процесі сучасної школи / С. С. Ізбаш // Науковий вісник

References

1. Aleksandrova, Ye. A. (2008). Pedagogical support of senior pupils in the process of development and realization of individual educational trajectories. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 1-2, 74-78. [in Russian]
2. Vakarchuk, I. (2009). *Quality of education and free student trajectory*. www.pravda.com.ua. Retrieved from: <https://www.pravda.com.ua/articles/2009/04/28/3910314/> [in Ukrainian]
3. Izbash, S. S. (2019). Realization of creative projects in the educational process of modern school. *Naukovyi*

- Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 5. – С. 92–97.
4. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця / І. Є. Каньковський // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – № 4. – С. 62–65.
 5. Климинская С. Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / С. Л. Климинская // Наукоеведение. – 2014. – Вып. 4(23). – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/34PVN414.pdf>.
 6. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента [Електронний ресурс] / Т. П. Коростіянець // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf>.
 7. Липатникова И. Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приёмам принятия решений / И. Г. Липатникова // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5. – С. 108–110.
 8. Наумук І. М. Розвиток медіаосвіти в Україні: сучасний стан та вимога сьогодення / І. М. Наумук // Молодь і ринок. – 2015. – № 3. – С. 162–166.
 9. Плаксина О. А. Проблемы проектирования основных образовательных программ / О. А. Плаксина, Т. А. Матвеева // Политематический журнал «Дискуссия». – 2012. – № 2(20). – С. 148–155.
 10. Положення про підготовку навчальних видань та електронних засобів навчального призначення / уклад. Горбенко В. Т., Лоза Г. І., Мікульонко І. О. – К.: НТУУ «КПІ», 2008. – 48 с.
 11. Строганова А. Н. Модель индивидуально-ориентированного обучения студентов в вузе / А. Н. Строганова // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 75–78.
 12. Федорук П. І. Технологія побудови індивідуальної адаптивної траєкторії навчання у системі дистанційної освіти і контролю знань / П. І. Федорук, М. В. Пікуляк // Математические машины и системы. – 2010. – Т. 1. – № 1. – С. 68–76.
 13. Шаров С. В. Розробка інформаційної системи з навчально-виробничих практик / С. В. Шаров, І. К. Філіпов // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Вип. 3(13). – С. 194–198.
 14. Яцько О. Проблеми в інформативній освіті майбутніх економістів та шляхи їх вирішення / О. Яцько // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ, 2012. – С. 200–207.
- visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika, 5, 92-97. [in Ukrainian]*
4. Kan'kovs'kyi, I. Ye. (2013). Individual educational trajectories as a necessity of a modern process of professional training of a specialist. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy*, 4, 62-65. [in Ukrainian]
 5. Kliminskaya, S. L. (2014). Individual educational trajectory as a way to improve the effectiveness of teaching foreign languages. *Naukovedenie*, 4(23), Retrieved from: <https://naukovedenie.ru/PDF/34PVN414.pdf>. [in Russian]
 6. Korostiianets', T. P. (2013). Individual educational trajectory - the educational program of the student. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 1, Retrieved from: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf>. [in Ukrainian]
 7. Lipatnikova, I. G. (2009). Creating an individual educational trajectory as one of the ways to teach students the decision making. *Fundamental'nye issledovaniya*, 5, 108-110. [in Russian]
 8. Naumuk, I. (2015). The development of media education in Ukraine: the current state and demand of the present. *Molod' i rynek*, 3, 162-166. [in Ukrainian]
 9. Plaksina, O. A. (2012). The problems of designing the main educational programs. *Politematicheskii zhurnal "Diskussiya"*, 2(20), 148-155. [in Russian]
 10. Horbenko, V.T., Loza, H.I., & Mikulionok, I.O. (2008). *Regulations on the preparation of educational editions and electronic teaching aids*. Kyiv, NTUU "KPI". [in Ukrainian]
 11. ;Stroganova, A. N. (2011). Model of individual-oriented education of students in the university. *Chelovek i obrazovanie*, 3, 75-78. [in Russian]
 12. Fedoruk, P.I., & Pikuliak, M.V. (2010). The technology of constructing an individual adaptive trajectory of learning in the system of distance education and knowledge control. *Matematicheskie mashyny i sistemy*. 1, 68-76. [in Ukrainian]
 13. Sharov, S., & Filipov, I. (2017). The development of the information system of educational and industrial practices. *Fizyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal*, 3(13), 194-198. [in Ukrainian]
 14. Yatsko, O. (2012). Problems in informative education of future economists and ways of their solution *Teoriia ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky: zb. nauk. prats*, 200-207. [in Ukrainian]

Рецензент: Максимов О.С., д.пед.н., професор

Відомості про авторів:
Шаров Сергій Володимирович

sharov@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Шарова Тетяна Михайлівна

Tanya_sharova@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 25. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 17. 01. 2018 р.

Information about the authors:

Sharov Serhii Volodymyrovych
sharov@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Sharova Tetiana Mykhailivna

Tanya_sharova@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 25. 12. 2017.
Accepted for publishing 17. 01. 2018.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

УДК 372.7

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АНДРАГОГІВ: ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Олена Аніщенко

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України***Анотація:**

У статті обґрунтовано доцільність професійної підготовки андрагогів і введення професії «андрагог» у Державний класифікатор професій України. Проаналізовано зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки педагогічного персоналу до навчання дорослих у контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. Наведено приклади окремих проектів у галузі неформальної освіти з підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими. Деталізовано розроблену авторами статті кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Акцентовано увагу на необхідності здійснення моніторингу якості надання освітніх послуг для дорослих, розроблення й упровадження механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання.

Ключові слова:

освіта дорослих; формальна освіта; неформальна освіта; педагогічний персонал для навчання дорослих; андрагог; професійна підготовка; професіоналізація освіти; кваліфікаційна характеристика професії.

Анотация:

Анищенко Елена, Прийма Сергей. Профессиональная подготовка андрагогов: обоснование целесообразности в контексте профессионализации образования взрослых в Украине.

В статье обоснована целесообразность профессиональной подготовки андрагогов и введение профессии «андрагог» в Государственный классификатор профессий Украины. Проанализирован зарубежный и отечественный опыт подготовки педагогического персонала для обучения взрослых в контексте профессионализации образования взрослых в Украине. Приведены примеры отдельных проектов в области неформального образования по подготовке педагогического персонала для работы со взрослыми. Детализирована разработанная авторами статьи квалификационная характеристика профессии (должности) «Андрагог» для педагогических и научно-педагогических работников учреждений формального и неформального образования. Акцентируется внимание на необходимости осуществления мониторинга качества предоставления образовательных услуг для взрослых, разработки и внедрения механизмов признания результатов неформального и информального обучения.

Ключевые слова:

образование взрослых; формальное образование; неформальное образование; педагогический персонал для обучения взрослых; андрагог; профессиональная подготовка; профессионализация образования; квалификационная характеристика профессии.

Resume:

Anishchenko Olena, Pryima Serhii. Professional training of andragogues: rationale for expediency in the context of the professionalization of adult education in Ukraine.

The publication substantiates the expediency of professional training of andragogues and the introduction of the andragogue profession to the State Classification of Occupations of Ukraine. The foreign and domestic experience of training teaching staff for adult education in the context of professional education of adults in Ukraine is analyzed. Examples of individual projects in the field of non-formal education for the teaching staff training to work with adults are given. The authors provide a detailed description of the qualification characteristic of the profession (position) "Andragogue" for pedagogical and scientific and pedagogical workers of the institutions of formal and informal education. The emphasis is put on the need to monitor the quality of adult education services, and to develop and implement mechanisms for recognizing the outcomes of non-formal and informal learning.

Key words:

adult education; formal education; non-formal education; teaching staff for adult learning; andragogue; professional training; professionalization of education; qualification characteristic of profession.

Постановка проблеми. Освіта дорослих як складник навчання впродовж життя стає визначальною метою освітньої політики провідних країн світу на національному й міжнародному рівнях. Аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду неперервної освіти свідчить про наявність широкого спектра освітніх послуг для різних категорій молоді та дорослих, їх важливість для особистісного й професійного зростання громадян. Розвиток освіти дорослих пов'язаний з проблемами соціалізації особистості в суспільстві знань, необхідністю підготовки дітей, молоді

та дорослих до розв'язання проблем, які можуть вплинути на згуртованість громад, розвиток діалогу поколінь, громадянського суспільства в цілому, стабільність життя тощо.

Саме освіта дорослих стає важливим чинником суспільного поступу, сприяє забезпеченню конкурентоспроможності держави та її громадян, що, своєю чергою, актуалізує нагальність підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих у закладах формальної і неформальної освіти.

За Л. Лук'яною [5, с. 196–197], на сучасному етапі розвитку освіти впродовж життя потребують переосмислення роль і функції

викладачів для дорослих у навчальному процесі, що зумовлено різними ціннісними, цільовими настановами, віковими та іншими особливостями дорослих учнів. Дослідниця наголошує, що підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими перетворюється на одну з провідних форм соціальної активності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці досліджують теоретичні, концептуальні засади підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих в Україні (С. Архипова, С. Бабушко, Л. Лук'янова, Т. Сорочан та ін.) та зарубіжний досвід підготовки андрагогів (Н. Бідюк, О. Огієнко, І. Сагун, Н. Терьохіна, О. Чугай та ін.). Особливості підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих висвітлено в науковому доробку дослідників з країн пострадянського простору (Г. Веремейчик, С. Вершловський, Л. Йогі (L. Jogi), С. Змейов, Н. Кошель, О. Кукуєв, А. Якобсоне (A. Jakobson) та ін.), науковців ближнього й далекого зарубіжжя (Т. Александер (T. Aleksander), С. Брукфілд (S. Brookfield), Т. Клоуберт (T. Kloubert), М. Ноулз (M. Knowles), К. Попович (K. Popovich), М. Хейден (M. Hayden), К. Хоул (C. Houle) та ін.). Численні праці вчених присвячено, зокрема, висвітленню особливостей формування й розвитку андрагогічної компетентності майбутніх педагогів, а також педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Високо оцінюючи здобутки науковців і педагогів-практиків у галузі освіти дорослих, зауважимо, що вітчизняні науковці не проводять комплексні дослідження проблеми професійної підготовки персоналу для освіти дорослих в Україні (у закладах формальної і неформальної освіти). У вищих закладах освіти професійна підготовка андрагогів не здійснюється, у закладах післядипломної освіти не впроваджуються комплексні освітні програми з андрагогіки для підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Відповідну спеціальність не виокремлено серед чинних стандартів вищої освіти, професію «андрагог» не внесено в Класифікатор професій України ДК 003:2010. Викладе вище й зумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей статті. Метою авторів статті є: обґрунтування доцільності професійної підготовки педагогічного персоналу до навчання дорослих у контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні, а також доцільності внесення професії «андрагог» у Класифікатор професій України ДК 003:2010; стислий аналіз зарубіжного досвіду підготовки андрагогів; розроблення кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних

і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім вважаємо за доцільне наголосити, що в науковому дискурсі й дотепер точаться дискусії щодо того, як саме має називатись професія педагога, який працює з дорослими: андрагог, едукатор дорослих, учитель дорослих, викладач дорослих, фасилітатор, інструктор для навчання дорослих, тренер для навчання дорослих [11], фахівець для освіти / у галузі освіти дорослих [1, с. 176; 16], герагог (фахівець у галузі теорії і практики освіти людей третього віку) та ін. У нашій статті ми використовуємо поняття «андрагог», «педагогічний персонал для навчання дорослих», «педагогічний персонал для освіти дорослих».

Важливого значення набуває те, що необхідність професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими візуалізується в документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Організація міжнародного співробітництва і розвитку та ін.). Так, ще в 1982 р. Європейське бюро освіти дорослих (ЕВАЕ – European Bureau of Adult Education) на основі узагальнення зібраних даних опублікувало спеціальну доповідь про стан і потреби в галузі академічної підготовки педагогів до навчання дорослих. Проблеми освіти дорослих порушувались на II Міжнародній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих (CONFINTEA II, м. Монреаль (Канада, 1960 р.)) [13], у Белемських рамках дій (Шоста міжнародна конференція ЮНЕСКО з освіти дорослих CONFINTEA VI, м. Белем (Бразилія, 2009 р.)) та ін. Наприклад, у Белемських рамках дій (Шоста міжнародна конференція ЮНЕСКО з освіти дорослих CONFINTEA VI, м. Белем (Бразилія, 2009 р.)) [14] наголошено на необхідності й доцільності вдосконалення підготовки, розвитку потенціалу й професіоналізму педагогів, які навчають дорослих, зокрема й шляхом встановлення партнерських зв'язків з закладами вищої освіти, педагогічними асоціаціями, інституціями громадянського суспільства.

Аналіз зарубіжного досвіду дає підстави твердити, що підготовка андрагогів за кордоном здійснюється давно (упродовж майже століття). Розроблено й впроваджено різноманітні освітні програми з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих. Наприклад, у США професійна підготовка андрагогів є багаторівневою й різноспрямованою. Підготовка андрагогів здійснюється на рівні університету, де створено можливості для здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів магістра, спеціаліста, доктора за різними напрямками підготовки

в галузі освіти дорослих. Університети США забезпечують подальший професійний розвиток педагогічного персоналу для освіти дорослих шляхом створення ресурсних освітніх центрів, професійних асоціацій фахівців освіти дорослих [10, с. 200–201]. У цій країні професійна підготовка андрагогів здійснюється за програмами професійного навчання, післядипломної й додаткової освіти. Вона охоплює допрофесійний (базову вищу освіту) і професійний (додаткову освіту) рівні й забезпечує можливості для вдосконалення професійної компетентності шляхом участі в програмах підвищення кваліфікації (за Н. Бідюк) [2, с. 318, 392]. Важливим є те, що освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. Н. Бідюк зауважує, що навчальні програми всіх трьох рівнів об'єднані спільними цілями й зберігають наступність в оволодінні знаннями, формуванні цінностей, набутті вмій і навичок, необхідних для здійснення навчання дорослих.

Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів, підготовка андрагогів є досить поширеною практикою в європейських країнах. Так, Белградський університет (Сербія) має багаторічну історію підготовки фахівців за спеціальністю «андрагогіка». У цьому закладі функціонує факультет андрагогіки з 4-річним базовим навчальним курсом, а також магістратурою і докторантурою [12]. Розмаїттям освітніх установ і навчальних програм з підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих вирізняються Франція та Іспанія [1, с. 177–178].

У багатьох країнах пострадянського простору андрагогічна підготовка фахівців здійснюється на рівнях спеціалітету, бакалаврату, магістратури й підвищення кваліфікації [4]. Наприклад, підготовка викладача дорослих (андрагога) передбачена відповідними навчальними програмами (бакалаврат і магістратура) у вищих закладах освіти Естонії [7]. У Республіці Молдова, незважаючи на відсутність професії в класифікаторі, є можливість навчатись за спеціалізацією «андрагог» у магістратурі (спеціальність «освіта дорослих») [12].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що освітня програма для підвищення кваліфікації педагогів «Рівнева підготовка фахівців-андрагогів» упроваджується в країнах пострадянського простору на основі грантової підтримки (зокрема Німецької асоціації народних університетів). Її впроваджено в Республіці Білорусь, Узбекистані, Російській Федерації та інших країнах [3; 4]. Упродовж 2010-2011 рр. було реалізовано проект «Освіта

впродовж усього життя: модельна програма підготовки андрагогів» у рамках Програми підтримки Білорусі (FrB). Цю ініціативу, спрямовану на підвищення якості освітніх послуг у Білорусі, упроваджено в ДУО «Академія післядипломної освіти». У рамках проекту було розроблено модельну програму підготовки андрагогів у системі підвищення кваліфікації Білорусі, а також методичні рекомендації та пілотні програми підготовки андрагогів у системі підвищення кваліфікації та післядипломної освіти. У зазначених рекомендаціях викладено наукові, навчально-методичні, нормативні й власне практичні матеріали щодо організації і змісту освітнього процесу в рамках додаткової освітньої програми підвищення кваліфікації андрагогів – професорсько-викладацького складу системи додаткової освіти дорослих і тренерів ініціативних освітніх проектів для дорослих [6].

Безперечно, досвід зазначених вище й багатьох інших країн світу візуалізує широкий спектр можливостей і перспективні напрями розвитку системи підготовки педагогічного персоналу до освіти дорослих. Водночас у формальній освіті в Україні цілеспрямована професійна підготовка андрагогів не здійснюється. У багатьох університетах (Житомирському державному університеті ім. І. Франка, Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького, Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького, Хмельницькому національному університеті та ін.) за ініціативою педагогів-ентузіастів викладають різні курси з освіти дорослих. Магістранти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова мають можливість навчатись за спеціалізаціями «Андрогогіка» та «Тьюторство» (011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи).

З-поміж інших національних університетів у контексті професіоналізації формальної і неформальної освіти дорослих помітно вирізняється освітня діяльність Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Викладачами кафедри педагогіки та соціальної роботи університету під керівництвом доцента І. Петрюк у рамках міжнародного науково-технічного співробітництва виконується спільний українсько-німецький проект «На шляху до запровадження наукової галузі «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» (наказ МОН України №425 від 20 березня 2017 р.).

Співвиконавцями проекту є науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, викладачі Університету м. Аугсбург (Німеччина). Заплановано розроблення інтегрованої концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта», що передбачатиме сукупність науково обґрунтованих, соціально вмотивованих, спланованих, розроблених (а надалі – упроваджених) заходів з підготовки майбутнього фахівця з освіти дорослих у вищому закладі освіти з урахуванням вітчизняного та міжнародного досвіду [9].

За результатами проекту планується організація університетської підготовки андрагогів на рівні спеціалізації в структурі будь-якої гуманітарної спеціальності. Ми погоджуємось з умовиводами чернівчан про те, що в сучасних соціально-економічних умовах упровадження такої моделі підготовки андрагогів на рівні спеціалізації, а не за окремою спеціальністю, не потребує спеціальних фінансових витрат. Такий підхід є економічно вигідним, оскільки спеціалізація «Освіта дорослих і післядипломна освіта» можлива в структурі будь-якої спеціальності типу «людина – людина». Йдеться про спеціальності, пов'язані з підготовкою фахівців у галузі навчання й виховання людей, організації громадських об'єднань, професійної підготовки; з матеріально-побутовим, медичним, інформаційним, інформаційно-художнім обслуговуванням людей і керівництвом художніми колективами та ін. Викладачами кафедри педагогіки та соціальної роботи ЧНУ імені Юрія Федьковича вже розроблено блок дисциплін спеціалізації «Освіта дорослих» для рівнів вищої освіти «бакалавр» і «магістр».

Підкреслимо, що вивчення навчальних дисциплін з освіти дорослих є складником циклу професійної підготовки, циклу вибіркових дисциплін для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти в рамках освітньо-наукової програми Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України в галузі 01 «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»).

В окремих вітчизняних закладах післядипломної освіти передбачено навчальні модулі з освіти дорослих для варіативних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем і терміном програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Наголосимо, що освітні програми з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих постійно вдосконалюються з урахуванням вимог ринку освітніх послуг. Магістерські програми підготовки андрагогів міжнародного рівня впроваджуються на основі інтеграції потенціалу формальної та неформальної освіти і спрямовані на розв'язання актуальних проблем соціалізації дорослого населення в умовах стрімких демографічних, соціально-економічних, інформаційно-комунікаційних трансформацій.

На наше переконання, науковий і практичний інтерес становить досвід підготовки андрагогів у неформальній освіті дорослих. Так, у 2011 р. Німецьким інститутом з освіти дорослих – Центром освіти протягом життя ім. Лейбніца (DIE) і DVV International – Інститутом з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV) було розроблено науково обґрунтовану, доступну для всіх країн навчальну програму, спрямовану на формування базової кваліфікації викладачів для дорослих, що ґрунтується на здобутках психологічної, педагогічної науки і практики. Йдеться про Curriculum globALE [15] – міжкультурну базову («глобальну») програму з підготовки фахівців для освіти дорослих, розроблену на основі компетентнісного підходу відповідно до вимог Європейської рамки кваліфікацій (рівень 5). Головна мета цієї ініціативи полягає в тому, щоб підвищити професіоналізм педагогів, що навчають дорослих, шляхом надання загальних «вихідних рамок», підтримки провайдерів освітніх послуг для дорослих щодо розробки та впровадження програм підготовки тренерів. Також передбачається сприяння обміну досвідом і встановленню взаєморозуміння між андрагогами в усьому світі.

Curriculum globALE передбачає визнання й урахування розмаїття культур і звичаїв, а також соціальних, політичних та економічних умов. Це частково виражається в наданій можливості вільно визначати компоненти освітніх програм у рамках п'яти основних модулів і, зокрема, завдяки наявності варіативної частини навчальної програми, яка може перебудовуватись без будь-яких обмежень (30% від загального обсягу програми). Програма розрахована на 665 годин. Близько 462 годин навчального часу витрачається на зміст у межах п'яти тематичних базових модулів (підходи в освіті дорослих; особливості навчання дорослих; комунікація і групова динаміка в освіті дорослих; методи навчання дорослих; планування, організація й оцінювання в освіті дорослих). Водночас близько 198 годин передбачено на факультативні модулі, у яких

запропоновано вивчення тем і предметів, обраних індивідуально [15]. Навчальна програма Curriculum globALE впроваджується в таких форматах: очне навчання в рамках кожного модуля, індивідуальна самостійна робота учасників у рамках кожного модуля, «супровідна» практична робота (учасники аналізують і застосовують те, що вивчили, у реальних робочих умовах). Наставництво й консультування забезпечують тренери.

Зауважимо, що Curriculum globALE використовується як «міжнародна рамка» для тренінгів з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих. Вона пройшла апробацію в багатьох країнах світу (в адаптованій версії відповідно до культурно-освітніх потреб громадян різних країн) і доступна в перекладі албанською, англійською, арабською, іспанською, македонською, німецькою, російською, сербською мовами. В Україні фахівці з формальної та неформальної

освіти дорослих мали змогу ознайомитись з програмою під час Літньої академії країн Східного Партнерства (червень 2015 р., Львівщина). Концептуальні ідеї Curriculum globALE було взято до уваги під час розроблення тренінгової програми «Вступ до освіти дорослих» для тренерів і викладачів, які працюють з дорослими, у рамках проекту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» (2016-2017 рр.). Ці заходи/проекти реалізовано з ініціативи й за підтримки Представництва DVV International – Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV або Deutscher Volkshochschulverband e. V.) в Україні.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на проблемі сертифікації професійної підготовки андрагогів. У таблиці 1 подано інформацію щодо сертифікатів, упроваджених в окремих країнах Європи.

Таблиця 1

Сертифікація професійної підготовки андрагогів у країнах Європи [15, с. 7–8]

Назва документа, країна	Стисла характеристика
Диплом (DTLLS) викладача в секторі освіти впродовж усього життя (Англія)	З 2007 р. відповідно до законів Англії офіційно визнано доцільність здобуття відповідної офіційно зареєстрованої кваліфікації викладачами, які працюють у сфері неперервної освіти, що фінансується з державного бюджету. З 2007 р. початківці у сфері освіти дорослих впродовж першого року викладання мають проходити підготовчий курс тривалістю 30 годин. Для здобуття повної кваліфікації DTLLS необхідно впродовж п'яти років опанувати значну за обсягом модульну програму навчання, що можна зробити без відриву від виробництва за 1-2 роки. Необхідною умовою є 150 годин викладання на рік, що є невіддільною частиною програми навчання. Для отримання акредитації програми DTLLS повинні відповідати «Професійним стандартам Організації за освітою впродовж усього життя у Великій Британії (LLUK) для викладачів, репетиторів, тренерів, які працюють у секторі освіти впродовж усього життя», які є підґрунтям («вихідною основою») компетенцій, що набуваються.
Сертифікат WBA «Сертифікований викладач для дорослих» (Австрія)	Сертифікат WBA є першим з двох запропонованих Австрійською академією додаткової освіти (WBA) рівнів кваліфікації для викладачів з навчання дорослих. Академія WBA у складі Австрійського федерального інституту освіти дорослих є складником австрійської системи освіти дорослих. Австрійська академія додаткової освіти визначає стандарти у формі навчального плану. Для отримання сертифіката викладачі мають довести, що вони володіють встановленими компетенціями. Процедура сертифікації може набувати різних форм. Шляхом відвідування курсів можна набути будь-які компетенції. Попередньою умовою для отримання сертифіката є відповідний практичний досвід, що охоплює не менше 300 годин роботи у сфері освіти дорослих.
Сертифікат (Швейцарія) SVEB	Сертифікат, розроблений Швейцарською федерацією освіти дорослих (SVEB), є першим етапом набуття андрагогічних компетенцій у Швейцарській модульній системі «підготовки тренерів» (Ausbildung der Ausbildenden). Сертифікат передбачає базову кваліфікацію викладачів курсів, які працюють у сфері освіти дорослих, визнану в усій Швейцарії. Для отримання сертифіката потрібно взяти участь в освітній програмі, що охоплює 255 годин навчального часу (з них 165 годин відводиться

Назва документа, країна	Стисла характеристика
	на самостійне навчання). Крім того, також необхідно мати не менше ніж 150 годин досвіду роботи викладачем у сфері освіти дорослих. Процедура визнання наявних / сформованих компетенцій може замінити проходження освітньої програми.

Дані таблиці 1 свідчать, що в різних країнах світу приділяється значна увага розвитку професіоналізму педагогічного персоналу для навчання дорослих (і майбутніх викладачів для дорослих). Водночас кожна країна має свої моделі та стратегії підготовки педагогів-андрагогів. Програми професійної підготовки значно різняться за обсягом, тематичним спектром навчальних дисциплін, рівнями кваліфікації та ступенем формалізації результатів. Аналіз наукових джерел дає підстави твердити, що сьогодні впроваджуються й навчальні курси в університетах, розраховані на кілька років, які забезпечують здобуття вченого ступеня, і одноденні курси перепідготовки фахівців-андрагогів з різних предметів.

Наведемо ще ряд прикладів. Так, у США розроблено рамкові стандарти професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих. Вони складаються з трьох компонентів – переліку стандартів, компетентностей і дескрипторів. Відповідно до стандартів здійснюється обґрунтування й підтримка цілей програм освіти дорослих, створюється сприятливе навчальне середовище, здійснюється планування, моделювання людиноцентричного навчання, оцінювання результатів навчання, залучення сучасних технологій, відбувається професійний розвиток. За О. Чугай [10, с. 201], кожним американським університетом визначається перелік компетентностей для майбутніх андрагогів, а також формується зміст їх підготовки.

Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів [12], професія «андрагог» має загальновизнаний статус у Сербії.

Наголосимо, що на теренах пострадянського простору також розробляються стандарти щодо підготовки фахівців для навчання дорослих. Так, у 1995 р. у Російській Федерації затверджено державний освітній стандарт вищої професійної освіти (державні вимоги до мінімуму змісту й рівня підготовки випускника спеціальності «андрагогіка», кваліфікація – «андрагог» (третій рівень вищої професійної освіти). Водночас у країні професію «андрагог» на державному рівні не визнано, а в «Єдиний кваліфікаційний довідник посад керівників, фахівців

і службовців» уведено посаду «тьютор», що входить до списку посад працівників адміністративно господарського й навчально-допоміжного персоналу. З 2008 р. посаду тьютора внесено в перелік посад у галузі освіти.

У 2011 р. в Естонії затверджено чотири нових стандарти професії «викладач дорослих», які цілком відповідають 8-рівневій загальній кваліфікаційній рамці, що є чинною в Естонії [7].

На нашу думку, заслуговує на увагу й той факт, що в 2017 р. в Республіці Білорусь підготовлено проект змін до Державного класифікатора Республіки Білорусь («ОКРБ 011-2009»), згідно з яким до спеціальностей і кваліфікацій перепідготовки керівних працівників і фахівців з вищою освітою запропоновано внести кваліфікацію «андрагог» (освіту дорослих внесено в підрозділ «Профіль, напрям освіти, групи спеціальностей, спеціальності»).

Важливо підкреслити, що професійна діяльність андрагогів пов'язана зі здійсненням навчання, консультуванням, наданням соціальної допомоги й виконанням організаційно-управлінських функцій у суспільстві дорослих людей [2, с. 391]. На наше переконання, основними сферами діяльності андрагога є: освітня, науково-методична, тьюторська, консультаційна, культурно-просвітницька та ін. Виходячи з особливостей рольової позиції андрагога, ґрунтуючись на результатах аналізу зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих, а також беручи до уваги опис кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів (наказ МОН України № 665 від 01. 06. 2013 р.) [8], ми розробили проект кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти (таблиця 2).

Розроблений проект документа потребує моніторингу, доопрацювання й удосконалення, що надалі дасть змогу внести його в «Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників».

Таблиця 2

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти (проект)

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог»*Завдання та обов'язки*

Здійснює навчання різних категорій дорослих у закладах формальної і неформальної освіти. Забезпечує створення необхідних умов для особистісного й професійного зростання, підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації дорослих. Здійснює моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих, сприяє навчанню й саморозвитку дорослих в освітньому процесі й у позанавчальній діяльності; організовує самостійну роботу дорослих, здійснює контроль за її виконанням і оцінює її; використовує андрагогічно орієнтовані форми, методи, засоби навчання, методики й технології навчання дорослих.

Сприяє розвитку здібностей дорослих, формуванню культури навчання впродовж життя. Розробляє науково- і навчально-методичний супровід навчання дорослих, навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів), інші методичні й навчально-методичні матеріали, що забезпечують якість освітньої діяльності відповідно до чинних освітніх стандартів, потреб територіальних громад. Створює умови для індивідуалізації процесу навчання (складання індивідуальних навчальних планів і планування індивідуальних освітньо-професійних траєкторій дорослих), навчання в групах. Здійснює моніторинг розвитку навчальної групи та її впливу на мотивацію та ефективність навчання кожного члена групи. Несе відповідальність за реалізацію навчальних планів і програм у повному обсязі відповідно до вимог і графіку навчального процесу.

В освітньому процесі бере до уваги той факт, що дорослі учні є представниками різних вікових, гендерних і соціальних категорій, мають різний досвід, рівень освіти, а також різні особливості мислення, звички, стереотипи, цінності тощо. Виконує діяльність, спрямовану на планування, організацію й оцінювання результатів освітнього процесу з урахуванням потреб цільової аудиторії дорослих. Реалізує контрольню-оцінну діяльність щодо ефективності навчання дорослих з урахуванням застосування ними набутих у процесі навчання навичок і вмінь, компетенцій, життєвого досвіду, знань.

Здійснює професійну рефлексію для візуалізації уявлень фахівця щодо ефективності здійснюваної освітньої діяльності, а також про себе як суб'єкта професійної діяльності, сформованості професійно значущих особистісних якостей. Вносить пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу.

Ефективно застосовує професійні знання, уміння й навички в освітній діяльності. Дотримується педагогічної етики, поважає права і свободи, честь і гідність дорослих, популяризує цінності освіти впродовж життя, активного довголіття, здорового способу життя. Удосконалює свій професійний і загальнокультурний рівень, андрагогічну майстерність. Володіє культурою спілкування, її формами, способами й засобами.

Здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з соціальними партнерами, організовує їхню взаємодію, об'єднує зусилля для створення в освітньому середовищі закладів формальної і неформальної освіти умов для різнобічного, гармонійного розвитку дорослих.

Використовує інформаційно-комунікаційні технології для створення, зберігання й обробки інформації. Виконує правила охорони праці й пожежної безпеки.

Повинен знати

Конституцію України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; Декларацію прав і свобод людини; пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих у національному й глобальному контексті; теорію і практику навчання дорослих (андрагогіку), сучасні досягнення андрагогічної, психологічної науки і практики, вікову психологію, фізіологію; специфіку навчання дорослих, порівняно з особливостями навчання дітей; методики організації освітнього процесу; зміст освітніх програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); принципи й закономірності навчання дорослих; технології організації, форми, сучасні методи індивідуальної та групової роботи й засоби навчання дорослих; методи дистанційного навчання; особливості комунікації та групової динаміки в освіті дорослих; особливості наукової організації навчальної праці дорослих; принципи й порядок розроблення навчально-методичної та програмної документації; форми роботи з громадськими організаціями; правила й норми охорони та безпеки праці, правила пожежної безпеки.

Кваліфікаційні вимоги

Повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища освіта відповідного професійного спрямування й психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи за фахом – від 3-х років.

Освіту в галузі навчання дорослих можна здобути як основну або другу спеціальність, або як

додаткову спеціальність, спеціалізацію в рамках освітньої програми вищого закладу освіти, у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації. Необхідні компетенції можуть бути сформовані в неформальній освіті дорослих, а також набуті в практичній діяльності.

Висновки. На наше переконання, нагальність підготовки андрагогів в Україні зумовлена багатьма чинниками, серед яких чільне місце посідають процеси інтеграції, інтернаціоналізації, інформатизації, поширення ідей освіти впродовж життя й активного довголіття, а також соціально-економічні, соціокультурні зрушення, що відбуваються в суспільстві. На часі – розроблення освітніх програм для підготовки педагогічного персоналу до навчання дорослих (андрагогів) в умовах формальної і неформальної освіти, обґрунтування й подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з його цільового спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів післядипломної освіти), досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації андрагогів відповідно до їхніх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб педагогічної освіти на державному рівні. Залишається актуальною необхідність упровадження сучасних андрагогічно орієнтованих технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, уведення дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання андрагогів. Серед пріоритетних завдань – внесення професії «андрагог» у Державний класифікатор професій України (ДК 003:2010).

Насамкінець зазначимо, що на ринку освітніх послуг у галузі неформальної освіти пропонуються численні тренінгові програми з підготовки до роботи з різними категоріями дорослих. Переважно, вони є комерційними проектами. З огляду на це, потребує розв'язання проблема моніторингу якості надання освітніх послуг, що має відображати ступінь відповідності інтегральної характеристики освітнього процесу та його результатів очікуванням і вимогам щодо задоволення потреб особистості відповідно до запиту суспільства та держави. На часі й обґрунтування системи індикаторів для оцінювання якості надання освітніх послуг у неформальній освіті (зокрема з підготовки фахівців до роботи з дорослими), а також розроблення й упровадження механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання. Зазначені вище завдання мають виконуватись на основі вдосконалення нормативно-правової бази загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців, а також розроблення й ухвалення «Закону про освіту дорослих». Адже в освітньому просторі аналізованих нами країн чітко візуалізується правове поле діяльності педагогічного персоналу для навчання дорослих і процесу їхньої професійної підготовки, закріплене в законодавчих документах світового й національних рівнів.

Список використаних джерел

1. Андрагог в открытом обществе: материалы российского семинара / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб.; Иркутск; Пlock, 2000. – 242 с.
2. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 04 / Наталя Михайлівна Бідюк. – К., 2009. – 550 с.
3. Бурханова Г. Подготовка андрагогов в Республике Узбекистан [Електронний ресурс] / Г. Бурханова // Информационный бюллетень № 10 Представительства DVV International. – 2008, 17 октября. – С. 5–6. – URL: http://www.dvv-international.uz/fileadmin/files/central-asia/documents/Publications_and_other_media/Publications/Newsletter/ru/0010_Newsletter_10.pdf (15.02.2017).
4. Жданов А. В. Обобщение опыта профессиональной подготовки и деятельности специалистов-андрагогов в системе образования взрослых современной Европы / А. В. Жданов // Академия профессионального образования. – 2015. – № 1 (43). – С. 26–30.
5. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія / Л. Б. Лук'янова. – К.: ІПОД НАПН України, 2016. – 265 с.
6. Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов [Електронний ресурс]. – URL: [http://www.dvv-international.org.ua/uz/belarus/proekty/2011/obrazovanie-na-protjazhenii-vsei-](http://www.dvv-international.org.ua/uz/belarus/proekty/2011/obrazovanie-na-protjazhenii-vsei)

References

1. Sokolovskaia, Ye.A., Shadrina, T. V. (ed.) (2000). *Andragogue in the open society: materials of the Russian-Polish seminar*. St. Petersburg; Irkutsk; Plock. [in Russian]
2. Bidiuk, N. M. (2009). *Theory and practice of the professional training of the unemployed in the USA: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Burkhanova, G. (2008). Training of andragogues in the Republic of Uzbekistan. *Informatsionnyi biulleten' №10 Predstavitelstva DVV International, 17 October, 5–6*. Retrieved from : http://www.dvv-international.uz/fileadmin/files/central-asia/documents/Publications_and_other_media/Publications/Newsletter/ru/0010_Newsletter_10.pdf [in Russian]
4. Zhdanov, A.V. (2015). Generalization of the experience of professional training and the activity of the andragogues in the adult education system of modern Europe. *Akademiia professyonalnogo obrazovaniia*, 1 (43), 26-30. [in Russian].
5. Lukianova, L. B. (2016). *Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects: monograph*. Kyiv: IPEAE NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
6. Lifelong education: a model program for andragogues' training. Retrieved from: <http://www.dvv-international.org.ua/uz/belarus/proekty/2011/obrazovanie>

- zhizni-modelnaja-programma-podgotovki-andragogov/ (15.02.2017).
7. Подготовка образователей для взрослых: Кто? Как? Зачем? [Електронний ресурс]. – URL: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovka-obrazovatelei-dlja-vzroslih-kto-kak-zachem> (27.03.2017).
 8. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1672> (15.03.2017).
 9. Тимчук Л. Освіта дорослих в Україні: на шляху до інституалізації / Л. Тимчук // Територія успіху. – 2017. – №1 (4). – С. 13–14.
 10. Чугай О. Ю. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Юріївна Чугай. – К.: ПООД НАПН України, 2016. – 368 с.
 11. Babushko S. Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term) / S. Babushko // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 1 (12). – С. 17–25.
 12. European Adult Education outside the EU / Uwe Gartenschlaeger (Ed.). – Bonn: Leppelt Grafik & Druck GmbH, 2009. – 170 p.
 13. CONFINTEA II. World Conference on Adult Education. Final report. Montreal, Canada, 21-31 August 1960 [Електронний ресурс]. – URL: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf. (07.02.2017).
 14. CONFINTEA VI / 4. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future (Belem, Brazil, 1-4.12.2009) [Електронний ресурс] // UNESCO: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. — URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (11.03.2017).
 15. Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education / Authors (2nd Edition): M. Avramovska, T. Czerwinski, S. Lattke [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE)]. – DVV International, DIE; Warlich Mediengruppe, 2015. – 43 p.
 16. Hayden M. Professional development of educators: The international education context // International Education as Developed by the International Baccalaureate Organisation: The SAGE Handbook of Research in International Education / M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (eds). – London: SAGE Publications, 2007. – Pp. 25–37.
 - na-protjazhenii-vsei-zhizni-modelnaja-programma-podgotovki-andragogov/ [in Russian]
 7. Training adult educators: Who? How? What for? Retrieved from: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovka-obrazovatelei-dlja-vzroslih-kto-kak-zachem> [in Russian]
 8. On approval of qualification characteristics of professions (positions) of pedagogical and scientific and pedagogical workers of educational institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 665 dated 01.06.2013. Retrieved from: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1672> [in Ukrainian]
 9. Timchuk, L. (2017). Adult Education in Ukraine: On the Way to Institutionalization. *Terytoriia uspikhu*, 1 (4), 13–14. [in Ukrainian].
 10. Chugai, O.Yu. (2016). *Professional training of teaching staff for adult education system in the USA: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
 11. Babushko, S. (2016). Adult educators or adult teachers? (A search for an adequate term). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. Vyp. 1 (12). 17–25. [in English]
 12. Gartenschlaeger, Uwe (ed.) (2009). *European Adult Education outside the EU*. Bonn: Leppelt Grafik & Druck GmbH. [in English]
 13. CONFINTEA II. World Conference on Adult Education. Final report. Montreal, Canada, 21-31 August 1960. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf. [in English]
 14. CONFINTEA VI / 4. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future (Belem / Brazil, 1–4.12.2009). UNESCO: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> [in English]
 15. Avramovska, M., Czerwinski, T., Lattke, S. (2015). *Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education*. Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe. [in English]
 16. Hayden, M. (2007). *Professional development of educators: The international education context*. In: *International Education as Developed by the International Baccalaureate Organisation*. The SAGE Handbook of Research in International Education. London: SAGE Publications. 25–37. [in English]

Рецензент: Собчак С., доктор габілітований, професор

Відомості про автора:

Аніщенко Олена Валеріївна
anishchenko_olena@ukr.net

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України

вул. Максима Берлінського, 9, Київ, 04060, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 26. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 17. 01. 2018 р.*

Information about the author:

Anishchenko Olena Valeriivna
anishchenko_olena@ukr.net

Institute of Pedagogical Education and Adult
Education of NAES of Ukraine

9 M. Berlinsky Street, Kyiv, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 26. 12. 2017.
Accepted for publishing 17. 01. 2018.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Вікторія Балута

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті актуалізовано питання підготовки майбутніх магістрів педагогічної освіти в контексті формування андрагогічної компетентності. Запропоновано авторську модель формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів. Роз'яснено механізми та етапи формування андрагогічної компетентності, визначено педагогічні умови, критерії оцінки та рівні сформованості цієї компетентності. Особливу увагу приділено результатам упровадження авторської моделі. Зокрема, схарактеризовано анкетні дані учасників на предмет наявності у магістрів знань про андрагогічну компетентність, проаналізовано рівень сформованості сукупності професійних, комунікативних й особистісних властивостей і якостей студента магістратури, що впливають на його здатність працювати викладачем дорослих. Після закінчення формувального етапу експерименту надано порівняльний аналіз і узагальнення результатів дослідження.

Аннотация:

Балута Виктория. Экспериментальная проверка формирования андрагогической компетентности у будущих магистров педагогического образования в процессе профессиональной подготовки.

В статье актуализирован вопрос подготовки магистров педагогического образования в контексте формирования андрагогической компетентности. Предложена андрагогическая модель формирования андрагогической компетентности у магистров. Разъяснены механизмы и этапы формирования андрагогической компетентности, определены педагогические условия, критерии оценки и уровни сформованности этой компетентности. Особое внимание уделено результатам внедрения андрагогической модели в учебный процесс магистров-педагогов. В частности, охарактеризованы анкетные данные участников на предмет наличия у магистров знаний об андрагогической компетентности, проанализирован уровень сформованности профессиональных, коммуникативных и личностных свойств и качеств студента магистратуры, влияющих на его способность работать преподавателем взрослых. По окончании формирующего этапа эксперимента представлены сравнительный анализ и обобщение результатов исследования.

Resume:

Baluta Viktoriia. Experimental inspection of the formation of andragogic competence of future masters of pedagogical education in the process of professional training.

The article actualizes the issue of training masters of pedagogical education in the context of the formation of andragogic competence. The author proposes a pedagogical model for the formation of andragogical competence of masters. The mechanisms and stages of the formation of andragogical competence are explained, pedagogical conditions, evaluation criteria and levels of formation are defined. The author pays special attention to the results of the introduction of the pedagogical model into the academic activity of masters-teachers. In particular, there are characterized the questionnaire details of the participants on the masters' knowledge of the andragogical competence and there is analyzed the master students' level of professional, communicative and personal qualities formation affecting their ability to work as an adult teacher. At the end of the forming stage of the experiment, the author provides a comparative analysis and generalization of the research outcomes.

Ключові слова:

формування андрагогічної компетентності; майбутній магістр педагогічної освіти; педагогічна модель; результати педагогічного експерименту.

Ключевые слова:

формирование андрагогической компетентности; будущий магистр педагогического образования; педагогическая модель; результаты педагогического эксперимента.

Key words:

formation of andragogic competence; future master of pedagogical education; pedagogical model; outcomes of pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Проблему підготовки педагогічних кадрів у контексті формування андрагогічної компетентності ми досліджуємо впродовж кількох років, адже питання професійної (якісної) організації освіти дорослих на всіх її щаблях актуальне й важливе й має всесвітнє визнання. Це пов'язано з переходом людства від постіндустріального суспільства до інформаційного, нерівномірністю економічних процесів у світі, швидким темпом прогресування новітніх технологій, зміною сучасної парадигми розвитку людини в бік її автономності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку галузі освіти дорослих, підготовки відповідних педагогічних кадрів висвітлені в працях багатьох українських і зарубіжних науковців, зокрема О. Аніщенко [2], М. Ноулза, Л. Лук'янової [2], А. Маслоу, Н. Ничкало, С. Прийми, І. Зель [1],

С. Ізбаш, С. Змейова, І. Зязюна тощо. Проте багатий досвід досліджень та експериментів не вичерпує всіх питань, пов'язаних з формуванням андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів педагогічної освіти в процесі професійної підготовки, що спонукало до власного дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є презентація авторської моделі формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів педагогічної освіти й ознайомлення з результатами впровадження розробленої моделі на базі вищих педагогічних навчальних закладів України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на ідеї І. Романова, А. Хвана, які наголошували, що «... рух від професії до особистості пов'язаний з розвитком особистості в культурі цієї професійної

моделі ...» [3], пропонуємо такий механізм формування андрагогічної компетентності:

- ознайомлення з моделлю через навчання, передачу системи знань про предмет, способи діяльності тощо. Результат цього процесу – уявлення про професію (у нашому прикладі – когнітивна готовність);

- засвоєння моделі через практичну діяльність – акцентується увага на набутті вмій і навичок (у нашому прикладі – технологічна й практична готовність);

- ідентифікація суб'єкта діяльності з професійною моделлю. Під ідентифікацією розуміємо місце професійної діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості; відповідність особистих мотивів професійно значущим мотивам; відповідність особистої та професійної картин світу (у нашому прикладі – мотиваційна готовність).

Авторська модель формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів педагогічної освіти в процесі професійної підготовки передбачає три основні етапи організації навчальної діяльності магістра:

- Мотиваційно-ціннісний етап, результатом якого має стати формування у магістрів ціннісних професійно-особистісних настанов щодо набуття андрагогічної компетентності в процесі професійної підготовки й самоосвіти, прагнення змінити свою діяльність на основі нової професійної норми.

- Змістово-технологічний етап, результатом якого є розуміння сутності андрагогічної взаємодії, можливість організації педагогічної роботи як андрагогічного супроводу професійного розвитку магістра, засвоєння необхідних для цього знань, умій, способів діяльності й засобів.

- Прикладний етап – набуття досвіду актуалізації андрагогічної компетентності в практичній діяльності.

Кожний етап має ряд визначених методів, форм і засобів організації навчальної діяльності студента магістратури. Серед основних педагогічних умов, що впливають на формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів у процесі професійної підготовки, ми виокремили:

- наявність педагогічної підготовки й досвіду педагогічної діяльності магістрів;

- оновлення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів андрагогічною теорією;

- організація професійної підготовки, заснованої на андрагогічних принципах;

- використання інтерактивних форм і методів навчання, що сприяють набуттю досвіду андрагогічної взаємодії;

- входження в професійну діяльність викладача дорослих через виробничу (педагогічну) практику.

Рівні сформованості андрагогічної компетентності майбутніх магістрів визначаємо за чотирма критеріями:

- ціннісно-мотиваційним, що характеризує спрямованість на набуття андрагогічної компетентності, ціннісне ставлення до андрагогічної діяльності;

- когнітивний, який засвідчує рівень теоретичних уявлень і розуміння сутності андрагогічної взаємодії зі студентами;

- операційно-діяльнісний, що відображає рівень практичного застосування способів і засобів андрагогічної взаємодії зі студентами, готовність і здатність використовувати новий професійний досвід у конкретній практичній діяльності;

- рефлексивно-оцінювальний, який відображає рівень розвитку рефлексивних умій в оцінці андрагогічної діяльності.

Ефективність запропонованої моделі була перевірена на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова та Бердянського державного педагогічного університету під час формувального експерименту зі студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» спеціальностей: 8.18010021 «Педагогіка вищої школи», 8.18010020 «Управління навчальним закладом», 8.04030201 «Інформатика», 8.04020101 «Математика», 8.03010201 «Психологія», 8.02030301 «Українська мова і література», 8.02030201 «Історія». Загалом в експерименті взяли участь 317 студентів магістратури денної форми навчання. Для перевірки ефективності авторської моделі були проведені зрізи до формувального експерименту, формувальний експеримент і зрізи після формувального експерименту, що виявили динаміку зростання показників готовності майбутніх магістрів до освіти дорослих.

Експериментальна робота спрямовувалася на:

- формування мотивації в учасників навчально-виховного процесу, спрямованої на досягнення високих показників готовності майбутніх магістрів до андрагогічної діяльності;

- чітке цілепокладання й планування навчальних занять на засадах андрагогічного підходу;

- організацію андрагогічної взаємодії в професійній діяльності під час навчальних занять і самостійної роботи студентів.

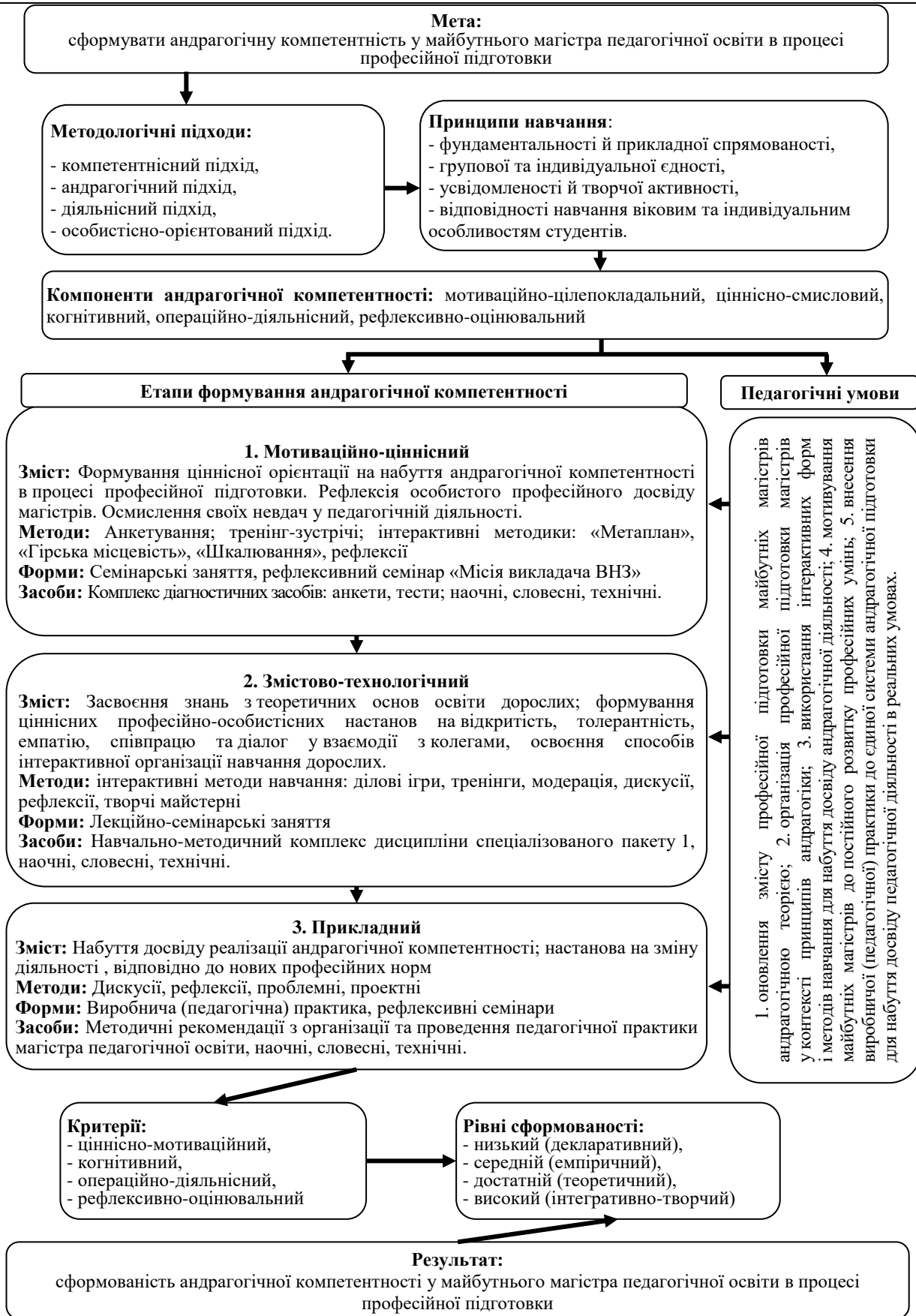


Рис. 1. Педагогічна модель формування андрагогічної компетентності у майбутнього магістра педагогічної освіти в процесі професійної підготовки

Зауважимо, що високий рівень готовності майбутнього магістра педагогічної освіти до андрагогічної діяльності передбачає:

• наявність мети, що визначає характер діяльності викладача: озброєння новими знаннями й уміннями. Прагнення допомогти

слухачам розвинути здібності, спрямувати на саморозвиток. Розвинення здатності працювати самостійно й у групі.

- Професійну орієнтацію: оцінка себе як фахівця в галузі тематики, яку викладає, оцінка себе як викладача дорослих. Уявлення про специфіку слухачів, їхнє ставлення до матеріалу, що вивчається, і здатність його засвоювати. Ставлення до слухачів як до дорослих людей, що мають певний життєвий і професійний досвід.

- Володіння мовою викладання: культура мовлення; багатство лексики, зокрема й професійної; дотримання мовних норм: особливу увагу потрібно звертати на орфоепію (правильний наголос) і дотримання евфонії (милозвучність); уникати в мовленні жаргонізмів, діалектизмів, надмірного вживання наукової лексики (це перепона на шляху сприйняття матеріалу); ясно й доступно викладати матеріал, думки тощо.

- Розуміння закономірностей взаємодії учасників освітнього процесу: розуміння слухачів, здатність до самовираження, інтерактивна й перцептивна взаємодія.

- Відповідальність викладача за свою діяльність та її результативність: здатність передбачати результати своєї діяльності й на цій підставі коригувати її. Уміння налагодити зворотний зв'язок як безпосередньо на кожному занятті, так і протягом усього періоду навчання (ураховуючи й дистанційний етап).

- Уявлення про фактори навчального процесу: уміння аналізувати соціальну й психологічну зумовленість навчального процесу.

- Андрагогічний оптимізм: упевненість, що андрагогічне грамотне навчання сприяє розвитку особистості, її вмінню працювати як індивідуально, так і в колективі.

- Уміння майстерно проявляти себе як викладача дорослих: постійне прагнення до саморозвитку й творчості, пошук і знаходження об'єктивно нових завдань, методів, способів навчання.

Отже, магістр педагогічної освіти, який здобув освіту на засадах андрагогічного підходу, має бути і наставником, і організатором, гнучким щодо перебудови своєї професійної діяльності відповідно до освітніх потреб студентів (студентоцентроване навчання за Ю. Рашкевичем) і в плані постійного підвищення своєї професійної компетентності, володіти організаторськими здібностями, орієнтованими на особливу організацію освітнього процесу з дорослими, бути комунікабельним у взаємодії з дорослими учнями на рівні партнерства, тактовним щодо особистих думок студента, незалежно від ґрунтовності й грамотності їх висловлення, уміти переконувати.

У контексті визначених особливостей у межах експерименту було проведено, по-перше, анкетування учасників на предмет наявності знань магістрів педагогічної освіти про андрагогічну компетентність; по-друге, діагностику рівня сформованості сукупності професійних, комунікативних і особистісних властивостей і якостей особистості студента магістратури, що впливають на його здатність працювати викладачем дорослих.

Серед основних методик дослідження рівня готовності майбутніх магістрів педагогічної освіти до роботи з дорослими ми обрали:

- діагностику рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (за компонентами професійно-педагогічного саморозвитку – мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, гностичний, організаційний, здатність до самоврядування, комунікативний);

- діагностику стилів педагогічного спілкування (схильність до певної моделі спілкування);

- діагностику рівня онтогенетичної рефлексії (здатність до аналізу минулих помилок, успішного й неуспішного досвіду життєдіяльності);

- діагностику комунікативної толерантності (В. В. Бойко) [4, с. 149–153];

- діагностику рівня полікомунікативної емпатії (уміння поставити себе на місце іншої людини, здатність до співчуття, чуйність до чужих проблем);

- самооцінку професійно-педагогічної мотивації;

- діагностику вміння викладати свої думки;

- діагностику мотивів навчальної діяльності студентів магістратури.

Згідно з результатами анкетування, на етапі констатувального експерименту майбутні магістри педагогічної освіти виявили низький рівень ціннісного ставлення до андрагогічної діяльності, обмеженість знань з основ андрагогіки, брак професійних умінь роботи з дорослою аудиторією й рефлексивної ланки (табл. 1), що підтвердило актуальність наукової роботи.

Для подолання негативних результатів діагностування, відповідно до авторської моделі, на етапі формувального експерименту було впроваджено попередньо розроблений навчально-методичний комплекс дисципліни спеціалізованого пакета 1, метою якого є систематизація й узагальнення знань майбутніх магістрів з основ освіти дорослих. Робоча програма навчально-методичного комплексу дисципліни спеціалізованого пакета 1 складається з трьох тематичних напрямків: «Сучасний погляд на професійну компетентність викладача»; «Характерні риси андрагогічної компетентності»;

«Андрагогічна взаємодія як нова освітня технологія».

Курс покликаний мотивувати майбутніх магістрів до самовдосконалення, до усвідомлення важливості впровадження андрагогічної взаємодії в професійну діяльність, сформувати специфічний стиль мислення з урахування основ навчання дорослих, навчити керуватись основними методологічними принципами андрагогіки, застосовувати сучасні технології навчання дорослих, користуватись методикою планування й реалізації навчального процесу дорослих, долати труднощі в професійній діяльності.

Наступним етапом формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів стала виробнича (педагогічна) практика на базі вищого педагогічного навчального закладу. Мета практики – набуті практичного досвіду андрагогічної діяльності в реальних умовах

і забезпечити незворотність здобутих знань і вмінь шляхом закріплення професійно-особистісних новоутворень у досвіді діяльності й професійно-особистісних відносинах через їх безпосереднє проживання. Важливим навчальним елементом практики є рефлексивна діяльність, що передбачає осмислення магістром власного досвіду, виявлення професійно-значущих сутностей педагогічної роботи зі студентами, відображає смисловий рівень розуміння майбутнім магістром себе в професії.

Повторне анкетування учасників контрольної та експериментальної груп виявило різні рівні сформованості андрагогічної компетентності. Результати дослідження (табл. 1) дають підстави твердити про ефективність використання запропонованої моделі в процесі підготовки студентів магістратури педагогічного спрямування.

Таблиця 1

Розподіл магістрів за рівнями знань на етапі констатувального й формувального експерименту

Етап експерименту	Декларативний рівень		Емпіричний рівень		Теоретичний рівень		Інтегративно-творчий рівень	
	Контроль-на група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Констатувальний	18,3%	20,1%	68,5%	67,9%	12,2%	10,7%	1,0%	1,3%
Формувальний	15,1%	1,1%	67,5%	17,9%	14%	64,2%	3,4%	16,8%

За підсумками формувального експерименту було виявлено значну позитивну динаміку у формуванні когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів, що проявлялась:

– зростанням рівня розвитку андрагогічної компетентності;

– появою у магістра здатності розв’язувати проблеми взаємодії зі студентами на основі нових знань і вмінь, яких не було в його професійному досвіді (наприклад, застосування форм спільного планування, діалогу, сучасних форм організації дискусій, технік отримання зворотного зв’язку);

– засвоєнням нових видів діяльності з організації педагогічної роботи зі студентами (фасилітація, модерація, тьюторство);

– появою нових компонентів (рефлексія, андрагогічна взаємодія, інтерактивне навчання, фасилітаційний супровід) у структурі суб’єктивного досвіду.

Результативність експериментальної роботи підтверджена також позитивною динамікою рівнів сформованості андрагогічної компетентності магістрів: значно збільшилась кількість магістрів з теоретичним рівнем сформованості андрагогічної компетентності (з 10,7% до 64,2%) і зменшилась кількість магістрів з емпіричним рівнем (з 67,2% до 17,9%). До проведення експерименту налічувалось лише 1,3% магістрів з інтегративно-

творчим рівнем, серед яких були ті, що мали досвід роботи в навчальних закладах. Після проведення експерименту цей відсоток значно збільшився (до 17,9%), а якісний аналіз результатів засвідчив, що цей рівень вивили й магістри без значного досвіду роботи. Важливим результатом стали досягнення студентів магістратури на декларативному рівні, адже на початок експерименту він був виявлений у 20,1% магістрантів, а на завершальному етапі лише в 1,1% студентів магістратури (рис. 2).

Достовірність отриманих результатів дослідження вираховувалась за допомогою загальноприйнятих методів варіаційної статистики з використанням t-критерію Стьюдента. Отже, результати формувального експерименту довели ефективність розробленої педагогічної моделі й дали змогу підготувати методичні рекомендації щодо формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів-педагогів у процесі здобуття ними професійної освіти.

Висновки. Низький рівень сформованості андрагогічної компетентності випускників педагогічних ВНЗ провокує соціально-економічну кризу в будь-якій державі. Здатність до саморозвитку, самоактуалізації людини, її автономність у процесі оновлення знань і самовлаштування нині є чи не найголовнішими знаннями, здобути які вкрай важко, якщо власне

викладачі дорослих є недостатньо освіченими в цьому питанні.

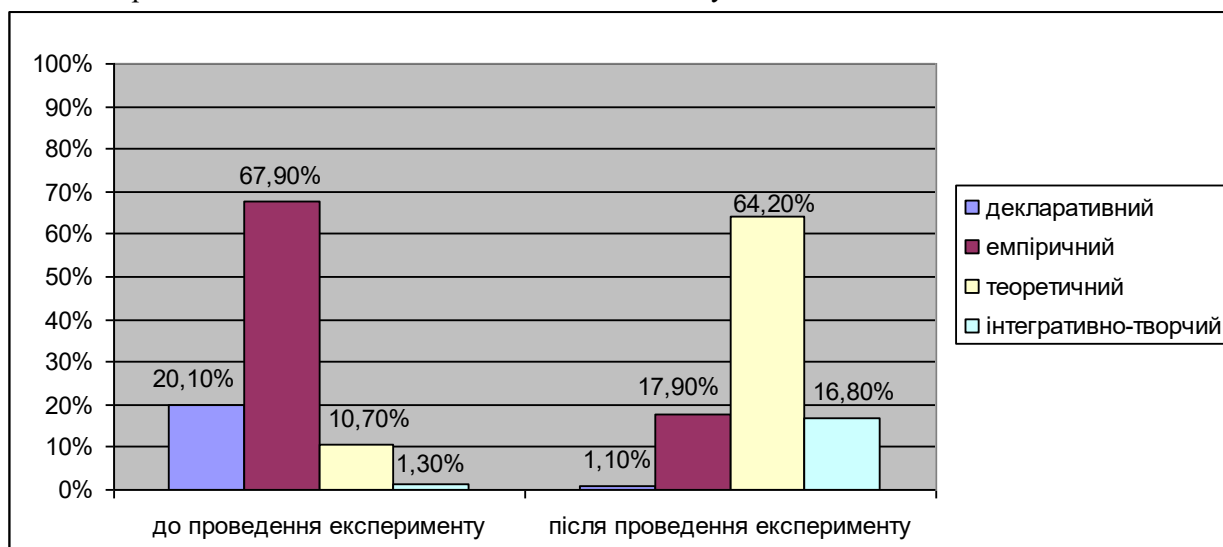


Рис. 2. Розподіл магістрів експериментальної групи за рівнями сформованості в них андрагогічної компетентності до та після експерименту

Результати впровадження авторської моделі формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів педагогічної освіти засвідчили її ефективність, проте дослідження не вважаємо вичерпаним, адже формування андрагогічної компетентності є неперервним процесом і обмежувати його періодом навчання в магістратурі буде помилкою.

Перспективу подальших досліджень бачаємо у впровадженні андрагогічної підготовки в навчальній процес студентів-педагогів на етапі здобуття ними освітнього ступеня «бакалавр» і осіб, що здобувають науковий ступінь «доктор філософії».

Список використаних джерел

1. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Зель. – Черкаси, 2009. – 22 с.
2. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол.: Лук'янова Л. Б., Сігаєва Л. Є., Аніщенко О. В., Зінченко С. В., Баніт О. В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.
3. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. общ-во России, 2006. – 443 с.
4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

Рецензент: Прийма С.М., д.пед.н., доцент

Відомості про автора:

Балуца Вікторія Сергіївна
v.s.balyta@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 27. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 22. 01. 2018 р.

References

1. Zel', I. O. (2009). *Formation of andragogic competence in students of the Faculties of Humanities at classical universities: extended abstract of candidate's thesis*. Cherkasy. [in Ukrainian]
2. Lukianova, L. B., Sihaieva, L. Ye., Anishchenko, O. V. et al (2012). *Adult education: theoretical and methodological principles: monograph*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
3. Potashnik, M. M. (ed.) (2006). *Managing the quality of education: practice-oriented monograph and methodological guide*. Moscow: Ped. obshch-vo Rossii. [in Russian]
4. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M. (2002). *Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups*. Moscow: Izd-vo Instituta Psikhoterapii. [in Russian]

Information about the author:

Baluta Viktoriia Serhiivna
v.s.balyta@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 27. 12. 2017
Accepted for publishing 22. 01. 2018

МОНІТОРИНГ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

Сергій Прийма¹, Дайонг Юань², Олена Аніщенко³, Юрій Петрушенко⁴

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹

Пекінська академія педагогічних наук (Пекін, КНР)²

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Київ)³

Сумський державний університет⁴

Анотація:

У статті проаналізовано інструменти моніторингу освіти впродовж усього життя. Наведено порівняльну характеристику Композитного індексу навчання та Європейського індексу навчання впродовж усього життя, що використовуються світовою спільнотою для моніторингу освіти впродовж життя. Запропоновано адаптований до українських реалій перелік індикаторів і показників, а також Український індекс навчання впродовж усього життя, що можуть бути використані для визначення поточного стану регіональної освітньої політики й окреслення перспектив її реалізації.

Ключові слова:

цілі сталого розвитку; людський розвиток; регіональна освітня політика; Композитний індекс навчання; Європейський індекс навчання впродовж життя; Український індекс навчання впродовж життя.

Аннотация:

Прийма Сергей, Дайонг Юань, Анищенко Елена, Петрушенко Юрий. Мониторинг образования на протяжении всей жизни в реализации региональной образовательной политики в Украине.

В статье проанализированы инструменты мониторинга образования на протяжении всей жизни. Представлена сравнительная характеристика Композитного индекса обучения и Европейского индекса обучения на протяжении всей жизни, которые используются мировой общественностью для мониторинга образования на протяжении всей жизни. Предложен адаптированный к украинским реалиям перечень индикаторов и показателей, а также Украинский индекс обучения на протяжении всей жизни, которые могут быть использованы для определения текущего состояния региональной образовательной политики и обозначения перспектив её реализации.

Ключевые слова:

цели устойчивого развития; развитие общества; региональная образовательная политика; Композитный индекс обучения; Европейский индекс обучения на протяжении всей жизни; Украинский индекс обучения на протяжении всей жизни.

Resume:

Pryima Serhii, Dayong Yuan, Anishchenko Olena, Petrushenko Yuriy. Monitoring of lifelong learning in the realization of regional educational policy in Ukraine.

The publication analyzes the tools for monitoring lifelong learning. The comparative characteristics of the Composite Learning Index and the European Lifelong Learning Index, which the world community uses to monitor lifelong learning, are performed. A list of indicators and indicators adapted to Ukrainian realities, the Ukrainian Lifelong Learning Index, which can be used to determine the current state and prospects for implementing the regional educational policy, is proposed.

Key words:

sustainable development goals; development of society; regional educational policy; Composite Learning Index; European Lifelong Learning Index; Ukrainian Lifelong Learning Index.

Постановка проблеми. Сучасний етап еволюції цивілізації зумовлює розвиток людського потенціалу, який стає стратегічною метою політики будь-якої держави. Однією з найуспішніших інновацій міжнародної спільноти в розв'язанні проблем глобального розвитку людського потенціалу стали так звані Цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ) – всеосяжні рамки цінностей, принципів і ключових чинників розвитку до 2015 року, визначені на основі Декларації тисячоліття ООН. У вересні 2015 р. в рамках 70-ої сесії Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку відбувся саміт ООН зі сталого розвитку й ухвалення Порядку денного розвитку після 2015 року, на якому було затверджено нові орієнтири розвитку. Підсумковим документом саміту «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» було затверджено 17 Цілей сталого розвитку й 169 завдань. Україна, як і інші країни-члени ООН, приєдналась до глобального процесу забезпечення сталого розвитку. Для встановлення стратегічних рамок національного розвитку України на період до 2030 року було започатковано процес адаптації ЦСР. Кожна

глобальна ціль була розглянута з урахуванням специфіки національного розвитку. На основі широкого кола інформаційних, статистичних і аналітичних матеріалів було розроблено національну систему ЦСР (86 завдань національного розвитку й 172 показники для їх моніторингу), що стала основою для інтеграції зусиль, спрямованих на забезпечення економічного зростання, соціальної справедливості й раціонального природокористування.

Бачення орієнтирів у досягненні Україною ЦСР презентовано в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» [1], де зазначено, що реалізація ЦСР потребує вдосконалення процесу ухвалення управлінських рішень на основі аналізу відповідної статистичної інформації. Моніторинг стану виконання завдань для досягнення ЦСР потребує відповідного інформаційно-аналітичного забезпечення з застосуванням комплексних підходів і використанням різних джерел даних. Проведення поглиблених досліджень, визначення ризиків і чинників, що впливають на добробут населення, вивчення ризиків щодо

макроекономічної, соціальної та екологічної стабільності є необхідним для коригування управлінських рішень, потрібних для досягнення цілі й розроблення відповідних упереджувальних заходів. Комплексний підхід до дослідження прогресу на шляху досягнення ЦСР передбачає застосування різноманітних типів інформації, які дадуть змогу визначити масштаби та напрями зрушень, виявити безпосередні й приховані причинно-наслідкові зв'язки та фактори найбільш вагомого впливу для подальшого використання в процесі розроблення відповідної державної політики [1, с. 173].

Важливо розуміти, що глобальні показники призначені для аналізу тенденцій досягнення визначених на глобальному рівні ЦСР до 2030 року та проведення міжнародних зіставлень. При цьому такі показники не завжди прийнятні в національному контексті. Показники, призначені для проведення моніторингу на національному й субнаціональному (регіональному) рівнях, мають розроблятися з урахуванням національних особливостей і можливостей національної статистичної системи.

У контексті нашого дослідження звернемо увагу на Ціль 4. Забезпечення всеохопної та справедливої якісної освіти й заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх (*глобальне визначення*) або Ціль 4. Забезпечення всеохопної та справедливої якісної освіти й заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх (*національне визначення*), або Ціль 4. Якісна освіта (*скорочене національне визначення*).

Забезпечення якісної освіти й рівного доступу до неї впродовж усього життя поєднує декілька важливих векторів розвитку освіти – якість, справедливість, доступність, залучення й усебічне заохочення. Традиційно високими в Україні є рівень охоплення шкільною освітою й рівень грамотності дорослого населення; за всіма освітніми рівнями не спостерігається значущої гендерної та соціальної нерівності (за значеннями показників «валовий коефіцієнт охоплення вищою освітою» і «середня тривалість навчання» Україна випереджає деякі країни з високим рівнем людського розвитку). Проте, як справедливо зазначено в [1, с. 36], нарощування обсягів освітньої підготовки відбувається за рахунок зниження якості освітніх послуг у ряді закладів і в умовах збереження деформації інфраструктурного устрою освітньої системи. При цьому напрям «освіта впродовж життя» фактично перебуває на етапі становлення, тому інструментів моніторингу поточного стану й процесу розвитку освіти впродовж життя бракує й поготів.

Зазначена проблематика не знайшла належного відображення й у теорії та практиці законодавчого, організаційно-управлінського й науково-методичного забезпечення освітньої сфери в контексті політики регіонального розвитку України. Зокрема бракує праць, у яких були б надані інструменти моніторингу й діагностики результатів освітньої політики в регіоні щодо забезпечення сталого регіонального розвитку, а також дослідження впливу освіти впродовж життя на задоволеність життям і добробут населення того чи іншого регіону й країни загалом.

Аналіз світової практики моніторингу стану й розвитку освіти впродовж життя дав змогу виявити окремі варіанти розв'язання цієї проблеми. Наприклад, Композитний індекс навчання (Composite Learning Index, CLI), розроблений Канадською освітньою радою [3], який охоплює 17 показників і 26 заходів, і Європейський індекс освіти впродовж життя (European Lifelong Learning Index, ELLI) [7], який складається з 17 показників і 36 заходів і надає ряд різних даних і статистичних даних для відображення широкого спектра навчальних заходів упродовж усього життя в країнах Європейського Союзу.

Проаналізовані індекси є ефективними інструментами моніторингу стану й розвитку освіти впродовж життя, їх активно використовують різні зацікавлені сторони для ухвалення рішень. Проте практика використання зазначених індексів у сучасних соціально-економічних умовах України вимагає їх критичного аналізу й адаптації до вітчизняних реалій.

Формулювання цілей статті. Отже, мета публікації полягає в дослідженні інструментів моніторингу освіти впродовж життя як ефективного механізму реалізації регіональної освітньої політики України в сучасних соціально-економічних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення інструментів моніторингу стану й розвитку освіти впродовж життя, що активно розробляються міжнародними організаціями й національними інституціями, стали предметом досліджень багатьох науковців. Так, зокрема, у роботі [6] наведено систему ключових освітніх індикаторів США. У дослідженні П. Капфон і Д. Лафлін [3] презентовано канадський Композитний індекс навчання. Вивченню потенціалу Європейського індексу навчання впродовж життя присвячено роботи Б. Хоскіна, Ф. Картрайт і У. Шоф [5], М. Сайсан [7]. Однак у теорії і практиці законодавчого, організаційно-управлінського й науково-методичного забезпечення освітньої політики регіонального розвитку України окреслена проблематика

не знайшла свого відображення. Так, наприклад, бракує робіт з адаптації світових аналогів інструментів моніторингу до вітчизняних умов реалізації ефективної регіональної освітньої політики.

Отже, дослідження інструментів моніторингу сучасного стану й розвитку освіти упродовж життя як ефективного механізму реалізації регіональної освітньої політики України в сучасних соціально-економічних умовах вбачається актуальним і вчасним науковим завданням.

Робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (проект прикладного дослідження за рахунок видатків державного бюджету «Розробка Концепції регіону, що навчається, як підґрунтя ефективної регіональної освітньої політики (на прикладі Запорізької області)»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед багатьох світових аналогів інструментів моніторингу стану й розвитку освіти впродовж життя прототипом для українського аналогу оберемо канадський Композитний індекс навчання (далі – CLI) і Європейський індекс освіти впродовж життя (далі – ELLI). Практичне значення обох індексів полягає в підтвердженні того, що навчання впродовж життя безпосередньо чи опосередковано впливає на добробут особистості, спільноти та країни загалом. Серед ключових соціально-економічних показників цих індексів виділяють: рівень доходів населення, рівень зайнятості й рівень безробіття, рівень здоров'я й рівень задоволеності життям. Звичайно, є безліч факторів, які впливають

на добробут (географічне положення, природні ресурси тощо). Водночас загально визнано, що соціально-економічний розвиток країни залежить саме від людського капіталу, на рівень розвитку якого впливає навчання впродовж життя. Показники обох індексів на основі факторного аналізу забезпечують об'єктивну оцінку людського капіталу.

Характерною рисою обох індексів є те, що вони базуються на чотирьох принципах (Learning Pillars), сформульованих у доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО «Навчання: прихований скарб»: *навчатись, що знати; навчатись, щоб працювати; навчатись, щоб жити разом і навчатись, щоб розвиватись* [4].

Своєю чергою, заснований на комбінації статистичних показників CLI окреслює багато способів, за якими канадці навчаються як у школі, так і вдома чи на роботі, спілкуючись з іншими людьми. Для відображення багатоаспектності навчання впродовж життя CLI використовує широкий спектр показників навчання, які базуються на дослідженні понад чотирьох тисяч громад Канади. Високий показник CLI означає, що певна громада має всі необхідні умови для навчання, які сприяють соціальному та економічному добробуту. Щорічна публікація CLI допомагає громадам віднайти найкращі рішення щодо розвитку навчання впродовж життя, що, зі свого боку, зміцнює соціальні зв'язки та позитивно впливає на розвиток економіки.

CLI вимірює вплив навчання на окремих людей, громаду та країну загалом за допомогою 4 блоків, 17 індикаторів і 26 спеціальних засобів вимірювання (Таблиця 1).

Таблиця 1

Індикатори та засоби вимірювання Композитного індексу навчання (таблиця складена авторами на основі [3])

Основні блоки	Індикатори	Засоби вимірювання
Навчатись, щоб знати (Learning to Know)	– рівень грамотності молоді; – відсів учнів середньої школи; – участь у післясередній освіті; – університетські досягнення; – доступ до освітніх закладів.	Середні оцінки серед молоді з математики, читання; навички розв'язання проблем; кількість молоді, що не закінчила старшу школу; кількість дорослих, що закінчили ВНЗ; середній час, щоб дістатись до освітніх закладів.
Навчатись, щоб працювати (Learning to Do)	– участь в освітніх заходах, пов'язаних з професійною діяльністю; – участь в освітніх заходах, пов'язаних з професійною діяльністю за певний проміжок часу; – доступність навчання на робочому місці; – доступ до участі в освітніх заходах, пов'язаних з професійною діяльністю.	Кількість роботодавців, що надають приміщення для навчання працівників; кількість осіб, що брали участь у пов'язаних з професійною діяльністю навчальних заходах; середній час, щоб дістатись до таких місць тощо.

Основні блоки	Індикатори	Засоби вимірювання
Навчатись, щоб жити разом (Learning to Live Together)	– участь у соціальних клубах і організаціях; – вивчення інших культур; – волонтерство; – доступ до інституцій розвитку громади (час, щоб дістатись).	Кількість населення, що спілкується з представниками інших культур на постійній основі; витрати домогосподарств на соціальні клуби; кількість населення, що займається волонтерством; середній час, щоб дістатись до інституцій розвитку громади тощо.
Навчатись, щоб розвиватись (Learning to Be)	– вплив ЗМІ; – навчання через спорт; – навчання через культуру; – доступ до швидкісного Інтернету; – доступ до можливостей навчання.	Витрати домогосподарств на послуги Інтернету й паперові засоби ЗМІ, на культурні та спортивні заходи; середній час, щоб дістатись до таких місць тощо.

Не менш важливим чинником для розрахунку цього індексу є вимірювання впливу навчання впродовж життя на соціальні та економічні показники.

Економічні показники:

1) середній рівень доходу;

2) рівень безробіття;

Соціальні показники:

1) грамотність дорослих;

2) участь у громадянському суспільстві;

3) розвиток дітей молодшого віку;

4) здоров'я населення;

5) екологічна відповідальність.

На основі CLI розроблено Європейський індекс навчання впродовж життя (далі – ELLI), що має структуру, подібну до його канадського аналога.

В основі ELLI – ті самі 4 блоки, проте для їх розрахунку використовують інші 17 індикаторів і 36 засобів вимірювання. Коротку характеристику цих складників наведемо в таблиці 2.

Таблиця 2

Індикатори та засоби вимірювання Європейського індексу навчання впродовж життя (таблиця складена авторами на основі [7])

Основні блоки	Індикатори	Засоби вимірювання
Навчатись, щоб знати (Learning to Know)	– участь у дошкільній освіті; – випуск осіб з середньою освітою; – участь у післясередній освіті; – університетські досягнення; – доступ до навчальних закладів.	Відсоток дітей віком від 4-х років до шкільного віку, які відвідують формальні установи освіти; успішність учнів у читанні, математиці, науці (PISA); частка осіб віком від 30 до 34 років з вищою освітою; рівень участі дорослих у формальній освіті; загальний обсяг державних витрат на освіту (%) від ВВП.
Навчатись, щоб працювати (Learning to Do)	– випуск за формальними освітніми програмами, пов'язаними з професійною діяльністю; – участь у неформальних освітніх програмах, пов'язаних з професійною діяльністю; – пропозиції неформальних освітніх програм, пов'язаних з професійною діяльністю; – інтеграція навчання з робочим середовищем.	Квота випускників з професійних навчальних програм; участь працівників у тривалих професійних курсах (ТПК), витрати на навчання в рамках політики на ринку праці; кількість годин ТПК; компанії, що забезпечують ТПК; відносна вартість ТПК; компанії, що забезпечують будь-яку іншу форму навчання (не ТПК); вивчення новацій на робочому місці; виконання монотонних чи складних завдань на робочому місці; співробітники, які використовують Інтернет для роботи.
Навчатись, щоб жити разом (Learning to Live Together)	– активна громадянська позиція; – толерантність, довіра й відкритість; – включення в соціальні мережі.	Участь у роботі добровільних або благодійних організацій; членство в політичній партії; опитування щодо проблеми культурного життя в країні: збагачено чи занепадає через іммігрантів; ставлення до сексуальних меншин

Основні блоки	Індикатори	Засоби вимірювання
		у країні; довіра до інших людей; частота зустрічей з друзями, родичами або колегами тощо.
Навчатись, щоб розвиватись (Learning to Be)	– участь у спортивних і розважальних заходах; – навчання через ЗМІ; – навчання через культуру; – участь у додаткових освітніх заходах; – збалансованість роботи й відпочинку.	Участь у спортивних і розважальних заходах, відвідування опери, кіно, концертів та інших подібних заходів; відвідування музеїв / галерей; участь в освіті впродовж життя; використання Інтернету й доступ до нього; узгодженість робочих годин з сімейними обов'язками.

До основних соціально-економічних показників ELLI належать:

Економічні показники:

1) доходи (середній дохід; ВВП на душу населення);

2) продуктивність (продуктивність праці на одного працівника);

3) зайнятість (рівень зайнятості; рівень безробіття);

Соціальні показники:

1) здоров'я (самопочуття, спосіб життя та звички, очікувана тривалість життя під час народження);

2) задоволеність життям чи рівень щастя (зокрема й задоволеність життям, рівень щастя, задоволеність роботою, задоволеність місцем проживання);

3) соціальна єдність і демократія (рівень довгострокового безробіття; коефіцієнт Джині, статус бідності в ЄС; задоволеність рівнем демократії, останніми виборами, довіра до політичних інституцій);

4) сталість (індекс екологічної діяльності).

Обидва індекси дають змогу відобразити загальну картину навчання впродовж життя в тій чи іншій країні і є позитивним фактором для вибудовування якісної системи освіти.

Проведений порівняльний аналіз CLI і ELLI дав змогу нам виявити їх спільні й відмінні риси, на підставі чого ми розробили адаптований до вітчизняних реалій індекс – Український індекс навчання впродовж життя (Ukrainian Lifelong Learning Index, ULLI). Розрахунок такого індексу є доречним і корисним як для реформування вітчизняної освітньої галузі надалі, так і для реалізації ефективної регіональної освітньої політики в умовах децентралізації.

Основними критеріями щодо вибору індикаторів і засобів вимірювання для розрахунку ULLI мають стати:

– надійність джерел інформації, тобто її достовірність і повнота;

– релевантність або доречність даних;

– відкритість і доступність як на національному, так і на регіональному рівнях;

– регулярність збирання даних та їх оприлюднення.

На жаль, для України регулярне збирання деталізованої інформації щодо освіти впродовж життя на сьогодні проблематично. Основним офіційним ресурсом, що регулярно збирає та оприлюднює інформацію, є Державна служба статистики. Державний орган постійно публікує окремі статистичні дані, зокрема й Статистичний бюлетень «Соціально-економічне становище регіону» (по кожному регіону окремо) [2]. Ураховуючи особливості вітчизняної системи освіти, зробимо спробу сформулювати перелік індикаторів саме для українського варіанта індексу.

Навчатись, щоб знати (Learning to Know).

Показники ELLI «Участь у ранньому дитинстві / дошкільній освіті» і «Результати середньої освіти» адаптовані для України. Надто, що в 2018 році Україна вперше долучиться до Програми міжнародного оцінювання учнів – PISA. Характерний для CLI показник дорослого населення (25-64) з вищою освітою більш прийнятний для України, аніж показник ELLI «Частка осіб від 30 до 34 років з вищою освітою». Досить розгалужена мережа закладів вищої освіти в Україні, значний відсоток населення, що проживає в містах (72%) зменшують значення таких показників CLI, як «Середній час у дорозі до початкової або середньої школи» та «Середній час поїздки до університету або коледжу». При цьому показник ELLI «Загальний обсяг державних витрат на освіту (%) від валового національного доходу» актуальний для національних реалій, адже попри досить значний відсоток ВВП (близько 5%) на освіту, фактично останніми роками відбулось його скорочення (для прикладу: у 2009 році цей показник становив 7%). Інформація про такий відсоток у розрізі регіонів країни буде актуальною в умовах децентралізації й поготів.

Навчатись, щоб працювати (Learning to Do). Індикатори обох індексів збігаються

в частині навчання на курсах професійної підготовки. Індикатори ELLI, пов'язані з навчанням на робочому місці, більше відповідають інформальному навчанню. При цьому індикатор щодо частки працівників, які використовують у своїй роботі Інтернет, на нашу думку, не є настільки важливим, аби вносити його до переліку. Водночас дослідження частки підприємств, що забезпечують навчання на робочому місці, може бути додатковим стимулом для роботодавців щодо розвитку цього напрямку.

Навчатись, щоб жити разом (Learning to Live Together). Традиційно CLI акцентує увагу на доступності до соціальної інфраструктури. Розширена мережа соціальних закладів (бібліотек, музеїв, клубів, гуртків тощо), що залишилась з радянських часів, знижує проблемність цього питання в Україні, однак цілком не знімає його з порядку денного. Обидва індекси особливу увагу приділяють міжкультурній інтеграції, що досить актуально й для України, на території якої проживає понад ста національностей. Відповідно до обох індексів волонтерство є важливим чинником активної

громадянської позиції і фактором соціальної згуртованості.

В індикаторі «Толерантність, довіра й відкритість» ми узагальнили право громадян жити на власний розсуд, і це право закріплено українським законодавством.

Навчатися, щоб розвиватися (Learning to Be). Досить очікувано обидва індекси багато уваги приділяють навчанням за допомогою Інтернету. Українські реалії свідчать про відносно слабкі позиції в цьому контексті щодо технічного забезпечення. Різною є і ситуація у вимірі місто / село й у розрізі регіонів. Проблему поглиблює також брак якісного україномовного освітнього контенту. Отже, моніторинг цього індикатора внесено до нашого переліку. Схожими є індикатори обох індексів у розрізі навчання через культуру та спорт. Беззаперечний практичний інтерес становить індикатор «Баланс роботи й відпочинку», пов'язаний з соціально-економічними індикаторами.

З огляду на викладений вище матеріал, у таблиці 3 наведено найбільш адаптований до українських реалій перелік індикаторів і показників.

Таблиця 3

Індикатори та засоби вимірювання Українського індексу навчання впродовж життя (таблиця складена авторами статті)

Основні блоки	Індикатори	Засоби вимірювання
Навчатись, щоб знати (Learning to Know)	– участь у дошкільній освіті; – рівень грамотності молоді; – відсів середньої школи; – участь у післясередній освіті; – університетські досягнення; – доступ до освітніх закладів; – загальний обсяг державних витрат на освіту (%) від ВВП.	Відсоток дітей віком від 4-х років до шкільного віку, які відвідують формальні установи дошкільної освіти; успішність учнів у читанні, математиці, науці (PISA); кількість молоді, що не закінчила середню школу; кількість дорослих (25-64), що закінчили ВНЗ; середній час, щоб дістатись до освітніх закладів; загальний обсяг державних витрат на освіту (%) від ВВП.
Навчатись, щоб працювати (Learning to Do)	– участь в освітніх заходах, пов'язаних з професійною діяльністю; – участь в освітніх заходах, пов'язаних з професійною діяльністю за певний проміжок часу; – доступність навчання на робочому місці; – доступ до участі в освітніх заходах, пов'язаних з професійною діяльністю.	Кількість роботодавців, що надають приміщення для навчання працівників; кількість осіб, що брали участь у пов'язаних з професійною діяльністю освітніх заходах; середній час, щоб дістатись до таких місць тощо.
Навчатись, щоб жити разом (Learning to Live Together)	– участь у соціальних клубах і організаціях; – вивчення інших культур; – волонтерство.	Кількість населення, що спілкується з представниками інших культур на постійній основі; витрати домогосподарств на соціальні клуби; кількість населення, що займається волонтерством.
Навчатись, щоб	– вплив ЗМІ;	Участь у спортивних і розважальних

Основні блоки	Індикатори	Засоби вимірювання
розвиватись (Learning to Be)	– навчання через спорт; – навчання через культуру; – доступ до швидкісного Інтернету; – доступ до можливостей навчання; – збалансованість роботи й відпочинку.	заходах, відвідування опери, кіно, концертів та інших подібних заходів; відвідування музеїв / галерей; участь в освіті впродовж життя; використання Інтернету та доступ до нього; узгодженість годин, проведених на роботі, з годинами, присвяченими сімейним обов'язкам і відпочинку.

Аналіз індикаторів соціально-економічних результатів, що використовуються в обох індексах, дав змогу визначити перелік результатів навчання впродовж життя, адаптованих до українських економічних (див. табл. 4) і соціальних (див. табл. 5) умов. ELLI є більш адаптованим до українських реалій. Однак окремі індикатори потребують пояснення чи зміни у формулюванні. Наприклад,

індикатор «Голосування на останніх виборах у ЄС» не актуальний для України (хоча й може слугувати індикатором євроінтеграційних настроїв). Коефіцієнт Джині для доходів домогосподарств є найбільш популярним показником економічної нерівності в країні. Для України цей показник важливий у контексті взаємозв'язку з доступом до освіти.

Таблиця 4

Економічні результати навчання впродовж життя (таблиця складена авторами статті)

Індикатори	Засоби вимірювання
Прибуток (дохід)	Середній чистий прибуток
	ВВП на душу населення
Продуктивність	Продуктивність праці на одного працівника
Зайнятість	Рівень зайнятості
	Рівень безробіття

Таблиця 5

Соціальні результати навчання впродовж життя (таблиця складена авторами статті)

Індикатори	Засоби вимірювання
Здоров'я	Самопочуття
	Спосіб життя та звички
	Очікувана тривалість життя під час народження
Задоволеність життям / рівень щастя	Задоволеність життям
	Рівень щастя
	Задоволеність роботою
	Задоволеність місцем проживання
Соціальна єдність і демократія	Рівень тривалого безробіття
	Коефіцієнт Джині
	Рівень бідності
	Задоволеність рівнем демократії, останніми виборами
Сталість	Довіра до політичних інституцій
	Індекс екологічної діяльності

Звичайно, брак статистичних даних за більшою кількістю індикаторів соціально-економічних результатів навчання впродовж життя в Україні вимагає проведення додаткових соціологічних досліджень. При цьому навіть повільне накопичення даних у перспективі сприятиме формуванню достовірних даних за багатьма показниками.

Висновки. Моніторинг освіти впродовж життя як інструмент діагностики дає змогу оцінити якість освіти різних категорій населення, візуалізувати наявні проблеми та виявити їхні

причини, знайти способи розв'язання. Йдеться про те, що науково обґрунтоване, комплексне, систематичне збирання одержаної інформації та результати її обробки доцільно використовувати для постійного моніторингу якості освіти загалом, оцінювання окремих систем освіти та їх внеску в розвиток економіки регіонів, удосконалення процесу ухвалення управлінських рішень у галузі освіти. Здійснений аналіз CLI та ELLI, а також запропонований адаптований до українських соціально-економічних реалій Український індекс навчання

впродовж життя є інструментами моніторингу освіти впродовж життя. Надалі планується перевірити ефективність українського варіанту індексу на прикладі окремих регіонів і міст. Підсумовуючи, зауважимо, що розробка ефективних інструментів моніторингу визначених для України Цілей Сталого Розвитку потребує помітного розширення наявної статистичної бази даних. Аналіз окремих індикаторів свідчить про необхідність продовження роботи

над розробленням і вдосконаленням системи показників і вимірювань, зокрема щодо розробки відповідної методології та визначення міжнародних стандартів. Значний потенціал (поряд зі збором статистичних даних) мають і спеціальні соціологічні дослідження (з періодичністю, наприклад, раз на п'ять років) для діагностування значень індикаторів Українського індексу навчання впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна» [Електронний ресурс]. – URL: http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/SDGs_NationalReportUA_Web.pdf?download (02. 10. 2017).
2. Статистичний бюлетень «Соціально-економічне становище регіону» (по кожному регіону окремо) [Електронний ресурс]. – URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2017/soc_ek_reg/publ_arch_reg_u.htm (10. 10. 2017).
3. Cappon P., Laughlin J. The 2010 Composite Learning Index. Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning / Paul Cappon, Jarrett Laughlin [Електронний ресурс]. – URL: http://css.escwa.org.lb/sd/1382/Canadian_Learning_Index.pdf (02. 10. 2017).
4. Delors J. et al. Learning: The treasure within. The report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. – Paris: UNESCO, 1996.
5. Hoskins B., Cartwright F. & Schoof U. The ELLI Index Europe 2010. Making Lifelong Learning Tangible! – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2010. – 58 p.
6. Key National Education Indicators: Workshop Summary. National Research Council. 2012. – Washington, DC: The National Academies Press [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.nap.edu/read/13453/chapter/1> (07. 10. 2017).
7. Saisana M. ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU / Michaela Saisana. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 47 p.

References

1. National Report "Sustainable Development Goals: Ukraine". Retrieved from: http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/SDGs_NationalReportUA_Web.pdf?download (02.10.2017) [in Ukrainian].
2. Statistical bulletin "Socio-economic situation in the region" (for each region separately). Retrieved from: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2017/soc_ek_reg/publ_arch_reg_u.htm (10.10.2017) [in Ukrainian].
3. Cappon, P. & Laughlin, J. (2010). The 2010 *Composite Learning Index. Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning*. Retrieved from: http://css.escwa.org.lb/sd/1382/Canadian_Learning_Index.pdf. [in English]
4. Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within. The report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. [in English]
5. Hoskins, B., Cartwright, F., & Schoof, U. (2010). *The ELLI Index Europe 2010. Making Lifelong Learning Tangible! Gütersloh: Bertelsmann Stiftung*. [in English]
6. Key National Education Indicators: Workshop Summary. National Research Council. 2012. – Washington, DC: The National Academies Press — Retrieved from: <https://www.nap.edu/read/13453/chapter/1>. [in English]
7. Saisana, M. (2010). *ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. [in English]

Рецензент: Собчак С., доктор габлітований, професор

Відомості про авторів:

Прийма Сергій Миколайович
priyma_s@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл., 72312, Україна

Дайонг Юань

Інститут професійної освіти і освіти дорослих
Пекінської академії педагогічних наук
№811, Дзинсон Хікоу, район Чаоян, Пекін,
Народна Республіка Китай

Аніщенко Олена Валеріївна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України
вул. М. Берлінська, 9, м. Київ, 04060, Україна

Петрушенко Юрій Миколайович

Сумський державний університет
вул. Петропавлівська 57, м. Суми, 40000, Україна

Information about the authors:

Pryima Serhii Mykolaiovych
priyma_s@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol, Zaporizhia region,
72312, Ukraine

Dayong Yuan

Institute for Vocational and Adult Education at
Beijing Academy of Educational Sciences
No.811, Jinsong Xikou, Chaoyang District, Beijing,
People's Republic of China

Anishchenko Olena Valeriivna

Institute of Pedagogical
Education and Adult Education of NAES of Ukraine
9 M. Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine

Petrushenko Yuriy Mykolaiovych

Sumy State University
57, Petropavlivska Str., Sumy, 40000, Ukraine

doi:

doi:

Матеріал надійшов до редакції 16. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 10. 01. 2018 р.

Received at the editorial office 16. 12. 2017.
Accepted for publishing 10. 01. 2018.

ПРОВАЙДЕРИ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЯК СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Рассказова

Класичний приватний університет

Анотація:

У статті схарактеризовано особливості пріоритетних видів діяльності провайдерів неформального навчання дорослих. Розкрито сутність провайдерів неформального навчання дорослих як суб'єктів освітньої діяльності. Здійснено систематизацію за формою власності, організаційно-правовою формою господарювання, кошторисом участі здобувачів. З'ясовано характерні особливості програм неформального навчання дорослих. Згруповано програми неформального навчання дорослих за пріоритетними напрямками: грамотність і базове навчання, професійне навчання, загальнокультурне навчання, громадське та громадянське навчання.

Ключові слова:

неформальна освіта дорослих; провайдер неформального навчання дорослих; освітня діяльність; суб'єкти освітньої діяльності; педагогічна діяльність; викладацька діяльність.

Аннотация:

Рассказова Елена. Провайдеры неформального обучения взрослых как субъекты образовательной деятельности. В статье охарактеризованы особенности пріоритетных видов деятельности провайдеров неформального обучения взрослых. Дано определение провайдеров неформального обучения взрослых как субъектов образовательной деятельности. Осуществлена систематизация по форме собственности, организационно-правовой форме хозяйствования, сметы участия обучающихся. Раскрыты характерные особенности программ неформального обучения взрослых. Сгруппированы программы неформального обучения взрослых с учетом пріоритетных направлений: грамотность и базовое обучение, профессиональное обучение, общекультурное обучение, общественное и гражданское обучение.

Ключевые слова:

неформальное образование взрослых; провайдеры неформального обучения взрослых; образовательная деятельность; субъекты образовательной деятельности; педагогическая деятельность; преподавательская деятельность.

Resume:

Rasskazova Olena. Providers of non-formal adult learning as the subjects of educational activity. The article characterizes the peculiarities of the priority kinds of activities done by the providers of non-formal adult learning. The author determined the providers of non-formal adult learning as the subjects of educational activity. The systematization of providers by the form of ownership, organizational and legal form of management, the cost of learning is realized. The characteristic features of non-formal adult learning programs are distinguished. The programs of non-formal adult learning were grouped by the priority directions: literacy and basic education, vocational training, general cultural education, public and civic education.

Key words:

non-formal adult education; non-formal adult education providers; educational activity; subjects of educational activity; pedagogical activity; teaching activity.

Постановка проблеми. Суб'єктами освітньої діяльності, відповідно до Закону України «Про освіту», є фізичні або юридичні особи (заклад освіти, підприємство, установа, організація), що провадять освітню діяльність, спрямовану на організацію, забезпечення й реалізацію освітнього процесу у формальній та / або неформальній освіті [8]. Феномен активного розвитку неформальної освіти дорослих, насиченість національного освітнього ринку різноманітними представниками й організаторами неформальної освіти дорослих зумовили потребу в характеристиці особливостей освітньої і педагогічної діяльності, здійснюваної цими провайдерами, в аналізі й систематизації їх форм і видів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що різнобічні питання неформальної освіти дорослих останніми роками досліджували багато вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрущенко, О. Аніщенко, К. Бугайчук, Н. Горук, Е. Гусейнова, Ю. Деркач, О. Дубиненкова, І. Ковальов, Л. Лук'янова, А. Макареня, Т. Мухлаєва, О. Ройтблат, Т. Сімкінс, Т. Сорочан, Н. Сургаєва, Т. Суценко, Н. Терьохіна, П. Фордхем, М. Якушкіна та ін.). Водночас, питанням системного теоретичного аналізу особливостей педагогічної діяльності

провайдерів неформального навчання дорослих спрямованої уваги не приділялось.

Формулювання цілей статті. Мета статті – виявити й схарактеризувати особливості різних видів діяльності провайдерів неформального навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. За робоче визначення для опрацювання зазначеного поняття надалі ми нами прийнято: «неформальна освіта дорослих – це освітня діяльність, зазвичай, за рамками офіційної (формальної) системи, розрахована на вмотивованих до навчання дорослих, що проводиться за певними програмами та темами, у певні терміни, відповідає цілям навчання дорослих, забезпечує особистісно й професійно значущий результат» [9, с. 210]. Наведене визначення потребує уточнення щодо суб'єктів здійснення цієї освітньої та педагогічної діяльності.

Широкого вживання останнім часом набув термін «освітні послуги» та пов'язаний з ним – «провайдер освітніх послуг». *Провайдер* (від англ. *provider* – постачальник, надавач) – компанія, постачальник, надавач будь-яких послуг. Відповідно, провайдерами неформальної освіти дорослих у широкому розумінні є компанії, організації, установи чи фізичні особи,

які ці послуги постачають цільовій аудиторії, тобто споживачеві, яким є доросле населення. Відповідно до Закону України «Про освіту», такими суб'єктами, які провадять неформальну освітню діяльність, є *фізичні та юридичні особи*, серед останніх – заклади освіти, підприємства, установи, організації. Отже, їхня *освітня діяльність* (англ. *educational activity*) є діяльністю, спрямованою на організацію, забезпечення й реалізацію освітнього процесу – системи науково-методичних і педагогічних заходів, націлених на розвиток особистості шляхом формування в неї компетентностей і застосування їх [8]. Також освітня діяльність є такою цілеспрямованою діяльністю, що передбачає комунікацію для навчання / навченості [3, с. 3]. Відповідно, провайдери забезпечують і процеси *комунікації* (англ. *communication*), тобто взаємодію між особами – дорослими, які навчаються (споживачі, слухачі, користувачі, здобувачі) і педагогами, які навчають (андрагогами), між особами та інформаційним середовищем, під час якої здійснюється передача інформації, знань, розумінь, ставлень, цінностей, умінь, поведінки, інших компетентностей. Доповнюються ці види діяльності безпосереднім наданням освітніх послуг.

Оскільки *освітня послуга* (ст. 1, п. 1 Закону України «Про освіту» [8]) є комплексом дій суб'єкта освітньої діяльності, визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором, що мають відповідну вартість і спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання, вважаємо за необхідне зорієнтуватись у різниці розуміння змісту освітньої, педагогічної, викладацької діяльності суб'єктів неформальної освіти дорослих.

Педагогічною діяльністю у сфері неформальної освіти (ст. 1, п. 1 Закону України «Про освіту») є інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей [8]. *Викладацькою діяльністю* (ст. 1, п. 1 Закону України «Про освіту») є діяльність, що спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо) і провадиться: а) педагогічним (науково-педагогічним) працівником; б) самозайнятою особою (крім осіб, для яких така форма викладацької діяльності заборонена законом); в) іншою

фізичною особою на підставі відповідного трудового або цивільно-правового договору [8].

Проаналізувавши визначення основних термінів (ст. 1, п. 1 Закону України «Про освіту»), що стосуються неформальної освіти дорослих, ми виділили в них те, що вважаємо спільним і відмінним. Отже, спільним є те, що, *по-перше*, усі види діяльності спрямовані на забезпечення розвитку особистісних і професійних компетентностей дорослого як результату цієї діяльності, відповідно до визначеної мети й загальної мети освіти, *по-друге*, цей процес є двостороннім і здійснюється суб'єктами, які провадять цю діяльність, з одного боку, і здобувачами (користувачами освітніх послуг) – дорослими людьми, з іншого. Відмінним, *по-перше*, є зміст такої діяльності. Змістом освітньої діяльності є організація, забезпечення й реалізація неформального освітнього процесу. Основою педагогічної діяльності є двостороння інтелектуальна, творча діяльність з реалізації мети навчання як провайдерів неформального навчання, так і самих здобувачів. В основі викладацької діяльності – діяльність самих провайдерів неформального навчання. *По-друге*, різняться й увесь застосований інструментарій, тобто форми, методи, засоби організації, забезпечення й реалізації цієї діяльності, і рівні їх упровадження – загальноосвітній, локальний. *По-третє*, зміст і результати здійснення освітньої, педагогічної, викладацької діяльності та якість надання освітніх послуг дорослим багато в чому залежать також від видів, форм і способів діяльності самих провайдерів неформального навчання дорослих.

Важливими вважаємо домовленості про розуміння термінів неформальної освіти й навчання. Освіта (англ. *education*), за Національною стандартною класифікацією освіти (НСКО), – процеси, за допомогою яких суспільство цілеспрямовано передає між людьми заради їх навчання/навченості накопичену інформацію, знання, розуміння, ставлення, цінності, уміння, зразки поведінки, інші компетентності, включно з підготовкою, насамперед професійною, що спрямована на досягнення певних навчальних цілей [3, с. 3]. Відповідно, термін «неформальна освіта дорослих» у цьому сенсі є досить широким, об'ємним, розкриває загальний цілісний освітній процес дорослих з обґрунтуванням отриманого результату.

Навчання / навченість (англ. *learning*), за НСКО, – індивідуальне здобуття або вдосконалення інформації, знань, розумінь, ставлень, цінностей, умінь, зразків поведінки, інших компетентностей через досвід, практику, викладання, вивчення,

дослідження [3, с. 3]. У Меморандумі навчання впродовж життя (A Memorandum on Lifelong Learning (LLL)) щодо неформального та інформального видів навчання застосовується термін навчання, який, на нашу думку, є більш локальним і доцільним для обґрунтування різноманітних видів діяльності провайдерів, які надають спеціалізовані освітні послуги з навчання дорослих протягом життя [11].

Етимологія та збіг звучання терміна «провайдер освітніх послуг» (від англ. education provider) як організацій, які не тільки організують, а й забезпечують, реалізують освітню діяльність дорослих, *провадять* (надають) освітні послуги дорослим, свідчать про насиченість змістом цього терміна, порівняно з терміном «організація, що надає освітні послуги». На нашу думку, термінологічне словосполучення «провайдери, які надають спеціалізовані освітні послуги з неформального навчання дорослих протягом життя» можна скоротити до «*провайдери неформального навчання дорослих*» й розуміти їх як суб'єктів освітньої діяльності, які забезпечують реалізацію права дорослої людини на навчання протягом життя в процесі провадження такої освітньої та інших видів діяльності через розвиток її загальнокультурних, громадянських і/або професійних компетентностей.

У сучасних умовах на неформальному освітньому ринку склалась ситуація співіснування різних за формами власності, внутрішньою організацією, категоріями охоплення цільової аудиторії здобувачів (користувачів), видами навчання, тематиками й тривалістю освітніх програм для дорослих, освітніми стратегіями, формою оплати (кошторисом) освітніх послуг тощо. Серед них: університети, інститути, коледжі, центри освіти дорослих, бізнес-центри, громадські організації, благодійні фонди, бібліотеки, різноманітні студії, відкриті університети, школи підприємництва, фізичні особи-підприємці, внутрішні навчальні підрозділи підприємств і установ тощо.

Для формування чіткого уявлення про поточну ситуацію, актуальні проблеми й пріоритетні напрями розвитку провайдерів неформального навчання дорослих важливими є як теоретичний аналіз освітньої діяльності останніх, так і статистичний збір і обробка інформації про практичну реалізацію ними відповідних освітніх програм неформального навчання дорослих, особливості педагогічної і викладацької діяльності, а також дослідження реальних освітніх потреб ринку праці.

В Україні, за Цивільним кодексом (ст. 324–ст. 327), є право власності Українського народу,

право приватної, державної, комунальної власності [10]. Суб'єктами права власності є Український народ та інші учасники цивільних відносин: фізичні та юридичні особи, держава Україна, Автономна Республіка Крим, територіальні громади, іноземні держави та інші суб'єкти публічного права. Наказом Держстандарту України від 22 листопада 1994 р. № 288 затверджено «Класифікацію форм власності ДК 001-94», відповідно до якої, формами власності в Україні визначені приватна, колективна, загальнодержавна, комунальна, власність інших держав (для нерезидентів), власність міжнародних організацій і юридичних осіб інших держав (для нерезидентів) [1]. Згодом Наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28 травня 2004 р. № 97 було затверджено нові державні класифікатори, що набули чинності з 1 червня 2004 р.: «Класифікація форм власності ДК 001:2004» і «Класифікація організаційно-правових форм господарювання ДК 002:2004» [6]. Наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 26 лютого 2007 року № 40 «Про затвердження національних стандартів, змін до національних стандартів, змін до державних класифікаторів України, скасування нормативних документів і державного класифікатора України було скасовано дію Державного класифікатора України «Класифікація форм власності ДК 001:2004» [7]. Оскільки всі провайдери неформального навчання дорослих діють у державній площині, ми зробили спробу визначити основні форми їхньої власності та організаційно-правові форми господарювання на підставі чинних державних законодавчо-правових документів.

Для систематизації провайдерів неформального навчання дорослих за основу, відповідно до чинного Цивільного кодексу України, ми взяли такі *форми їхньої власності* – *приватні, державні, комунальні*. Провайдерами приватної форми власності є конкретні фізичні та юридичні особи, які володіють майновими й особистими немайновими благами (житлові будинки, транспортні засоби, гроші, цінні папери, результати інтелектуальної творчості тощо). Провайдери неформального навчання дорослих державної форми власності розпоряджаються майном, зокрема й коштами, необхідними для виконання державою своїх функцій, до яких належать і функції освіти дорослих (наприклад, кошти державного бюджету тощо). Провайдери комунальної форми власності мають майно, зокрема й грошові кошти, що належить територіальній громаді.

Управління майном, що перебуває в комунальній власності, здійснює безпосередньо територіальна громада й утворені нею органи місцевого самоврядування.

Серед суб'єктів, що провадять неформальне навчання дорослих – фізичні та юридичні особи, які відрізняються як формою власності, так і організаційно-правовою формою господарювання. Юридична особа – організація, створена шляхом об'єднання осіб і (або) майна, зареєстрована у встановленому законом порядку. Юридичні особи, залежно від порядку їх створення, поділяються на юридичних осіб приватного права та юридичних осіб публічного права. Юридична особа приватного права створюється на підставі установчих документів. Юридична особа публічного права створюється розпорядчим актом Президента України, органу державної влади або органу місцевого самоврядування [10].

Класифікація в Україні основних організаційно-правових форм господарювання є достатньо розгалуженою: підприємства, господарські товариства, кооперативи, організації (установи, заклади), об'єднання підприємств (юридичних осіб), відокремлені підрозділи без статусу юридичної особи, непідприємницькі товариства, громадські об'єднання, профспілки, благодійні організації та інші подібні організації, інші організаційно-правові форми (підприємець-фізична особа, товарна біржа, фондова біржа, кредитна спілка, споживче товариство, спілка споживчих товариств, недержавний пенсійний фонд, садівниче товариство, інші організаційно-правові форми) [6].

Ми виділили тільки ті організаційно-правові форми провайдерів неформального навчання дорослих, у яких вони зареєстровані чи можуть бути зареєстровані: так підприємства, господарські товариства, кооперативи можуть мати внутрішні навчальні підрозділи неформального професійного навчання; організації (установи, заклади) – державна організація (установа, заклад), комунальна організація (установа, заклад), приватна організація (установа, заклад), організація (установа, заклад) об'єднання громадян (релігійні організації, профспілки тощо); об'єднання юридичних осіб – асоціація, корпорація, консорціум, інші; відокремлені підрозділи без статусу юридичної особи – філія (інший відокремлений підрозділ), представництво; громадські об'єднання, профспілки, благодійні організації та інші подібні організації – політична партія, громадська організація, громадська спілка, релігійна організація, профспілка, об'єднання профспілок, творча спілка (інша професійна

організація), благодійна організація, організація роботодавців, орган самоорганізації населення; серед інших організаційно-правових форм – підприємець-фізична особа.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 1, п. 27) юридичними особами, які здійснюють освітню діяльність, є заклад освіти, підприємство, установа, організація [8]. Ураховуючи цей перелік і виокремивши групи провайдерів неформального навчання за організаційно-правовою формою господарювання, а також здійснивши аналіз сайтів і статистично-літературних видань, що містять списки різноманітних провайдерів освіти дорослих, зокрема й неформальної, пропонуємо систематизувати й об'єднати провайдерів неформального навчання дорослих у такі групи:

1) *Організація (установа, заклад) неформального навчання дорослих* – організаційна структура, створена однією або кількома особами (засновниками) для досягнення мети освітньої діяльності й неформального навчання дорослих. Термін «організація» (від грец. ὄργανον – інструмент) переважно вживається на позначення соціальної групи, діяльність якої свідомо координується для досягнення загальних цілей. Щодо неформального навчання дорослих, то термін «організація» варто розуміти в декількох значеннях: освітня організація (установа, заклад), що здійснює неформальне навчання дорослих як додатковий вид діяльності; організація (установа, заклад) неформального навчання дорослих.

– *Освітня організація (установа, заклад)* – це організація, що здійснює освітню діяльність як основний вид діяльності відповідно до мети, для досягнення якої вона створена, і діє на підставі ліцензії. Освітні організації також мають право здійснювати неформальну навчальну діяльність за освітніми програмами, реалізація яких не є основною метою їхньої діяльності. У найменуванні освітньої організації міститься вказівка на її організаційно-правову форму, форму власності й тип. У найменуванні освітньої організації також можуть використовуватись найменування, що вказують: на особливості реалізації освітньої діяльності (рівень і спрямованість освітніх програм, інтеграція різних видів освітніх програм, зміст освітньої програми, спеціальні умови їх реалізації та (або) особливі освітні потреби учнів). Освітніми організаціями є заклади й установи освіти. *Заклад освіти* (навчальний заклад) (від англ. educational institutions) – освітня організація, юридична особа публічного або приватного права, що провадить освітню діяльність відповідно до своїх установчих документів [8]. Тобто закладом освіти є офіційна

організація, яка акредитована й має офіційний дозвіл на надання освіти. Серед них – школи, коледжі, університети, навчальні центри тощо. *Установою* освіти є освітня організація, юридична особа публічного або приватного права, яка спеціалізується на виконанні освітньої діяльності, може бути державною, комунальною, приватною тощо. Заклади й установи освіти провадять неформальне навчання дорослих, переважно, як додаткове.

– *Організація (установа, заклад), що здійснює неформальне навчання дорослих як додатковий вид діяльності.* Організаціями, які здійснюють навчання, можуть бути наукові організації (реалізація освітніх програм підготовки науково-педагогічних кадрів, програм ординатури, програм професійного навчання й додаткових професійних програм); організації, які здійснюють лікування, оздоровлення та (або) відпочинок (основні й додаткові загальнокультурні програми, основні програми професійного навчання); організації, які здійснюють соціальне обслуговування (основні і додаткові загальнокультурні програми, основні програми професійного навчання); закордонні установи Міністерства закордонних справ України (основні й додаткові програми з урахуванням низки особливостей); бібліотеки та інші юридичні особи (освітні програми професійного навчання, загальнокультурні освітні програми).

– *Організація (установа, заклад) неформального навчання дорослих* є юридичною особою, що також діє на підставі відповідних дозволів і документів, і основною діяльністю якої є здійснення неформального навчання дорослих через реалізацію однієї або кількох освітніх програм і забезпечення змісту й досягнення цілей освіти дорослих.

2) *Підприємства, що здійснюють неформальне навчання дорослих*, які є самостійними суб'єктами господарювання, створеними компетентним органом державної влади або органом місцевого самоврядування, або іншими суб'єктами для задоволення суспільних і особистих потреб шляхом систематичного здійснення освітньої, науково-дослідної, торговельної та іншої господарської діяльності в порядку, передбаченому законодавством. Можуть здійснювати як підприємницьку, так і некомерційну діяльність. Такі підприємства є юридичними особами, мають відокремлене майно, самостійний баланс, рахунки в установах банків, печатку зі своїм найменуванням та ідентифікаційним кодом.

3) *Внутрішні навчальні підрозділи підприємств, господарських товариств, кооперативів* – підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації професійних кадрів

для власних підприємств, товариств, кооперативів здійснюється з використанням власних ресурсів підприємств, товариств, кооперативів.

4) *Підприсмець фізична особа* – це фізична особа, яка є громадянином України, іноземним громадянином, особою без громадянства, що здійснює підприємницьку освітню діяльність на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору, за умови відповідної державної реєстрації його як підприємця без статусу юридичної особи.

Уважаємо, що поділ провайдерів неформального навчання дорослих на підставі форми участі, як зазначено на Онлайн-платформі неформальної освіти (<https://learnlifelong.net/platform>) [4] – за плату чи безкоштовно може бути правомірним лише з позиції слухачів (здобувачів, користувачів) – дорослих, що навчаються. Зауважимо: будь-яка діяльність потребує внесків – майнових, особистих немайнових благ, інтелектуальних, кадрових, інформаційних ресурсів тощо. Залежно від форми власності, безкоштовне отримання послуг неформального навчання дорослих можливе, коли ці витрати сплачує державне або комунальне підприємство чи організація, приватна юридична чи фізична особа – національний чи іноземний суб'єкт освітньої діяльності. Отже, в основі такого групування провайдерів неформального навчання дорослих – *кошторис для слухачів (здобувачів, користувачів) – безкоштовно чи за плату.* Коштовні пакети послуг неформального навчання дорослих відрізняють рівнем оплати й наповненням різноманітними послугами, що надаються, відповідно до конкретного пакета – мінімальний, базовий або стандартний, максимальний або VIP. Спеціального окремого дослідження потребує сучасна маркетингова діяльність провайдерів неформального навчання дорослих.

Неформальне навчання дорослих здійснюється, зазвичай, за рамками формальної системи, але це не означає, що відбувається воно стихійно, неорганізовано й неструктуровано. Формальна освіта дорослих здійснюється на підставі освітніх програм, відповідно до освітніх кваліфікацій – базових одиниць класифікації освіти, визначених НСКО на основі Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) [12]. На відміну від формальної та інформальної освіти, побічного / випадкового навчання, *неформальна освіта* (англ. *non-formal education*), як визначено цим засадничим документом, визнається як така, що є інституціолізованою, цілеспрямованою і спланованою освітнім провайдером зазвичай без надання кваліфікацій, визнаних

національними органами управління освітою, або без кваліфікацій взагалі, і є додатковою щодо формальної освіти в процесі навчання протягом життя [3, с. 5].

Характерними особливостями програм неформального навчання дорослих, на відміну від освітніх програм формальної освіти, є:

– їх доступність для всіх соціальних та інших категорій, вікових груп дорослих;

– необов'язковість дотримання структури безперервної траєкторії навчання, яка існує у системі формальної освіти;

– цілі неформального навчання дорослих не є підпорядкованими підготовці до навчання на більш високому рівні та/або освоєння певної професії, а можуть бути спрямовані як на освоєння чи вдосконалення певної професії, так і на особистісний розвиток, дозвілля, будь-який інший громадянський, загальнокультурний, соціальний напрям вдосконалення компетентностей дорослих, і забезпечують особистісно та професійно значущий для дорослого результат навчання;

– програми неформального навчання дорослих (на відміну від освітніх програм формальної освіти, які розраховані на певний тривалий і безперервний час) можуть бути коротшими за тривалістю й меншими за обсягом змісту;

– успішне завершення програми неформального навчання дорослих і підтвердження, зазвичай, у вигляді документу (сертифікат, диплом, посвідчення тощо), не надає доступу до більш високого рівня освіти й не є офіційним підтвердженням освітньої кваліфікації (крім випадків, як зазначено в НСКО, коли така кваліфікація належним чином підтверджена в рамках системи формальної освіти й визнана відповідним національним органом освіти (або еквівалентною установою) [3, с. 5]. Водночас, як зазначено в НСКО, офіційно визнані кваліфікації можуть бути набуті шляхом виняткової участі в конкретних програмах неформальної освіти тоді, коли неформальна програма доповнює формування компетентностей, набутих в інших контекстах [3, с. 5].

Неформальна освіта є визнаною частиною НСКО, а отже, вважає границю між формальними і неформальними програмами важливою. На сучасному етапі НСКО не надає конкретних рекомендацій щодо класифікації неформальних програм і відповідних неформальних кваліфікацій [3, с. 58], окрім рекомендації використання для класифікації програм неформальної освіти *критеріїв еквівалентності змісту та/або одержаних унаслідок такої освіти кваліфікацій* [3, с. 57]. Цей критерій дає змогу співвідносити

неформальні програми з формальними програмами аналогічного змісту в рамках НСКО і класифікувати неформальні програми за рівнями освіти. Наприклад, якщо програма освіти для дорослих відповідає критеріям змісту для рівня освіти 1, то її можна вважати належною до цього рівня [3, с. 57]. Кваліфікації, які присвоюють після успішного завершення програми неформальної освіти, досить часто можуть допомагати в класифікації освітньої програми. Наприклад, неформальну професійну підготовку можна класифікувати на підставі еквівалентності рівня й типу кваліфікації, що присвоюється внаслідок успішного завершення, порівняно з програмою формальної освіти. Для встановлення еквівалентності змісту між програмами й кваліфікаціями доцільно використовувати Національну рамку кваліфікацій [3, с. 57].

Список напрямів, тематик і змісту програм неформального навчання дорослих сьогодні є досить потужним. Ми зробили спробу згрупувати програми неформального навчання дорослих за такими пріоритетними напрямками задоволення освітніх потреб дорослих: грамотність і базове навчання; професійне навчання (від англ. – *job qualification*); загальнокультурне навчання (від англ. – *life qualification*); громадське та громадянське навчання (соціальна освіта).

Тематична різноманітність освітніх програм неформального навчання дорослих є також досить розгалуженою. Напрямок «грамотність і базове навчання» охоплює мовознавство, різні навчальні дисципліни й медіа-грамотність на загальноосвітньому рівні тощо.

«Професійне навчання» дорослих налічує освітні програми різні за обсягом, тривалістю, розмаїттям наявних професій і підвищення кваліфікації. Серед них – кулінарія, бухгалтерський облік, економіка, готельний і ресторанний бізнес, туризм, діловодство, секретаріат, дизайн, поліграфія, зв'язок і телекомунікації, маркетинг, реклама, PR, логістика, краса, здоров'я, медицина, психологія, будівництво, безпека, продаж, переговори, менеджмент, фінанси, страхування, водії, управління тощо.

Тематика неформальних програм «загальнокультурного навчання» дорослих стосується культури, мистецтва, творчості, побуту, спорту, фізичного, інтелектуального, особистісного розвитку дорослих – флористика, акторська майстерність, архітектура, декоративне мистецтво, дизайн інтер'єру, фен-шуй, образотворче мистецтво, музика, риторика, стилістика, візаж, хореографія, фотографія, відеозйомка, шиття, вишивка, плетіння, різні види спорту й фізичної культури тощо.

Тематиками освітніх програм «громадського та громадянського навчання» є: державно-громадське партнерство, громадське самоврядування, визначення загальних повноважень і відповідальності різних соціальних спільнот, відповідальне батьківство, правове забезпечення інклюзивної освіти дорослих тощо.

Наведемо приклади конкретних сайтів і статистично-літературного видання, у яких розміщено списки різноманітних провайдерів освіти дорослих, зокрема й неформальної, і перераховуються тематики освітніх програм. Серед них – повне систематизоване видання «Каталог провайдерів освітніх послуг у сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону», підготовлене колективом укладачів за загальною редакцією С. Прийми в межах проекту «Консолідація зусиль провайдерів освітніх послуг у сфері формальної та неформальної освіти дорослих для формування громадянської компетентності жителів Запорізької області», який здійснювався Благодійним об'єднанням «Соціальний фонд» (м. Мелітополь) за підтримки Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів DVV International [2]. Тематичний покажчик провайдерів освітніх послуг складено за напрямками освітньої діяльності, де провайдери об'єднані в групи на підставі тих освітніх програм, які вони пропонують дорослим. Причому переважно ці програми презентовані курсами: мовні курси, курси водіння, мистецтво і творчість, бухгалтерські курси, бізнес-курси, особистісне зростання, краса й зовнішня естетика, комп'ютерні курси, громадянська освіта, менеджмент, логістика, маркетинг, PR, правове навчання, фізичний розвиток і здоров'я, курси з робітничих професій, навчання керівного складу [2, с. 53–57].

На сайті «Освіта в Україні», спеціалізованого порталу про освіту в Україні (<https://www.education.ua>), що входить у групу супутникових проектів сайту Work.ua – найбільшого в Україні сайту пошуку роботи та співробітників, презентований досить повний і структурований каталог відомостей про освіту в Україні. На сьогодні база сайту нараховує понад 10000 провайдерів освітніх послуг усіх рівнів, з яких 3955 компаній спеціалізуються на проведенні різноманітних курсів. Напрями освітніх програм для дорослих: мовні курси, професійні курси й підвищення кваліфікації, водіння, комп'ютер, науки, мистецтво, творчість, спорт, фізичний розвиток [5].

Спеціалізована «Онлайн-платформа неформальної освіти» (<https://learnlifelong.net>) створена для сприяння інформованості населення щодо освітніх програм, які реалізуються в Україні, налагодження комунікації між охочими навчатись і освітніми інституціями, усвідомлення цінності освіти впродовж життя й розвитку культури, створення умов для всебічної реалізації потенціалу особистості й підвищення її соціальної, громадянської активності й відповідальності. Найбільш поширеними тематиками освітніх послуг, які надають провайдери, презентовані на цьому сайті, є: громадянська освіта, бізнес і фінанси, мовознавство, особистісне вдосконалення, ІТ-технології, культура та мистецтво [4].

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Отже, провайдери, які надають спеціалізовані освітні послуги з неформального навчання дорослих протягом життя або провайдери неформального навчання дорослих, є суб'єктами освітньої діяльності, що забезпечують реалізацію права дорослої людини на навчання протягом життя в процесі провадження такої освітньої та інших видів діяльності через розвиток її загальнокультурних, громадянських, професійних компетентностей. Систематизація провайдерів неформальних освітніх послуг дала змогу об'єднати їх у такі основні групи: за формою власності – приватні, державні, комунальні; за кошторисом участі здобувачів (слухачів, користувачів) – безкоштовно й за плату; за організаційно-правовою формою господарювання – організація (установа, заклад) неформального навчання дорослих; підприємства, що здійснюють неформальне навчання дорослих, внутрішні навчальні підрозділи підприємств, господарських товариств, кооперативів, підприємець, фізична особа.

Напрями, тематика та зміст програм неформального навчання дорослих сьогодні є досить розгалуженими. Ми визначили групування програм неформального навчання дорослих за такими пріоритетними напрямками задоволення освітніх потреб дорослих: грамотність і базове навчання; професійне навчання (від англ. – job qualification); загальнокультурне навчання (від англ. – life qualification); громадське та громадянське навчання (соціальна освіта).

Подальшого обґрунтування потребують особливості педагогічної діяльності провайдерів неформального навчання, провідні форми, методи, засоби її організації та забезпечення, критерії еквівалентності змісту та / або набутих у результаті такої освіти кваліфікацій.

Список використаних джерел

1. Державний класифікатор України. Класифікація форм власності. ДК 001-94. Наказ Держстандарту України від 22 листопада 1994 р. № 288 [Електронний ресурс]. – URL: <https://ips-dev.ligazakon.net/document/view/fin443?an=1> (14. 12. 2017).
2. Каталог провайдерів освітніх послуг у сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону / Кол. упор., за заг. ред. С. Прийма. – Мелітополь: Вид. МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – 58 с.
3. Національна стандартна класифікація освіти [Електронний ресурс]. – URL: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> (13. 12. 2017).
4. Онлайн-платформа неформальної освіти [Електронний ресурс]. – URL: <https://learnlifelong.net/platform> (04.12.2017).
5. Освіта в Україні [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.education.ua> (04. 12. 2017).
6. Про затвердження національних стандартів України, державних класифікаторів України, національних змін до міждержавних стандартів, внесення зміни до наказу Держспоживстандарту України від 31 березня 2004 р. № 59 та скасування нормативних документів. Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28 травня 2004 року № 97 [Електронний ресурс]. – URL: <https://ips-dev.ligazakon.net/document/view/FIN10242/> (14. 12. 2017).
7. Про затвердження національних стандартів, змін до національних стандартів, змін до державних класифікаторів України, скасування нормативних документів та державного класифікатора України. Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 26 лютого 2007 року № 40 [Електронний ресурс]. – URL: <https://ips-dev.ligazakon.net/document/view/FIN26480/> (14. 12. 2017).
8. Про освіту: Закон України від 05. 09. 2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (04. 12. 2017).
9. Рассказова О. Л. Феномен неформальної освіти дорослих як педагогічної категорії. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Суценок (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя: КПУ, 2017. – Вип. 54(107). – С. 203–212.
10. Цивільний кодекс України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/435-15/page6?test=XX7MfyrCSgkyAMYIZi691C5hHI4ags80msh8Ie6> (14. 12. 2017).
11. A Memorandum on Lifelong Learning 2000 [Електронний ресурс]. – URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (12. 12. 2017).
12. International Standard Classification of Education ISCED 2011 [Електронний ресурс]. – URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (13. 12. 2017).

Рецензент: Прийма С.М., д.пед.н., доцент

Відомості про автора:

Рассказова Олена Львівна
tkachenkoe@ukr.net
Класичний приватний університет
вул. Жуковського, 70-б, м. Запоріжжя, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 11. 12. 2017 р.

References

1. The State Classifier of Ukraine. Classification of ownership forms. DK 001-94. (1994). *Order of the State Standard of Ukraine dated № 288*. Retrieved from : <https://ips-dev.ligazakon.net/document/view/fin443?an=1> [in Ukrainian]
2. Pryima, S., ed. (2016). *Directory of providers of educational services in the field of formal and non-formal education of adults of Zaporizhzhya region*. Melitopol: Bohdan Khmelnytsky MSPU Publishing House. [in Ukrainian]
3. National Standard Classification of Education. Retrieved from : <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> [in Ukrainian]
4. Online platform for non-formal education. Retrieved from : <https://learnlifelong.net/platform> [in Ukrainian].
5. Education in Ukraine. Retrieved from : <https://www.education.ua> [in Ukrainian]
6. On approval of national standards of Ukraine, state classifiers of Ukraine, national changes to interstate standards, amendments to the Order of the State Committee for Standardization of Ukraine dated March 31, 2004 №. 59 and the abolition of regulatory documents. (2004). *Order of the State Committee of Ukraine for Technical Regulation and Consumer Policy dated. № 97*. Retrieved from : <https://ips-dev.ligazakon.net/document/view/FIN10242/> [in Ukrainian]
7. On approval of national standards, changes to national standards, changes to the state classifiers of Ukraine, revocation of regulatory documents and state classifier of Ukraine. (2007). *Order of the State Committee of Ukraine on Technical Regulation and Consumer Policy № 40*. Retrieved from : <https://ips-dev.ligazakon.net/document/view/FIN26480/> [in Ukrainian]
8. About education (2017). *Law of Ukraine № 2145-VIII*. Retrieved from : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [in Ukrainian]
9. Rasskazova, O. L. (2017). The phenomenon of non-formal education of adults as a pedagogical category. *Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools. Issue 54 (107)*, 203–212. [in Ukrainian]
10. Civil Code of Ukraine (2003). Retrieved from : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/435-15/page6?test=XX7MfyrCSgkyAMYIZi691C5hHI4ags80msh8Ie6> [in Ukrainian]
11. A Memorandum on Lifelong Learning (2000). Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [in English]
12. International Standard Classification of Education ISCED (2011). Retrieved from : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [in English]

Information about the author:

Rasskazova Olena Lvivna
tkachenkoe@ukr.net
Classic Private University
70-b Zhukovskoho St., Zaporizhia, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 10. 11. 2017.
Accepted for publishing 11 12. 2017.

ДІАГНОСТИКА ЯК ЗАСІБ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Наталія Сиско

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Анотація:

У статті проаналізовано дефініції «розвиток», «професійний розвиток». Визначено, що професійний розвиток викладача – це неперервний і динамічний процес, що триває протягом усієї кар'єри педагога. Встановлено, що проблема неперервності професійного розвитку викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти потребує цілепокладання. Наголошено, що для планування професійного розвитку викладача доцільно використовувати діагностичну анкету професійно-педагогічної компетентності. Доведено, що впровадження діагностичного підходу дасть змогу викладачеві закладу професійної (професійно-технічної) освіти спланувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням власних професійних інтересів і потреб, мотивації, можливостей і досвіду.

Аннотация:

Сыско Наталия. Диагностика как средство планирования профессионального развития преподавателя учреждения профессионально-технического образования.

В статье проанализированы дефиниции «развитие», «профессиональное развитие». Определено, что профессиональное развитие преподавателя – это непрерывный и динамичный процесс, продолжающийся на протяжении всей карьеры педагога. Установлено, что проблема непрерывности профессионального развития преподавателя учреждения профессионального (профессионально-технического) образования требует целеполагания. Отмечено, что для планирования профессионального развития преподавателя целесообразно использовать диагностическую анкету профессионально-педагогической компетентности. Доказано, что введение диагностического подхода позволит преподавателю учреждения профессионального (профессионально-технического) образования спланировать индивидуальную образовательную траекторию с учетом собственных профессиональных интересов и потребностей, мотивации, возможностей и опыта.

Resume:

Sysko Nataliia. Diagnostics as a planning tool of the professional development of teacher of vocational (career and technical) education.

The author of the article analyzes the definitions of "development", "professional development". It has been determined that professional development of teacher is a continuous and dynamic process that lasts throughout the teacher's career. It has been established that the problem of continuity of professional development of teacher of a vocational education institution requires goal-setting. It is stressed that in order to plan the professional development of teacher it is expedient to use a diagnostic questionnaire of professional and pedagogical competence. It is determined that introduction of a diagnostic approach will allow the teacher of the vocational institution to plan an individual educational trajectory taking into account their own professional interests and needs, motivation, opportunities and experience.

Ключові слова:

викладач; професійний розвиток; діагностика; підвищення кваліфікації; заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Ключевые слова:

преподаватель; профессиональное развитие; диагностика; повышение квалификации; заведение профессионального (профессионально-технического) образования.

Key words:

teacher; professional development; diagnostics; further training; institution of vocational (career and technical) education.

Постановка проблеми. Професійний розвиток викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти все більше набуває вагомого значення відповідно до сучасних процесів у суспільстві – глобалізації, євроінтеграції, технологізації, модернізації та інформатизації. Лише компетентний педагог, який є високопрофесійним спеціалістом і зосереджує особливу увагу на власному неперервному професійному розвитку, може забезпечити якісну підготовку кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітників.

Соціально-економічні дослідження доводять: якщо раніше знання та навички професіоналів з вищою освітою залишались актуальними впродовж 20-25 років, то сьогодні цей термін скоротився до 5-7 років. Крім того, спеціалізовані професійні знання старіють швидше й потребують частішого оновлення, ніж загальні професійні або базові соціальні компетентності [5, с. 151].

Розв'язання проблеми професійного розвитку викладача, підвищення його професійно-педагогічної компетентності вбачається можливим на основі реалізації принципу неперервної освіти – «навчання протягом усього життя» (life-long learning).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного розвитку педагогічного персоналу останніми десятиліттями є предметом активного наукового пошуку зарубіжних (А. Глетсорт, П. Гріммет, Н. Дене Фітмен, Б. Джойс, К. Дуїнлен, Е. Еріксон, С. Зепеде, Л. Інгарсон, Дж. Крістенсен, С. Кеєген, М. Кочрен-Сміт, С. Літл, З. Мевареч, М. Піс, А. Росс, Дж. Троя, Р. Фесслер, М. Хуберман тощо) і вітчизняних (О. Аніщенко, О. Баніт, В. Вітюк, І. Зязюн, В. Ковальчук, Л. Лук'янова, І. Мартиненко, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Оліфіра, Е. Помиткін, В. Рибалка, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Шевчук, О. Щербак, В. Ягупов тощо) учених.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування можливостей професійного розвитку

викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на основі визначення їх освітніх потреб відповідно до діагностично заданого анкетування для подальшого планування індивідуальної освітньої траєкторії.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Філософський енциклопедичний словник» трактує поняття «розвиток» як «незворотну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів; один з загальних видів зв'язку» [9, с. 555].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» розвиток визначається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [3, с. 1043].

Професор Л. Лук'янова визначає «розвиток», як специфічний поступальний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового сходження від нижчого до вищого, від простого до складного; складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дають змогу формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію [7].

Академік Н. Ничкало наголошує, що «особистість реалізується в самопізнанні й самотворенні впродовж життя, на всіх його етапах» [6, с. 13].

Узагальнюючи різні підходи науковців до змісту поняття «розвиток», ми дійшли висновку, що спільним для них є спрямована, якісно нова зміна особистості.

Для нашого дослідження також важливо було з'ясувати зміст поняття «професійний розвиток викладача». Проведений аналіз літературних джерел дає змогу твердити, що єдиного визначення цього поняття немає, оскільки науковці, залежно від мети та завдань власного дослідження, по-різному підходять до його трактування.

Зарубіжні дослідники, зокрема А. Глетсорт, американський науковець, пропонує таке визначення: «професійний розвиток – це розвиток особистості вчителя в професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [8, с. 15].

Американська дослідниця Е. Віллегас-Реймерз розглядає професійний розвиток педагога як систему, елементами якої є рольовий і культурний розвиток. Перший є процесом вибору характеристик, відповідальності, специфіки професійної ролі, їх повторного визначення, модифікації. Другий – це процес визначення й розвитку культури педагогічної професії [8, с. 16].

Дослідниця С. Бабушко зауважує, що в педагогічному розумінні поняття «професійний розвиток» фахівця розглядається як розвиток особи в професійному й особистісному плані [1, с. 38].

Ми погоджуємось з твердженням О. Баніт, що раніше професійний розвиток розглядали як звичайне підвищення кваліфікації для вдосконалення професіоналізму, а підвищення кваліфікації, зі свого боку, ототожнювали з післядипломною освітою. Таке вузьке бачення проблеми зумовлювалося тим, що підвищення кваліфікації здійснювалось, переважно, у системі формальної освіти [2, с. 170].

Дослідниця О. Баніт виділяє таку послідовність складників професійного розвитку персоналу: виробнича адаптація, професійне навчання, що охоплює підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації, оцінювання й атестацію, планування трудової кар'єри, професійно-кваліфікаційне просування, формування резерву керівників, службово-професійне просування керівників і особистісний розвиток, що супроводжує їх. Професійний розвиток може відбуватись у певній послідовності, неперервності й взаємодії всіх елементів [2, с. 171].

Професійний розвиток викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти ми розглядаємо як неперервний і динамічний процес зростання рівня його професійно-педагогічної компетентності протягом усієї педагогічної кар'єри відповідно до інноваційних виробничих і педагогічних технологій.

Концептуальні ідеї щодо професійного розвитку педагогів закладаються в законодавчі документи й визнаються пріоритетним напрямом, який забезпечує якість освітнього процесу.

У статті 59 «Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [4] новоприйнятого Закону України «Про освіту» наголошено на тому, що професійний розвиток педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види й форми професійного зростання. Професійний розвиток може відбуватись через формальну, неформальну та інформальну освіту в різних формах: очній, очно-заочній, очно-дистанційній, дистанційній.

У новій законодавчій базі визнається право педагогічного працівника на вільний вибір змісту та форм власного професійного розвитку, зокрема й на академічні свободи. Отже, педагог у власному професійному розвитку має виявляти академічну мобільність. Разом з тим, ми

вважаємо, що викладач закладу професійної (професійно-технічної) освіти має нести відповідальність за власний професійний розвиток і результати професійної діяльності.

Концепція педагогічної освіти, розроблена під керівництвом академіка І. Зязюна, завдання цільової комплексної програми «Вчитель» є актуальними і сьогодні, зокрема положення щодо: забезпечення неперервної освіти медпрацівників, підвищення їх професійного, освітнього й загальнокультурного рівнів; розробка та впровадження нової оцінки (атестації) рівня професійної діяльності працівників; розробка теоретико-методологічних та організаційно-педагогічних засад неперервної післядипломної освіти педагогів; створення цілісної системи неперервної післядипломної освіти педагогів з урахуванням вітчизняного досвіду й тенденцій розвитку світових освітніх систем; удосконалення мережі закладів післядипломної освіти з метою створення умов для неперервної післядипломної освіти педагогів; визначення змісту освіти для психолого-педагогічної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей [10, с. 14–15].

Отже, необхідно всі компоненти неперервної післядипломної освіти, що мають ґрунтуватись на принципах гуманізації, індивідуалізації, диференціації, гуманітаризації, демократизації, наступності, багаторівневості, мобільності, інтеграції, особистісно-діяльнісного підходу й діагностичності, повернути до особистості педагога.

У процесі нашого наукового пошуку, реалізуючи принцип діагностичності в професійному розвитку викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти, ми

розробили діагностичну анкету, що складається з певних інформативно-структурних блоків. У першому блоці анкети викладач надає інформацію про свій освітній рівень, стаж професійної та педагогічної діяльності, кваліфікаційну категорію і робітничий розряд, місце попереднього підвищення кваліфікації та стажування.

Діагностична анкета містить інформацію, що дає змогу виявити викладачів, які творчо працюють, беруть участь в освітніх проектах, неформальному та інформальному навчанні, є авторами наукових статей, методичних розробок, посібників, підручників, власних педагогічних сайтів і блогів, учасниками творчих груп з розробки державних стандартів для конкретних робітничих професій.

Такі педагоги стають носіями передового педагогічного досвіду, педагогами-наставниками й педагогами-новаторами, досвід яких поширюється в педагогічній спільноті.

Наступний блок діагностичної анкети дає змогу викладачеві здійснити самооцінку й самоаналіз рівня розвитку компонентів професійно-педагогічної компетентності – нормативно-правової, фахової, психологічної, педагогіко-технологічної, інформаційно-комунікаційної, дослідно-експериментальної та культурологічно-виховної. Викладачу пропонується визначити рівень володіння компетентностями, а також обрати форму навчання в системі неперервної освіти.

Наводимо зміст діагностичної анкети, яка пропонується викладачам закладів професійної (професійно-технічної) освіти для самоаналізу та планування індивідуальної освітньої траєкторії.

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Шановний колего!

Пропонуємо Вам відповісти на запитання діагностичної анкети, поставивши знак “+” навпроти кожного питання у відповідній колонці.

Ваші об'єктивні відповіді сприятимуть розробленню індивідуальної освітньої траєкторії підвищення Вашої кваліфікації, а також обміну передовим педагогічним досвідом.

Дякуємо за відверті відповіді!

1. Прізвище, ім'я, по-батькові _____
2. ЗПО _____
3. Дата народження _____
4. Який навчальний заклад закінчили _____
5. Фах за дипломом _____
6. Педагогічний стаж _____
7. Кваліфікаційна категорія _____
8. Педагогічне звання _____
9. Робітничий розряд, з якої професії _____
10. Рік і місце останнього підвищення кваліфікації як викладача професійно-теоретичної підготовки _____
11. Рік і місце останнього стажування _____

12. Рік проходження атестації _____
13. У яких освітніх проєктах брали участь _____
14. Наявність власного блогу _____
15. Наявність власного сайту _____
16. Назви авторських видань, які отримали схвалення науково-методичної ради НМЦ ПТО ПК
 – методичні розробки _____
 – методичні посібники _____
 – підручники _____
17. Назви авторських статей, опублікованих у педагогічних виданнях, у яких саме _____
18. Робота в робочих групах з розроблення державних стандартів, назва стандарту _____
19. Чи підготували Ви учнів-переможців обласних та всеукраїнських конкурсів фахової майстерності (зазначте назву конкурсу, рік проведення, прізвище учня та місце, яке він посів на конкурсі) _____
- Відомчі та державні нагороди _____
- Почесні звання _____

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти				
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіта (самоосвіта)
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна		
Нормативно-правова компетентність									
1.	Законодавча база професійної (професійно-технічної) освіти.								
2.	Нормативно-правове забезпечення діяльності закладу професійної (професійно-технічної) освіти.								
3.	Робоча документація викладача ЗПО.								
4.	Зовнішня та внутрішня системи забезпечення якості професійної освіти.								
5.	Організаційно-правові умови проведення атестації викладача ЗПО.								
6.	Організація охорони праці в професійно-технічному навчальному закладі.								
Фахова компетентність									
7.	Володіння спеціальними знаннями в галузі виробництва (технології, матеріали, обладнання).								
8.	Структура та зміст стандарту П(ПТ)О з професії, підготовку з якої Ви здійснюєте.								
9.	Знання вимог до обов'язкових компетентностей і результатів навчання учнів з професії, підготовку з якої Ви здійснюєте.								

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти					
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіта (самоосвіта)	
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна			
10.	Вимоги до обладнання навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень.									
11.	Проходження стажування викладача з опанування сучасних виробничих технологій.									
12.	Організація роботи факультативів і предметних гуртків.									
Психологічна компетентність										
13.	Знання предмета, завдань і методів психологічної науки.									
14.	Поняття «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність» та їх взаємозв'язок.									
15.	Психічні процеси особистості (пізнавальні, емоційно-вольові).									
16.	Психологічні властивості особистості (темперамент, характер, здібності).									
17.	Психічні стани особистості.									
18.	Періодизація психічного розвитку та етапи життєвого шляху особистості.									
19.	Психологічні особливості раннього юнацького віку.									
20.	Вивчення індивідуальних особливостей учнів і здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу на них.									
21.	Здійснення психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку учня.									
22.	Сприяння розвитку в учнів прагнення до оволодіння новими компетентностями.									
23.	Види, функції та засоби спілкування. Особливості педагогічного спілкування.									
24.	Роль педагога у формуванні учнівського колективу.									
25.	Психологічний клімат									

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти				
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіта (самоосвіта)
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна		
	колективу.								
26.	Професійна орієнтація та її елементи.								
27.	Методи вивчення професійної спрямованості й ставлення до обраної професії.								
28.	Особливості роботи педагога з обдарованими учнями.								
29.	Девіантна поведінка, її види. Роль педагога в профілактичній роботі.								
30.	Стрес. Профілактика стресу.								
31.	Профілактика професійного вигорання у педагогічних працівників.								
32.	Емоційна саморегуляція педагога.								
33.	Допомога учням, які пережили психологічну травму.								
Педагогіко-технологічна компетентність									
34.	Суть і принципи професійного навчання. Особливості їх реалізації в умовах ЗПО.								
35.	Форми організації професійного навчання. Дидактичні вимоги до уроку як основної форми організації навчання.								
36.	Типи та структура уроків теоретичного навчання.								
37.	Підготовка викладача до занять. Розробка навчально-планувальної документації.								
38.	Уміння здійснювати відбір і проектування змісту професійного навчання відповідно до компетентностей, визначених стандартом П(ПТ)О.								
39.	Міжпредметні зв'язки. Інтеграція навчального матеріалу.								
40.	Методи й методичні прийоми навчання, їх функції та доцільність вибору.								
41.	Диференціація та								

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти				
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіт (самоосвіта)
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна		
	індивідуалізація навчального процесу.								
42.	Активізація пізнавальної діяльності учнів.								
43.	Організація самостійної роботи учнів.								
44.	Методика підготовки та проведення лабораторно-практичних робіт.								
45.	Методика розроблення й використання тестових завдань.								
46.	Методи оцінювання набутих учнями компетентностей.								
47.	Методика розроблення комплексних кваліфікаційних завдань.								
48.	Методика підготовки та проведення поетапної державної кваліфікаційної атестації.								
49.	Сучасні технології навчання та їх використання на уроках теоретичного навчання:								
	4. 1. – особистісно-орієнтовані технології;								
	49. 2. – особистісно-розвивальні технології;								
	49. 3. – дистанційне навчання;								
	49. 4. – онлайн-навчання;								
	49. 5. – проектна технологія навчання;								
	49. 6. – дослідницька технологія навчання;								
	49. 7. – технологія розвитку критичного мислення;								
	49. 8. – технологія колективної розумової діяльності;								
	49. 9. – технологія проблемно-розвивального навчання;								
	49. 10. – технологія організаційно-діяльническої гри;								
	49. 11. – технологія розв'язання винахідницьких задач								
	49. 12. – технологія розвитку								

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти					
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіта (самоосвіта)	
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна			
	творчої особистості;									
	49. 13. – коучинг технологія;									
	49. 14. – технологія веб-квест;									
	49. 15. – кейс-технологія;									
	49. 16. – технологія «Перевернутий клас»;									
	49. 17. – технологія змішаного навчання;									
	49. 18. – технологія «Світове кафе» (The World Café);									
	49. 19. – технологія ME-WE-US									
	49. 20. – хмарні технології.									
Методична компетентність										
50.	Сформованість когнітивних умінь викладача (готовність до самоосвіти, особистісного та професійного зростання).									
51.	Методика створення навчально-методичного комплексу з навчальної дисципліни.									
52.	Методологія інноваційних технологій навчання в закладах профтехосвіти.									
53.	Методологія навчання на основі компетентнісного підходу.									
54.	Дуальна форма професійного навчання.									
55.	Модульна система професійного навчання (МТН-система).									
56.	Методики проведення навчальних занять.									
57.	Методика проведення предметних олімпіад, конкурсів фахової майстерності.									
58.	Уміння критично оцінювати процес і результати своєї педагогічної дії та вносити в неї відповідні корективи.									
59.	Володіння навичками постійного професійного самовдосконалення.									
60.	Уміння підтримувати процес саморозвитку.									
Інформаційно-комунікаційна компетентність										

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти				
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіт (самоосвіта)
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна		
61.	Сучасні тенденції розвитку й застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі й на виробництві.								
62.	Створення електронних презентацій.								
63.	Використання педагогічних програмних засобів у навчальному процесі								
64.	Використання Інтернет-сервісів Веб 2. 0:								
	64. 1. – сервіси для збереження документів;								
	64. 2. – сервіси для спільної роботи;								
	64. 3. – сервіси для створення навчальних матеріалів.								
65.	Створення й ведення професійного блогу.								
66.	Створення й ведення професійного сайту.								
Дослідно-експериментальна компетентність									
67.	Методологія дослідно-експериментальної роботи.								
68.	Знання законів творчої педагогічної дії, уміння конструювати інноваційні форми навчання і виховання.								
69.	Вимоги до розроблення авторських підручників, посібників, методик навчання, їх апробація та експериментальна перевірка.								
70.	Уміння готувати доповіді, повідомлення, виступи, брати участь в обміні досвідом.								
71.	Організація дослідно-експериментальної діяльності учнів і керування нею.								
Культурологічно-виховна компетентність									
72.	Володіння культурою праці та службової етики, педагогічним тактом.								

№ з/п	Основні компетентності	Самооцінка самоаналіз			Форми навчання в системі післядипломної освіти				
		Володію питанням	Можу поділитися досвідом	Необхідно надати допомогу	Курси підвищення кваліфікації (форма)			Неформальна освіта (семінари, майстер-класи, авторські школи, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо)	Інформальна освіта (самоосвіта)
					Очна (денна, стаціонарна)	Очно-заочна (очно-дистанційна)	Дистанційна		
73.	Мета, завдання та принципи виховання учнів ЗПО.								
74.	Забезпечення умов соціальної адаптації учнів, співпраця з соціальними інститутами, батьками, громадськістю.								
75.	Зміст виховної роботи в ЗПО.								
76.	Форми та методи організації виховної роботи в ЗПО.								
77.	Особистісний підхід у вихованні учнівської молоді.								
78.	Особливості організації учнівського самоврядування.								
79.	Завдання національно-патріотичного виховання в системі профтехосвіти.								
80.	Методи формування соціальної та громадянської компетентності учнів ЗПО.								
81.	Методи формування ініціативної та підприємливої особистості учня ЗПО.								
82.	Методи формування екологічної грамотності й здорового способу життя учнівської молоді.								
83.	Педагогічне керівництво самовихованням учнів.								

Висновки. Ми дійшли висновку, що професійний розвиток викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти розпочинається з часу входження в професійну діяльність. На кожному етапі педагогічної діяльності професійний розвиток наповнюється новим змістом, формами та методами; відбувається постійне вдосконалення професійно-педагогічної компетентності педагога на основі опанування інноваційних

педагогічних і виробничих технологій у системі формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти.

Результати нашого дослідження доводять: застосування діагностичного підходу дає змогу викладачеві здійснювати самоаналіз володіння професійно-педагогічними компетентностями та планувати індивідуальну освітню траєкторію неперервного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бабушко С. Р. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Бабушко Світлана Ростиславівна. – К.: ІПОД, 2015. – 498 с.

References

1. Babushko, S. R. (2015). *Theoretical and methodological foundations of the professional development of the tourist sphere experts of the USA and Canada: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
2. Banit, O. (2015). The professional development of

2. Баніт О. Професійний розвиток персоналу в системі неперервної освіти дорослих // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 2(15). – С. 169–176.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпін': ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Людський розвиток в Україні. Інноваційні види зайнятості та перспективи їх розвитку (кол. моногр.) / за ред. Е. М. Лібанової; Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України. – К., 2016. – 328 с.
6. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток особистості в контексті неперервності // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало; уклад.: М. В. Артюшина, В. П. Тименко та ін. – К.: НТУ, 2015. – 768 с.
7. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. – К.; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2014. – 105 с.
8. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / Дяченко Л. М., Марусинець М. М., Пазюра Н. В., Постригач Н. О., Пилинський Я. М. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 282 с.
9. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
10. Форми та зміст курсового підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти / Шевчук Л. І., Джус Л. К., Каспрік Н. М., Супрун К. В., Тертична О. В., Шамралюк О. Л., Щерба А. П.; за заг. кер. і ред. В. В. Супруна. – Хмельницький: ПП Цюпак А. А., 2012. – 720 с.

Рецензент: Аніщенко О.В., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Сиско Наталія Миколаївна
nnsysko@ukr.net
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ,
04060, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 13. 01. 2018 р.

Information about the author:

Sysko Nataliia Mykolaivna
nnsysko@ukr.net
Institute of Pedagogical Education
and Adult Education of the National
Academy of Sciences of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 10. 12. 2017.
Accepted for publishing 13. 01. 2018.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 373.5.015.311:173.7

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ В УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Тетяна Георгадзе

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті порушено проблему виховання цінностей сімейного життя в учнів основної шкільної ланки. Розглянуто підходи до визначення сутності поняття «цінності сімейного життя» та проблему виміру цього поняття для учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено структурні компоненти, критерії та показники, які впливають на сформованість цінностей сімейного життя в учнів основної школи. Розкрито теоретико-методичні аспекти проблеми виміру сімейних цінностей в учнів основної школи. Проаналізовано теоретичні праці вітчизняних і зарубіжних авторів з проблем сім'ї. З'ясовано роль індивідуальних смислів, що розкривають суть абстрактних життєвих цінностей у процесі зростання й самопроєктування особистості.

Ключові слова:

школа; цінності сімейного життя; інститут сім'ї; самопроєктування особистості.

Анотация:

Георгадзе Татьяна. Становление системы ценностей семейной жизни у молодежи общеобразовательных учебных заведений: теоретико-методические аспекты.

В статье затронута проблема воспитания ценностей семейной жизни у учащихся основной школы. Рассмотрены подходы к определению сущности понятия «ценности семейной жизни» и проблема измерения этого понятия учащимися основной школы общеобразовательных учебных заведений. Определены структурные компоненты, критерии и показатели, влияющие на формирование ценностей семейной жизни у учащихся основной школы. Раскрыты теоретико-методические аспекты проблемы измерения семейных ценностей у учащихся основной школы. Проанализированы теоретические работы отечественных и зарубежных исследователей по вопросам семьи. Отражена роль индивидуальных смыслов, раскрывающих суть абстрактных жизненных ценностей в процессе роста и самопроектирования личности.

Ключевые слова:

школа; ценности семейной жизни; институт семьи; самопроектирование личности.

Resume:

Heorhadze Tetiana. Formation of the system of values of family life in youth of general educational institutions: theoretical and methodological aspects..

The article touches upon the problem of educating the values of family life in youth of the main school. Approaches to the definition of the essence of the concept of "values of family life" and the problem of measuring this concept for students of the basic school of general educational institutions are examined. The structural components, criteria and indicators influencing the formation of the values of the family life of youth in the main school are determined. The theoretical and methodological aspects of the problem of measuring family values in students of the basic school are analyzed. The analysis of the theoretical works of domestic and foreign researchers on the family issue is carried out. The role of individual meanings, revealing the essence of abstract values of life, is reflected in the process of growth and self-projecting of personality.

Key words:

school, values of family life, family institution, self-projecting of personality.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується прогресом глибинних процесів у сфері освіти, що пов'язані з пошуком і розвитком нових шляхів для самопроєктування особистості. Зростання або самопроєктування особистості здійснюється за її визначенням щодо життєвих цінностей. Система цінностей людини забезпечує єдність і стійкість її особистості. Надлишкова інерційність цієї системи виявляється на рівні застарілих переконань, що відгороджує особистість від сучасної мінливої дійсності. З іншого боку, надто гнучка, нестійка система цінностей призводить до знецінення загальноприйнятих норм поведінки. Саме тому схарактеризувати особистість та її майбутнє можна не лише за допомогою наявних у неї цінностей, а й з урахуванням їхньої ієрархії й усвідомленості. Так, зокрема, родинні цінності починають формуватись ще в ранньому дитинстві, у сім'ї.

На нашу думку, саме в дитинстві закладається фундамент життєвих цінностей, духовно-моральних становлень, цінностей сімейного життя й самопроєктування особистості. У цей період, як твердять дослідники О. Федорова та Є. Долженко, «кожній дитині потрібно надати можливість цілком реалізувати свій потенціал, забезпечити максимально можливий рівень її фізичного й психічного здоров'я...» [11, с. 198].

Сьогодні проблема пошуку найважливіших цінностей у житті молодого покоління є дуже важливою й актуальною, оскільки від її розв'язання залежить розвиток молоді та країни загалом. Цінності є фундаментом поведінки людей, основою цілісної соціальної системи, відносин між молоддю і дорослими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній філософії цінностей, починаючи

з часів Київської Русі, філософська думка мала свій образ, духовний досвід і відтворювала дух своєї епохи. За своєю суттю вона відображала самовіддану вірність духу й букві Святого Письма й Священного Передання. У XVII–XVIII ст. у філософській думці України відбуваються значні зміни, які зафіксовані ціннісними орієнтаціями суспільства [5]. Сформовано два напрями: етико-гуманістичний (Д. Туптало, С. Яворський, Г. Сковорода) і науково-просвітницький (Ф. Прокопович, М. Козачинський, Н. Козельський та інші). У цей період відбувається розмежування теології і філософії, що, зі свого боку, виявляється в переоцінці моральних цінностей. У XIX–XX ст. проблема цінностей найчастіше розглядалась у працях П. Юркевича й Д. Чижевського. Широке коло питань, пов'язаних з формуванням сімейно-шлюбних взаємин, стабілізацією шлюбного союзу й психологічними проблемами сучасної сім'ї, відображено в роботах А. Буковинського, Л. Єр'оміної, А. Пономарьова, Т. Алексеєнко, Т. Демидової, В. Зацепіна, С. Ковальова, А. Марченко, Д. Чечота, С. Голода та ін. Проблеми виховання готовності молоді до життя в шлюбі порушено в дослідженнях А. Бондарчук (формування у студентської молоді культури сімейних взаємин); Н. Гусак (фактори статевої підготовки старшокласників до сімейного життя; виявлення основних протиріч, які негативно впливають на підготовку сучасної молоді до конструктивних сімейних стосунків); О. Кізь (формування психологічної готовності учнів шкіл-інтернатів до створення сім'ї); Т. Демидової (основні механізми формування уявлень про майбутнє сімейне життя); А. Денисенко (вивчення психологічних принципів шлюбних відносин); В. Кравця (теорія і практика дошлюбної підготовки молоді); Е. Мартинова (дефініція місця системи

освіти в статевому вихованні молоді, формування нового сім'янина), Л. Долинської (соціально-психологічна підготовка молоді до родинного життя) [2].

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття сутності поняття «цінності сімейного життя» для учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів, аналіз становлення життєвих цінностей у процесі зростання й самопроекування особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інститут сім'ї в Україні переживає складні часи, пов'язані як з економічними, соціально-політичними, так і духовно-культурними трансформаціями сучасного суспільства. Україна з її родинними традиціями, утвердженими століттями, покликана відстоювати інтереси традиційної сім'ї, загальнолюдські та моральні цінності. Відповідно до Сімейного кодексу України, сім'я – це первинний і основний осередок суспільства. Резолюцією II Всеукраїнського форуму сім'ї визначено, що сім'я – це шлюб чоловіка й жінки, сповнений любов'ю та радістю, спрямований на народження й виховання дітей [9]. Крім того, це одна з найважливіших загальнолюдських цінностей, унікальний соціальний інститут, який віддзеркалює всі суспільні трансформації, тенденції та явища, часто не завжди позитивні. Наголосимо, що нині сучасна сім'я переживає кризу (падіння престижу шлюбу та сім'ї, збільшення кількості розлучень, неповних, складних сімей, зниження рівня народжуваності, негативні явища у сфері подружніх і батьківсько-дитячих взаємин тощо). На підтвердження наших думок наведемо статистичні дані, оприлюднені на офіційному сайті Державної служби статистики України (див. табл. 1) [3].

Таблиця 1

Статистичні дані щодо укладених шлюбів і розлучень

Кількість шлюбів і розлучень по регіонах у 2016 році				
	Кількість шлюбів		Кількість розлучень	
	одиниць	на 1 000 осіб наявного населення	одиниць	на 1 000 осіб наявного населення
Україна	229 453	5,9	129 997	3,3
<i>Області</i>				
Закарпатська	7 435	5,9	2 863	2,3
Запорізька	9 759	5,6	6 504	3,7
Київська	11 405	6,6	6 851	4,0

Як свідчать дані таблиці, в Україні кількість шлюбів удвічі-утричі перевищує кількість розлучень. Так, у 2016 р. було зареєстровано 229 453 шлюби й 129 997 розлучень. Європейська статистика наводить приблизно таке ж співвідношення. Для нашого дослідження

ми відібрали найвищий і найнижчий показники кількості шлюбів і розлучень і територію, на якій ми проживаємо – Запорізьку область. З огляду на дані таблиці, ми доходимо висновку, що найбільша кількість розлучень припадає на Київську область (4,0), найменша –

на Закарпатську (2,3). Запорізька область має достатньо високий показник – 3,7. Найміцніші сім'ї – у Західній Україні, де традиції, звичаї і релігія суттєво зберігають своє значення. Отже, у 2016 році, за офіційною статистикою, зі 100% укладених шлюбів розпались 66,64% сімей. Ця цифра вражає, саме тому проблема підготовки учнів основної школи до створення майбутнього подружжя, зокрема виховання в них цінностей сімейного життя, наразі видається надзвичайно актуальною. Це зумовлено орієнтацією сучасної педагогічної теорії і практики на гуманізацію виховного процесу в освітніх закладах і в сім'ї, необхідністю виконання державних програм (Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року тощо), недостатньою розробленістю проблеми в сучасній українській педагогіці.

Реалії життя свідчать, що ще задовго до офіційного одруження в особистості формуються певні уявлення про шлюб, погляди на способи внутрішньосімейних взаємин, розподіл сімейних ролей тощо. З цього приводу Л. Єрьоміна зазначає, що «...створення майбутньої родини традиційно ґрунтується на одній з двох моделей: перша спирається на досвід батьківської сім'ї, друга передбачає створення майбутньої сім'ї лише на основі власних поглядів і принципів» [4, с. 158]. Однак, незважаючи на це, у майбутньому часто виникають психологічне несумісництво подружжя й внутрішньосімейні конфлікти, що призводять до руйнування шлюбів і появи неповних сімей.

Попри це, сім'я все-таки зберігає провідну роль у формуванні духовно-моральних цінностей у дітей, у їхньому вихованні й розвитку. Соціальний інститут сім'ї є головною умовою збереження й підтримки традицій, культурної наступності в історії народу [12]. Добробут і. Такий стан актуалізує важливість здоров'я сім'ї розглядається і як неодмінна умова національної безпеки держави формування у дітей і учнівської молоді усвідомленого ставлення не тільки до майбутнього шлюбу, а й до способів його зміцнення й збереження. Перспективним у цьому контексті є формування у школярів цінностей сімейного життя.

Учені класифікують цінності з різних наукових позицій. Багато авторів намагається вибудувувати свої класифікації з урахуванням того факту, що ті або інші цінності, з певних причин, перебувають на верхніх щаблях ієрархії [1, с. 24].

Спостерігається також спроба об'єднати цінності в групи на тих чи інших підставах, тобто створити їх деяку зовнішню класифікацію.

Цінності класифікуються за походженням (вроджені й набуті); за спрямованістю (позитивні й негативні); за загальним характером (специфічні й тематичні); за змістом (естетичні, екологічні, гуманістичні, моральні тощо); за діапазоном поширення (індивідуальні, групові й універсальні); соціальною роллю (ізолювані, конфліктні, інтегративні й такі, що самоорганізуються). Найбільш поширеною є класифікація цінностей за такою градацією [2]:

– за змістом діяльності, у якій реалізуються або містяться цінності, останні кваліфікують як виробничі, побутові, професійні тощо;

– за широтою змісту виділяють індивідуальні, групові (класові, етнічні, конфесійні та ін.) і загальнолюдські цінності;

– за сферами суспільного життя розрізняють матеріально-економічні, соціально-політичні й духовні цінності. Так, до цінностей матеріального життя належать природні ресурси, знаряддя праці. До соціальних – суспільні інститути, необхідні людині, родина, етнос, Батьківщина. Цінності духовного життя – це знання, норми, ідеали, віра тощо;

– за значущістю для людини й людства загалом усі цінності поділяють на вищі та нижчі. Зазвичай, вони ототожнюються з абсолютними й відносними цінностями, зумовленими тривалістю їх існування.

Отже, цінності родинного життя належать до соціальних цінностей нарівні з суспільними інститутами, необхідними людині, етносом і Батьківщиною.

Сім'я – це духовний і соціальний простір, у якому народжуються й ростуть діти, у якому дружно живуть різні покоління, розуміючи одне одного й допомагаючи одне одному [9]. Дорослі піклуються про дітей, а діти, коли дорослішають, починають відповідати за своїх, уже літніх, батьків, стареньких бабусь і дідусів. Кожна родина має свої традиції, які роблять її унікальною. Усі сім'ї різні і, можливо, далекі від ідеалу, але в кожній з них здійснюється диво родинного життя. Невипадково в народі кажуть: «Добро по світу не рікою тече, а сім'єю живе». Перелік основних родинних цінностей, безумовно, для кожної сім'ї буде особливим, але серед них обов'язково будуть працьовитість, чесність, вірність, совість, кохання.

3 2012 р. наша країна відзначає 8 липня як День родини. Відповідний Указ Президента України «Про відзначення в Україні деяких пам'ятних дат і професійних свят» був підписаний 30 грудня 2011 року [9]. Ухвалюючи рішення про створення сім'ї, потрібно розуміти, що сімейне життя – це щоденна спільна праця, спрямована на створення й підтримання економічного забезпечення родини, сімейних традицій, сімейних стосунків. Ранні шлюби

часто розпадаються, оскільки рішення щодо шлюбу ухвалювалось без урахування тих труднощів, з якими обов'язково стикається молода сім'я. З одного боку, сім'я вимагає від нас певних зусиль, а з іншого – міцна родина – це запорука нашого успіху в кар'єрі, бізнесі, навчанні, творчості. Сім'я – це місце, у яке можна повернутись, коли щось не вийшло, де вас вислухають, підтримають, допоможуть.

У контексті порушеної нами проблеми необхідно звернути увагу й на такий момент, як «примушення до сім'ї» з боку держави. Це може розглядатись як порушення прав і свобод людини, насамперед права на життя, на свободу думки та слова, на вільне висловлювання своїх поглядів і переконань, права вільно збирати, зберігати, використовувати й поширювати інформацію. Але слід пам'ятати, що, по-перше, усі ці права мають обмеження, зокрема з метою захисту національної безпеки, громадського порядку та економічної безпеки держави, захисту життя та здоров'я, моралі, прав і свобод інших людей. По-друге, йдеться про заборону в ім'я збереження традиційних сімейних цінностей і суспільних норм моралі. Потрібно знову навчати людей, що життя здорової дорослої людини в сім'ї є нормою, що додержання системи традиційних сімейних цінностей є передумовою щасливого й успішного життя. Не варто нав'язувати ідеали, але потрібно спонукати кожную людину переглянути власні уподобання й критично оцінити власну поведінку. Важливо пам'ятати, що кожному праву відповідає обов'язок, а свобода починається з відповідальності, а не з анархії, зокрема й анархії слова. Перед Україною, як і перед усім сучасним світом, має постати питання про зміну державної політики в царині охорони сім'ї. Необхідно розповідати й показувати в інформаційному просторі суспільну й особисту користь від створення, існування й збереження здорової та міцної родини. А все те, що нівелює роль і цінність сім'ї, – обмежити або й заборонити.

Згідно зі статтею 51 Конституції України, сім'я, дитинство, материнство й батьківство охороняються державою [9]. Тож саме час державі ставати до роботи – захистити сім'ю. Необхідно усвідомити засадничу роль родини в житті суспільства, а також усвідомити кризу, яку наразі переживає інститут сім'ї, і знайти волю побороти цю кризу, зокрема й удаючись до непопулярних заходів.

На нашу думку, для ефективного розв'язання сімейних проблем у кожній родині є свої правила, певний порядок і структура стосунків. Взаємини між членами сім'ї досягають високого духовного рівня тільки тоді, коли всі розуміють почуття, прагнення та інтереси іншого,

поділяють спільні сімейні цінності, серед яких важливе місце належить доброчесності. Л. Москальова з приводу необхідності формування цінності доброчесності як родинної цінності зауважує: «Суттєве значення для виникнення дружби між дітьми має близькість стосунків між їхніми сім'ями, адже це створює умови для збільшення контактів, унаслідок чого виникає симпатія» [7, с. 20].

Важливим питанням для сучасної української молоді залишається підготовка й готовність до подружнього життя. У кожного з нас своє розуміння того, якою має бути щаслива родина. Чогось нас навчили батьки, щось ми зрозуміли самі. Але перед тим, як створювати власну сім'ю, потрібно запитати себе: «Чи готовий/готова я до сімейного життя? Яким я його уявляю? Чи добре я знаю людину, з якою хочу взяти шлюб? Яка вона насправді? Чого вона чекає від сімейного життя: того, чого і я, чи ні?». Коли молоде покоління зможе відповісти на ці запитання, то зрозуміє, готове воно чи ні до сімейного життя. У педагогіці виділяють певні рівні готовності молоді до сімейного життя. Про фізичну готовність до сімейного життя свідчить завершення фізичного розвитку людини й перехід до шлюбного віку. Соціальна та економічна готовність передбачає завершення освіти, здобуття професії, початок самостійної трудової діяльності. Завдяки цьому з'являється можливість забезпечувати себе і свою майбутню сім'ю матеріально. Соціальна готовність до шлюбу передбачає усвідомлення своєї відповідальності за власну родину [6, с. 91]. Про психологічну готовність до сімейного життя свідчить те, що ви знаєте, навіщо берете шлюб, чого чекаєте від сім'ї, які сімейні стосунки хочете побудувати, які обов'язки готові виконувати. Психологічна готовність до шлюбу пов'язана з тим, що ми здатні здійснювати вибір майбутнього чоловіка або дружини за багатьма критеріями, серед яких обов'язково є моральні й духовні якості, спільність поглядів і життєвих цілей, психологічна сумісність.

Родина й родинні цінності – основа людського існування. У сім'ї формуються головні якості людини, її соціальність і духовність. Для міцної родини характерна висока культура сімейного життя. Є певні рівні готовності молоді до сімейного життя: фізичний, соціальний, економічний, психологічний. До сімейного життя потрібно готуватись, розуміючи його особливості, труднощі та ступінь власної відповідальності за ухвалені рішення. У процесі формування особистості відбувається одночасно й процес засвоєння загальноприйнятих моральних норм і правил поведінки. Це дуже важливо, оскільки моральна самосвідомість дає змогу людині оцінювати

власні й чужі вчинки, регулює стосунки між людьми. Моральний розвиток – це рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованість моральних почуттів і поведінки [5].

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. На нашу думку, процес формування цінностей сімейного життя залежить від рівня морального розвитку молодої особистості. Сучасна школа має всі можливості для формування моральних цінностей і морального розвитку особистості, що відіграють важливу роль у процесі самовиховання характеру. Самовиховання характеру – це свідомо діяльність, спрямована на формування позитивних рис власного характеру. Воно передбачає розуміння особливостей чинників, від яких залежить характер людини. Самовиховання характеру відбувається поетапно протягом усього життя. Психологи виділяють такі ознаки самовиховання характеру [9]:

1) адекватна самооцінка рис характеру, вимогливість до себе, незадоволеність собою, прагнення поліпшити свій характер, розвивати його позитивні риси;

2) уміння самостійно формулювати для себе мету – удосконалення власного характеру;

3) наявність життєвих і моральних цінностей, що позитивно впливають на розвиток характеру;

4) наявність покрокового плану роботи, спрямованого на поліпшення відповідних рис свого характеру для досягнення мети;

5) систематична й результативна робота з самовиховання.

Для вдосконалення характеру необхідні також такі життєві навички, як уміння ухвалювати власні рішення, критично мислити, ефективно спілкуватись, адекватно здійснювати самооцінку, чинити опір тиску, долати емоції та стрес, співчувати людям, радіти їхнім успіхам, керувати своїм життям. Моральний розвиток – це необхідний компонент розвитку особистості. Моральна людина – це така людина, для якої норми й правила є її власними внутрішніми переконаннями [2]. Моральна людина не механічно їх виконує, це є її внутрішнім станом; учиняючи згідно з моральними нормами, така людина отримує задоволення. Моральні цінності мають велике значення для самовиховання характеру. Кожна людина в процесі життя визначає для себе життєві цінності. Саме життєві цінності формують фундамент особистості людини, оскільки це те, що людина вважає найголовнішим у своєму житті. Це переконання, ідеї, принципи, орієнтири, тобто ті цінності, що наповнюють наше життя сенсом, формують наш характер,

визначають нашу долю. Отже, розв'язання проблеми формування цінностей сімейного життя в сучасній українській молоді повинно спиратись на взаємодію держави, загальноосвітніх навчальних закладів і сім'ї, у якій ця дитина народилась.

Висновки. Межі зростання окреслює сама людина, яка проектує власну особистість; сюжет власного життя людина створює, керуючись тими смислами, що вона вкладає в цінності свого життя. Рівень особистого досвіду збагачується смислами зчитаними, прочитаними з соціально-культурного середовища; на рівні особистісного досвіду людина самостійно створює смисли за допомогою різних дискурсивних практик. Переважно на засвоєних, прочитаних, зчитаних смислах з соціально-культурного середовища базуються життєві цінності «здоров'я» та «любов». Смыслопороджувальні інтерпретації виникають у процесі тлумачення таких цінностей, як «забезпечене життя», «пізнання», «розвиток», «розваги», «творчість». Тенденція щодо орієнтації сучасної молоді на суб'єктивне теперішнє виявляється в породженні смислів стосовно таких життєвих цінностей, як «розвиток», «розваги», «творчість», «життєва мудрість». Найбільш складними для осіб юнацького віку в плані насичення власними смислами є життєві цінності «свобода» та «сімейне життя». Проведений аналіз підтвердив факт зменшення впливу метанаративів на осмислення цінностей життя особами юнацького віку.

Кожна людина в процесі життя визначає для себе життєві цінності. Саме життєві цінності формують фундамент особистості людини, оскільки це те, що людина вважає найголовнішим у своєму житті. Це переконання, ідеї, принципи, орієнтири, тобто ті цінності, що наповнюють наше життя сенсом, формують наш характер, визначають нашу долю.

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей і орієнтирів. Визначним фактором створення цінностей сімейного життя є самовдосконалення особистої душі. Завдання школи – допомогти дитині в процесі вдосконалення її власного характеру, для чого необхідні такі життєві навички, як уміння ухвалювати власні рішення, критично мислити, ефективно спілкуватись, адекватно здійснювати самооцінку, чинити опір тиску, долати емоції та стрес, співчувати людям, радіти їхнім успіхам, керувати своїм життям.

Дитина, вихована в нормальних родинних умовах, не уявляє своє майбутнє життя поза сім'єю, «виросує» в собі духовну потребу в ній. Шляхом практичного засвоєння таких чеснот, як

любов до батьків, родинна злагода, почуття кривого зв'язку, згуртованість усіх членів родини, духовний потяг до рідного дому, до рідної культури та мови, вона виробляє

прагнення та природний потяг до створення в майбутньому власної сім'ї за зразком тієї, з якої вийшла сама.

Список використаних джерел

1. Балакірева О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О. М. Балакірева // Український соціум. – 2002. – №. 1. – С. 21–32.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
4. Єрємін Л. Теоретико-методологічні проблеми підготовки вихованців шкіл інтернатного типу до майбутнього сімейного життя / Л. Єрємін // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2 (11). – С. 157–160.
5. Карлова В. В. Духовні цінності в структурі національної самосвідомості: українські реалії / В. В. Карлова // Державне управління: теорія та практика. – 2010. – №. 1.
6. Маркова М. В. Загальний погляд на проблему формування та функціонування сім'ї / М. В. Маркова, Т. Г. Ветрила // Український вісник психоневрології. – 2009. – №. 17. – Вип. 1. – С. 89–92.
7. Москальова Л. Цінність доброчесності як основа для формування дружніх взаємин між дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку / Л. Москальова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2015. – Вип. 19 (2). – С. 16–24.
8. Підлісний М. М. Цінності та буття особистості: монографія / М. М. Підлісний, В. І. Шубін. – Дніпропетровськ: ДДФА, 2005. – 128 с.
9. Сімейний кодекс України. Закон України від 10.01.2002 № 2947-III: [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>.
10. Тагліна О. В. Основи здоров'я [Електронний ресурс] / О. В. Тагліна. – К.: Ранок, 2008. – URL: <https://mozok.click/421-pdruchnik-osnovi-zdorovya-9-klas-taglna-o-v-chitati-onlayn.html>.
11. Федорова О. Проблеми адаптації дитини в прийомній сім'ї / Олена Федорова, Єлизавета Долженко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2(11). – С. 196–199.
12. Forum Family Medicine. All rights reserved 2018 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.forumfamilymedicine.com/contact-us>.

Рецензент: Троїцька Т.С., д.філософ.н., професор

Відомості про автора:

Георгадзе Тетяна Олександрівна
heorhadze_tetiana@mdpu.org.ua
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 11. 12. 2017 р.
 Прийнято до друку 14. 01. 2018 р.

References

1. Balakirjeva, O. M. (2002). Transformation of value orientations in Ukrainian society. *Ukrainianskiy sotsium*, 1, 21–32. [in Ukrainian]
2. Bekh, I.D. (2008). *Education of the individual: textbook*. Kyiv: Libid'. [in Ukrainian]
3. *The State Statistics Service of Ukraine*. Retrieved from: <http://www.ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian]
4. Yeriomina, L. (2013). Theoretical and methodological problems on boarding school students preparation for future family life. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2 (11), 157–160. [in Ukrainian]
5. Karlova, V. V. (2010). Spiritual values in the structure of national identity: Ukrainian realities. *Derzhavne upravlinnia: teoriia ta praktyka*, 1. [in Ukrainian]
6. Markova, M. V., Vetryla, T. H. (2009). A general view on the problem of the formation and functioning of the family. *Ukrainianskiy visnyk psikhonevrolohii*, 17, Issue 1, 89–92. [in Ukrainian]
7. Moskaliyova, L. (2015). The value of goodness as a basis for building a friendly relationship between preschool and junior schoolchildren. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivsk'oi molodi*. Issue 19 (2). 16–24. [in Ukrainian]
8. Pidlisnyi, M. M., Shubin, V. I. (2005). *Values and Being of the Person: monograph*. Dnipropetrovsk : DDFA. [in Ukrainian]
9. *The Family Code of Ukraine The Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2947-14> [in Ukrainian]
10. Tahlina, O. V. (2008). *Fundamentals of Health*. Retrieved from: <https://mozok.click/421-pdruchnik-osnovi-zdorovya-9-klas-taglna-o-v-chitati-onlayn.html> [in Ukrainian]
11. Fedorova, O., Dolzhenko, Ye. (2013). Problems of the child's adjustment in the foster family. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Series: Pedagogy*, 2(11), 196–199. [in Ukrainian]
12. *Forum Family Medicine. All rights reserved 2018*. Retrieved from: <http://www.forumfamilymedicine.com/contact-us/> [in Ukrainian]

Information about the author:

Heorhadze Tetiana Oleksandrivna
heorhadze_tetiana@mdpu.org.ua
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 11. 12. 2017.
 Accepted for publishing 14. 01. 2018.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ В ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ГРОМАДСЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ

Анатолій Дем'яненко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті порушено проблему формування правової свідомості в підлітків. Проаналізовано теоретико-методичні аспекти проблеми формування правової свідомості в підлітків і теоретичні праці вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячені цій проблемі. Розглянуто підходи до визначення сутності поняття «правова свідомість», схарактеризовано її види. Встановлено структурні компоненти й умови, які впливають на формування правової свідомості в підлітків у процесі роботи громадського об'єднання. Розкрито особливості роботи громадського об'єднання з молоддю.

Ключові слова:

правове виховання; правова свідомість; підлітки; громадське об'єднання.

Аннотация:

Демьяненко Анатолий. Условия формирования правового сознания у подростков в процессе общественного объединения.

В статье затронута проблема формирования правового сознания у подростков. Проанализированы теоретико-методические аспекты проблемы формирования правового сознания у подростков и теоретические работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные этой проблеме. Рассмотрены подходы к определению сущности понятия «правовое сознание», охарактеризованы его виды. Установлены структурные компоненты и условия, влияющие на формирование правового сознания у подростков в процессе работы общественного объединения. Раскрыты особенности работы общественного объединения с молодежью.

Ключевые слова:

правовое воспитание; правовое сознание; подростки; общественное объединение.

Resume:

Demianenko Anatolii. Conditions of legal awareness formation in teenagers in the process of the public association work.

The article touches upon the problem of legal awareness formation in teenagers. Theoretical-methodological aspects of the problem of legal awareness formation in teenagers and theoretical works of home and foreign researchers on the issue were analyzed. Approaches to the definition of the essence of the concept "legal awareness", its types were considered. Structural components and conditions influencing the formation of legal awareness among teenagers in the course of the public association work were defined. The specific features of the public association work with teenagers were reflected.

Key words:

legal education; legal awareness; teenagers; public association.

Постановка проблеми. Правосвідомість є однією з найважливіших форм свідомості людини й суспільства поряд з політичною свідомістю, мораллю, мистецтвом, релігією, наукою та філософією. Для стійкого, без спонтанних потрясінь, існування й розвитку суспільства недостатньо сподіватись на те, що всі люди поводитимуться належно. Повинна бути впевненість, яку створює правова система, що складається з обов'язкових законів, норм і принципів, що є чинними в державі, суспільстві й регулюють права й обов'язки громадян. Одним зі структурних елементів права є правова свідомість, яку можна визначити як систему знань, оцінок і уявлень, що виражають ставлення людей до позитивного та ідеального права. Оскільки правова свідомість є складником здатності морального судження, то її зародки притаманні людині від народження. Це слід розуміти так, що людина здатна інтуїтивно розрізняти добро і зло, законне й незаконне, справедливе та несправдливе. Однак однією інтуїції недостатньо. Розвинена правова свідомість має складну структуру й формується, частково, за допомогою вольових зусиль індивіда, але значною мірою завдяки зовнішньому впливові, у процесі соціалізації.

На нашу думку, саме в підлітковому віці, що є періодом духовно-морального становлення, закладається фундамент життєвих цінностей, самопроекування особистості. Уважаємо, що

виховна робота громадського об'єднання і є тією платформою для роботи з дітьми підліткового віку. Нині проблема виховання підлітків набуває все більшої ваги й актуальності, оскільки від її розв'язання залежить розвиток молоді та країни загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням правосвідомості приділялась увага ще в роботах давньогрецьких учених (Протагор, Демокрит, Платон, Аристотель). Глибокі концептуальні, обґрунтовані висновки з різних аспектів цієї наукової проблеми містять праці правознавців ХХ ст., зокрема М. Коркунова, Г. Шершеневича, І. Ільїна, Б. Чичеріна, Б. Кістяківського, П. Новгородцева та ін. [2].

Серед сучасних учених, які досліджують проблеми правосвідомості, слід назвати Р. Байніязова, С. Алексеєва, Е. Белканова, А. Величко, І. Самощенко, В. Гончарова, В. Демидова, Є. Лукашова, З. Каландаришвілі, В. Кожевникова, А. Корнева, Ю. Комлева, М. Марченко, М. Матузова, А. Полякова, І. Понкіна, А. Ратінова, В. Сальникова, В. Семенова, В. Сморгуну, В. Сирих, Є. Тимошину, А. Хабібуліна, В. Чайку, А. Чернокова, Д. Керимова, В. Кудрявцева, М. Козюбра, А. Грошева та інших. Проблеми правосвідомості молоді вивчали такі науковці, як Н. Євпалова, Н. Еліасберг, Н. Місюра, П. Рабинович, С. Тугутова, В. Устінов та ін. Наше дослідження ґрунтується на аналізі праць

відомих українських науковців (М. Бура, В. Головченко, В. Бабкін, С. Бобровник, Г. Балюк, В. Копейчиков, В. Котюк, А. Крижановський, Є. Назаренко, В. Оксамитний, М. Орзіх, В. Селіванов, В. Сіренко, С. Станик, В. Тацій та ін.), у яких розкриваються філософські та юридичні аспекти правової свідомості [7], зокрема рівень знань молодими людьми прав і свобод людини, ставлення до їх дотримання, рекомендації щодо викладання спецкурсів з прав людини для молоді тощо. Проте загалом проблема правосвідомості молоді залишається малодослідженою.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні суті поняття «правова свідомість» стосовно підлітків і аналізі взаємодії умов формування правової свідомості в процесі роботи громадського об'єднання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілком очевидно, що стан правосвідомості молоді в Україні потребує певних коректив моделі виховання учнів і студентів у навчальних закладах з урахуванням їх індивідуальних особливостей – віку, соціального досвіду, інтересів і здібностей. Необхідно вдосконалювати законодавство, що регулює питання правової та економічної захищеності молодих громадян. Оптимізувати процес правосвідомості молоді – означає зробити його максимально ефективним, дієвим, тобто вдосконалити його для підвищення рівня знань про право й поваги до нього. Ми проаналізували нормативно-правову базу, яка регулює питання, пов'язані з рівнем розвитку правосвідомості й правової культури, і дійшли висновку, що здебільшого ці документи регулюють питання винятково правової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)); Указ Президента України «Про Національну програму правової освіти населення»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про програму правової освіти населення») і лише опосередковано стосуються правосвідомості й правової культури [5].

Зміст правосвідомості визначається умовами формування уявлення про соціальну реальність як правову, сприйняттям феномену права в суспільстві як такого. На цей процес значно впливають правові ідеї, які охоплюють усвідомлення права, відчуття права, правовий ідеал і правову реальність. Суттєвий вплив на зміст правосвідомості чинить система правових понять, вироблена певним суспільством. До них належать поняття, що характеризують структурні властивості права (право, обов'язок, правова норма, правова вимога, правовий статус тощо), функціональні

властивості права, правова оцінка, правове регулювання, правотворчість, правове виховання тощо), а також поняття, що відображають ціннісні властивості права (свобода, справедливість, рівність, суспільне благо, законність, відповідальність тощо). Правова свідомість є складним системним утворенням, що містить у собі різні елементи, які утворюють її структуру. Аналіз цієї структури стає важливим у зв'язку з тими змінами, яких зазнала сучасна правова дійсність. Ламання усталених стереотипів у філософсько-правовій науці, докорінне реформування законодавчої бази стали факторами, що змінили саме уявлення про елементи правосвідомості. Кількість елементів правової свідомості, їх взаємозв'язок трактуються різними авторами неоднозначно. Це питання є дискусійним і дотепер.

Найбільш поширеним у сучасній філософсько-правовій літературі є визначення правосвідомості як сфери суспільної свідомості, що відображає правову дійсність у формі правових знань і оціночного ставлення до права й практики його реалізації, соціально-правових настанов і ціннісних орієнтацій, що регулюють поведінку людей у сфері права. У межах цього підходу найбільш повне й точне визначення, що відображає сучасні умови функціонування правової свідомості, наводить Н. Юрашевич. На його думку, «правова свідомість – це система відчуттів, звичок, уявлень, оцінок, поглядів, теорій, ідей суб'єктів права (носіїв правосвідомості), які відображають правову дійсність і оціночне ставлення до неї (до соціально-правових настанов і ціннісних орієнтацій суспільства, до минулого, сучасного або очікуваного права) і виконують завдяки цьому роль своєрідного регулятора (саморегулятора) їхньої поведінки в юридично важливих ситуаціях» [8, с. 183].

Найбільше вирізняється від розглянутих вище поглядів на досліджувану проблему позиція Е. Соловйова, який зазначає, що правова свідомість – це орієнтація на ідеал правової держави, яка має етично безумовний характер і вже на цей момент визначає практичну поведінку людини як громадянина. Згідно з наведеним твердженням, правову свідомість мають лише ті люди, які ставляться позитивно до права й правової держави.

Правосвідомість – сукупність поглядів, ідей, уявлень, а також почуттів, емоцій і переживань, що виражають ставлення людей до чинного або бажаного права й до інших правових явищ. Ідеться про те, як люди розуміють і сприймають право, як його розуміють і яким хочуть бачити в ідеалі. Структура правосвідомості складається з двох елементів [3]:

– ідеології – системи правових ідей, поглядів, теорій. Особливість правосвідомості в тому, що вона відображає право в усіх його станах і проявах, що й відрізняє її від інших видів ідеології;

– психології – почуттів, емоцій, переживань, пов'язаних зі сприйняттям права й усіх похідних

від нього явищ. Психологічні моменти пронизують увесь процес реалізації права, механізм правового регулювання, юридичну практику. Суб'єкти права – люди, яким властиві всі психологічні стани.

У юридичній науці виділяють різні види правосвідомості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Види правосвідомості [уклав автор статті]

За ступенем спільності правосвідомість поділяється на:	За глибиною відображення правосвідомість поділяється на:
Масову – коли певні правові погляди набувають значного поширення.	Наукову (доктринальну) – найбільш адекватно відображає фактичний стан справ у правовій сфері, оскільки про правову систему кваліфіковано судять учені, наводячи аргументи, статистику, обґрунтування.
Групову – відображає правосвідомість певних соціальних верств населення (студентів, школярів).	Професійну , близьку до наукової. Це судження про право юристів (суддів, прокурорів, тобто фахівців з вищою спеціальною освітою). Цінність їхніх думок – у доказовості, компетентності, переконливості.
Індивідуальну – являє собою судження про право окремої особистості. У кожній конкретній людині уявлення про право можуть бути помилковими, застарілими або деформованими.	Звичайну (первинний рівень правосвідомості) – знання суб'єкта про право формуються під впливом повсякденного життя й діяльності, спілкування з оточенням, одержуваної інформації. Водночас виробляються правові звички, суб'єкт дотримується законів, бо так вихований.

Правове виховання є державною функцією, і українська держава приділяє велику увагу її реалізації. На формування правосвідомості й поведінки впливають безліч факторів, таких, як: характер виховання й моральний клімат у сім'ї, законслухняна поведінка батьків; якісний рівень виховання й навчання в освітніх закладах різного типу й виду, зокрема закріплення й розвиток у підлітків основ правосвідомості; поширення й використання доступних для сприйняття інформаційних матеріалів у друкованому, електронному, аудіовізуальному та іншому вигляді, що формують правову грамотність і правосвідомість населення. Великий вплив на становлення правосвідомості чинять доступність і зрозумілість щодо надання послуг населенню в системі державної служби, доступність правосуддя, судового захисту порушених прав, ефективність діяльності судів і органів, що виконують судові рішення; суворе дотримання державними службовцями норм закону й професійної етики [4, с. 19]. Серед цих факторів найбільш важливими є зрозумілість, доступність та ефективність законодавства, його адекватність реальній економічній і суспільно-політичній ситуації в країні, реалізація в законодавстві принципів справедливості й рівноправності, забезпечення відповідності норм права інтересам і потребам різних соціальних груп.

Побудова правової держави й громадянського суспільства в Україні передбачає суттєве

підвищення правосвідомості й правової культури всіх суб'єктів суспільних відносин, оскільки без них неможливо побудувати таку державу й суспільство. Успішне виконання цих завдань залежить від багатьох факторів, зокрема й від рівня правового виховання та правової освіти населення країни. Система правового виховання склалася ще в античних державах – Греції та Римі, де в громадян уже з дитячих років виховувалась повага як до законів, так і до встановлених порядків [2]. Правове виховання є необхідною умовою підвищення правової активності громадян, формування правової культури суспільства, окремих соціальних груп або колективів, подальшого зміцнення законності й правопорядку. Воно тісно пов'язано з іншими видами соціального виховання – моральним, ідейно-політичним, естетичним, професійним тощо.

Проблема формування правової свідомості молоді полягає в тому, що залучення до злочинного світу, його протиправних норм у сучасних умовах відбувається на дуже ранньому віковому етапі, що призводить до вельми стійкої закономірності: чим раніше людина стає на злочинний шлях, тим швидше досягає рівня небезпечного рецидивіста. Молодий рецидивіст найбільш небезпечний для суспільства, оскільки, діючи в групі, організовує злочинні співтовариства в молодіжному середовищі, до якого він близький за віком і, відповідно, для якого є

психологічно значущим авторитетом, що, своєю чергою, спричиняє збільшення кількості протиправних вчинків і злочинність серед неповнолітніх. Зрозуміло, необхідно враховувати, що неповнолітній, вчиняючи так або інакше, далеко не завжди замислюється над нормами закону. Сам характер мотивів, їхня спрямованість не містять, зазвичай, чогось протиправного: бажання продемонструвати свою сміливість, набути авторитету серед товаришів, наслідування дорослих, прагнення матеріального добробуту тощо. Оцінюючи сам мотив, неповнолітній, як правило, не думає про закон. Але, вибираючи засоби, за допомогою яких реалізуються мотиви, він повинен замислюватись над нормами права, співвідносити свої дії з вимогами, встановленими правовою нормою. Щоб цього домогтися, необхідно виховувати в нього повагу до закону.

Формування в неповнолітніх здатності вибирати правильну лінію поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях немислимо без правового виховання, тобто без роз'яснення змісту й призначення законів, повідомлення необхідних правових знань, без вироблення в молодих людях звички дотримуватись закону, без виховання переконаності в необхідності й доцільності дотримуватись правових норм. Саме виховання правосвідомості і спрямовано, з одного боку, проти правового нехтування, а з іншого – проти бездушного виконання правових вимог. Тому ставлення до закону свідчить не лише про прояв певних звичок і стереотипів поведінки, а й про певні риси світогляду неповнолітнього, про його моральні якості, його ставлення до суспільства загалом. Закон виражає ті вимоги, які суспільство висуває до своїх членів, держава – до громадян. Бути свідомим членом суспільства – це значить бути свідомим громадянином держави, який сумлінно виконує визначені законом обов'язки й правильно застосовує надані права [1, с. 28].

Правове виховання – це цілеспрямований, повсякденний і систематичний вплив держави та її органів, громадських об'єднань і організацій на свідомість людей з метою виховання в них відповідного рівня правової свідомості, правової культури й зразкової правомірної поведінки [9].

Правове виховання – це складна й багатоаспектна система діяльності, що забезпечує її порядок і організацію.

До основних елементів, які складають систему правового виховання, належать:

1) суб'єкти, тобто державні органи, їх посадові й службові особи, громадські організації, політики, юристи, викладачі, журналісти та інші спеціально уповноважені державою особи, що виконують правовиховну діяльність;

2) об'єкти, тобто свідомість (думки, почуття, уявлення), воля й поведінка громадян, окремих соціальних груп або колективів, яку під час правовиховного процесу необхідно сформулювати, надавши їй правових знань, навичок і вмінь. Конкретними групами людей, які можуть вважатись об'єктами правового виховання, є діти дошкільного віку, діти шкільного віку, молодь, дорослі люди, частина населення, що працює;

3) механізм правового виховання, який є засобом управління правовиховним процесом і визначає межі дій, місце й значення кожного його компонента, тобто за допомогою якого суб'єкти правового виховання впливають на суспільну та індивідуальну свідомість громадян, допомагаючи їм засвоїти правові принципи та норми.

На нашу думку, одним з основних елементів системи правового виховання є громадське об'єднання.

Громадське об'єднання – це добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних та інших інтересів. Громадські об'єднання мають право реалізовувати свою мету (цілі) шляхом укладення між собою на добровільних засадах угод про співробітництво та/або взаємодопомогу, утворення відповідно до Закону громадських спілок, а також в інший спосіб, не заборонений законом [5].

Виховання підлітків і формування в них правової свідомості в процесі роботи громадського об'єднання передбачає: вивчення законів, підвищення юридичної обізнаності молоді, систематичне інформування її про актуальні питання права, адже правові знання є основою, на якій формується правова свідомість. Громадські об'єднання допомагають підліткам співвідносити свої вчинки й поведінку своїх товаришів не лише з загальновідомими моральними нормами, а й з вимогами законів, коригувати, змінювати її в правильному напрямі. Значна частина підлітків хоча й не знає конкретних правових норм, але не припускається правопорушень. Регулятором їхньої поведінки є дотримання норм моралі та звичаїв. Такі підлітки не завдають шкоди іншим, не скоюють крадіжок та інших правопорушень, тому що керуються в конкретних ситуаціях моральними принципами. Проте, як слушно зауважує Л. Москальова, є певні проблеми в діагностуванні їхнього рівня вихованості, оскільки «пропозиції щодо діагностування й вимірювання однієї й тієї ж риси ... можуть радикально відрізнятись...» [6, с. 278].

Саме тому формування в підлітків правової свідомості – сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації, є надзвичайно важливим. «Становлення правової свідомості, – твердить О. Вишневський, – один з основних напрямів формування громадянина. У сім'ї і в школі дитина повинна не тільки навчитись поважати закони, відстоювати свої права та свободи, а й поважати чужі, толерантно ставитись до чужих поглядів, шанувати права інших на самовираження, власні культурні цінності, вибір конфесій, участь у політичному житті тощо. Усе це надзвичайно важлива сфера виховання, передусім з погляду потреб державотворення» [1, с. 31].

Уважаємо, що правові погляди мають бути засновані на загальних правових знаннях і уявленнях про державу та право, правові відносини між людьми, конституційні права й обов'язки громадян. Важливо, щоб ці знання й уявлення правильно відображали певні правові норми, адже інакше правові погляди будуть хибними. Одним з найважливіших компонентів правової свідомості є переконання – усвідомлення людиною істинності світоглядних і моральних понять і її особиста готовність діяти відповідно до цих правил і понять. У процесі правового виховання важливо виховувати в підлітків вищі правові почуття, які регулювали б їхню поведінку (відповідальність, справедливість та ін.), інакше головним регулятором її стануть прості емоції (гнів, страх тощо), які спричиняють ситуативну поведінку.

Громадське об'єднання в рамках своєї роботи передбачає формування в підлітків нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення протидіяти цим негативним явищам, уміння протистояти їм. У юридичній літературі розглядають різні рівні активності особистості щодо вимог закону [7]. Дотримання правових норм свідчить про мінімальний рівень активності особистості, оскільки їй слід лише уникати заборонених законом дій. Додержуючись правових норм, індивід виявляє значну активність, застосовуючи їх, – найвищий ступінь активності. Третій рівень активності передбачає, що підлітки не лише сумлінно виконуватимуть свої обов'язки, а й вимагатимуть цього від інших. Будь-які спроби ізолювати підлітків від негативного, замовчувати й приховувати від них недоліки життя не виховують у них непримиренного ставлення до цих явищ, не мобілізують їх на боротьбу з ними, не виробляють імунітету проти їх впливу.

Висновки. Побудова правової держави й громадянського суспільства в Україні

передбачає істотне підвищення правосвідомості й правової культури всіх суб'єктів суспільних відносин, оскільки без них неможливо побудувати таку державу й суспільство. Успішне виконання цих завдань залежить від багатьох факторів, зокрема й від рівня правового виховання й правової освіти населення країни.

Зміст правового виховання визначається особливостями права як нормативно-регулятивного явища, його суспільними функціями й значенням в організації та управлінні суспільством. Законодавство України охоплює різні галузі права. Серед них чільне місце належить державному праву. Його норми регулюють найважливіші суспільні відносини, що закріплюють основи організації суспільства й правового становища особистості, державного устрою. Особливим аспектом державного права України є її Конституція як Основний Закон держави й суспільства.

Необхідність організації правового виховання української молоді зумовлена розбудовою правової держави, існування якої немислиме без відповідного рівня правової культури її громадян, трансформацією правової системи, необхідністю подолання правового нігілізму й правової неграмотності.

Виховання підлітків і формування в них правової свідомості в процесі роботи громадського об'єднання передбачає: вивчення молоддю законів, підвищення її юридичної обізнаності, систематичне інформування про актуальні питання права, адже правові знання є основою, на якій формується правова свідомість. Громадські об'єднання допомагають підліткам співвідносити власні вчинки й поведінку своїх товаришів не лише з загальновідомими моральними нормами, а й з вимогами законів, коригувати, змінювати її в правильному напрямі. Значна частина підлітків хоча й не знає конкретних правових норм, але не припускається правопорушень. Регулятором їхньої поведінки є дотримання норм моралі та звичаїв.

На нашу думку, одним з основних елементів системи правового виховання є громадське об'єднання. Його метою є розв'язання питань, які передбачають набуття підлітками навичок і умінь правомірної поведінки. Звичку й уміння дотримуватись вимог права й моралі слід розглядати як продукт свідомого ставлення підлітків до визнання свого громадянського обов'язку, дотримання правових норм. Як правомірна, так і неправомірна поведінка залежать від певних мотивів. Одні підлітки дотримуються правових норм унаслідок глибокої переконаності; другі – тому, що перебувають під постійним контролем дорослих або побоюються можливого покарання; треті

пристойною поведінкою намагаються досягти своїх егоїстичних цілей. Нерідко така поведінка зумовлена звичкою дотримуватись правил співжиття. Будь-які спроби ізолювати підлітків від негативного, замовчувати й приховувати

від них життєві проблеми не виховують у них непримиренного ставлення до цих явищ, не мобілізують їх на боротьбу з ними, не виробляють імунітету проти їх впливу.

Список використаних джерел

1. Балакірева О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О. М. Балакірева // Український соціум. – 2002. – № 1. – С. 21–32.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Вікіпедія – вільна енциклопедія. Правосвідомість [Електронний ресурс]. – URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Правосвідомість>.
4. Свтушенко Р. Розвиток правової освіти – необхідна умова побудови правової держави / Р. Свтушенко // Історія України. – 2003. – № 9. – С. 18–25.
5. Закон України «Про громадські об'єднання» від 19. 07. 2017 р. [Електронний ресурс]. —URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.
6. Москальова Л. Ю. Системи людиновимірності: аналіз досліджень діагностичного інструментарію виховної роботи та перспективи проблематики / Москальова Л. Ю. // Людиновимірність у культурі, науці та освіті: філософсько-методологічні аспекти: монографія / авт. кол.; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2013. – 316 с.
7. Підлісний М. М. Цінності та буття особистості: монографія / М. М. Підлісний, В. І. Шубін. – Дніпропетровськ: ДДФА, 2005. – 128 с.
8. Юрашевич Н. М. Эволюция понятия правового сознания // Известия вузов. Правоведение. – 2004. – № 2. – С. 178–187.
9. School of social activity [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.bolonskyi-protses/item/85-bolonska-deklaracziya.html>.

Рецензент: Москальова Л.Ю., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Дем'яненко Анатолій Миколайович
demianenko_anatolyi@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 11. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 10. 01. 2018 р.

References

1. Balakirjeva, O. M. (2002). Transformation of value orientations in Ukrainian society. *Ukrains'kyi sotsium*, 1, 21–32. [in Ukrainian]
2. Bekh, I.D. (2008). *Education of the individual: textbook*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
3. Wikipedia – free encyclopedia. *Legal awareness*. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Pravosvidomist> [in Ukrainian]
4. Yevtushenko, R. (2003). Development of legal education is a necessary condition for the construction of a law-governed state. *Istoriia Ukrainy*, 9, 18–25. [in Ukrainian]
5. Law of Ukraine "On Public Associations". Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4572-17> [in Ukrainian]
6. Moskaliova, L. Yu. (2013). *Systems of human dimension: analysis of research of the diagnostic toolkit for education work and prospects of problematic*. In : Human dimension in culture, science and education: philosophical-methodological aspects: monograph. Melitopol: Vydavnytstvo Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
7. Pidlisnyi, M. M., Shubin, V. I. (2005). *Values and Being of the Person: monograph*. Dnipropetrovsk: DDFa. [in Ukrainian]
8. Yurashevich, N. M. (2004). Evolution of the concept of legal consciousness. *Izvestiia vuzov. Pravovedenie*, 2, 178–187. [in Russian]
9. *School of social activity*. Retrieved from: <http://www.bolonskyi-protses/item/85-bolonska-deklaracziya.html> [in English]

Information about the author:

Demianenko Anatolii Mykolaiovych
demianenko_anatolyi@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 11. 12. 2017 р.
Accepted for publishing 10. 01. 2018.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Юлія Ілясова

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Анотація:

У статті здійснено дефінітивний аналіз поняття «деонтологічна компетентність» і розглянуто її основні структурні компоненти. Запропоновано авторську методику формування деонтологічної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі професійної підготовки під час вивчення фахових дисциплін, зокрема «Психіатрія та наркологія», «Медсестринство в психіатрії та наркології», «Неврологія і психіатрія», «Педіатрія» та «Невідкладні стани в педіатрії». Наголошено, що використання цієї методики в освітньому процесі зможе значно підвищити якість їхньої професійної підготовки.

Ключові слова:

деонтологічна компетентність; майбутні молодші медичні спеціалісти; професійна підготовка.

Аннотация:

Илясова Юлия. Особенности формирования деонтологической компетентности будущих младших медицинских специалистов в процессе изучения специальных дисциплин.

В статье проведен дефинитивный анализ понятия «деонтологическая компетентность», и рассмотрены ее основные структурные компоненты. Предложена авторская методика формирования деонтологической компетентности будущих младших медицинских специалистов в процессе профессиональной подготовки при изучении специальных дисциплин, в частности «Психиатрия и наркология», «Медсестринство в психиатрии и наркологии», «Неврология и психиатрия», «Педиатрия» и «Неотложные состояния в педиатрии». Отмечено, что использование этой методики в учебном процессе сможет значительно повысить качество их профессиональной подготовки.

Ключевые слова:

деонтологическая компетентность; будущие младшие медицинские специалисты; профессиональная подготовка.

Resume:

Iliasova Yuliia. Features of formation of the deontological competence of future junior medical staff in the process of professional disciplines.

The article analyzes the definition of "deontological competence" and studies its main structural components. The author's methodology for the formation of deontological competence of future junior medical staff in the process of professional training during the study of professional disciplines "Psychiatry and narcology", "Nursing in psychiatry and narcology", "Neurology and psychiatry", "Pediatrics" and "Urgent conditions in pediatrics" are offered. It is emphasized that this technique will increase the quality of their professional training.

Key words:

deontological competence; future junior medical staff; professional training.

Постановка проблеми. Нині в сучасній медичній освіті надзвичайно актуальним є формування нового типу фахівця, зокрема майбутнього медичного молодшого спеціаліста, який володіє необхідними знаннями, уміннями й навичками; високим рівнем інтелекту, професійного чуття, креативності, обізнаності; уміє клінічно й творчо мислити, а також наділений важливими життєвими цінностями: милосердям, людяністю, терпінням, добротою та співчуттям. Якою актуальною не була б у наш час проблема прискореного розвитку медицини й упровадження її досягнень у практику системи охорони здоров'я, проте й надалі важливим залишається питання морально-етичної підготовки майбутніх медиків, зокрема формування в них деонтологічної компетентності й відповідальності щодо своїх професійних обов'язків. Це, зокрема, і актуалізує потребу в дослідженні проблеми професійної підготовки в контексті формування деонтологічної компетентності у майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення ними фахових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні й дидактичні питання деонтологічної підготовки майбутніх фахівців досліджували вітчизняні та закордонні науковці. Проблеми педагогічної деонтології вивчали

М. Васильєва, Г. Караханова, К. Коробова, А. Кудеріна, К. Левітан, А. Максютів та ін., юридичної деонтології – О. Осауленко, В. Савіщенко, С. Сливка та ін. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в працях, що висвітлюють питання медичної деонтології (К. Таджикиєва, О. Грандо, О. Білібін, Є. Вагнер, І. Завілянський, Й. Касирський, С. Левенець, В. Пасечко, С. Поплавська, Г. Царегородцева та ін.). Проблеми формування деонтологічної культури майбутніх медичних фахівців порушували Ю. Євтушенко, І. Камінська, Ю. Колісник-Гуменюк, Л. Переймибіда, Я. Цехмістер, Т. Шафранська та інші. Питання, пов'язані з формуванням деонтологічної компетентності в професійній підготовці майбутніх фахівців, знайшли детальне відображення в роботах В. Артемова, М. Берегової, О. Голік, А. Максютіва, І. Мельничук, І. Стасюк, Н. Савінової, В. Савіщенко, І. Слюсарєвої, А. Тимченко та інших.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дефінітивний аналіз поняття «деонтологічна компетентність», розгляд основних її структурних компонентів і демонстрація авторської методики формування деонтологічної компетентності у студентів медичних коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній фахівець-медик (методична, соціально-психологічна, інформаційна, діагностична тощо), деонтологічна має важливе значення. Вона виступає показником і водночас результатом професійно-особистісної готовності медика до роботи в медичному закладі, зокрема з хворими, оскільки виконання будь-якого завдання у сфері медичного обслуговування має моральний контекст. На нашу думку, важливим періодом у підготовці майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійної діяльності є період навчання в медичному ВНЗ, де закладаються базові теоретичні й практичні компоненти готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності та формується професійна компетентність медика. Деонтологічна компетентність є обов'язковим складником професійної компетентності майбутнього медичного спеціаліста й характеризується наявністю в нього системи знань, моральних цінностей, здатністю продуктивно взаємодіяти з пацієнтами й колегами по роботі, дотримуючись основних морально-етичних правил і норм поведінки.

Науковці виділяють декілька видів професійної компетентності: соціально-психологічну – визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують у системі міжособистісних відносин; комунікативну – конгломерат знань, вербальних і невербальних умінь і навичок спілкування; професійно-педагогічну – здатність до продуктивного спілкування в умовах, визначених педагогічною системою; спеціально-діяльнісну – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; особистісну – володіння прийомами особистісного самовираження, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну – володіння прийомами самореалізації й розвитку в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохайність до професійного старіння, уміння організувати раціонально свою роботу без перевантажень часу й сил, виконувати роботу ненапружено, без втоми й навіть з освіжувальним ефектом; деонтологічну – інтегроване особистісне утворення, що відображає теоретичну й практичну готовність до дотримання нормативної професійної поведінки [9]. На переконання таких дослідників, як М. Васильєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, деонтологічна компетентність є однією з основних професійних компетентностей.

В. Артемов пропонує під деонтологічною компетентністю розглядати таку «властивість особистості фахівця, що дає йому змогу продуктивно взаємодіяти з внутрішнім (фаховим) і зовнішнім (соціальним) середовищами завдяки наявності деонтологічних ЗУН, професійно важливих деонтологічних якостей; ця властивість спрямована на успішну особистісно-фахову діяльність» [1, с. 111].

Ю. Євтушенко розглядає деонтологічну компетентність як «рівень готовності до професійної діяльності медика, ступінь оволодіння ним деонтологічними знаннями, способами діяльності, необхідними для ефективного виконання професійних завдань» [4, с. 48].

І. Слюсарєва підкреслює, що «деонтологічна компетентність є властивістю особистості фахівця, яка дає йому змогу продуктивно взаємодіяти з внутрішнім (професійним) і зовнішнім (соціальним) середовищами завдяки наявності деонтологічних знань, умінь і навичок, професійно важливих деонтологічних якостей, яка спрямована на успішне особистісно-професійне спілкування з пацієнтами та забезпечує ефективну організацію лікувально-профілактичного процесу й виконання професійних завдань» [8, с. 7].

В. Матвєєв зауважує, що деонтологічний підхід у процесі навчання «не тільки залучає до гуманного наукового мислення, викликає інтерес до предмета, своєї професійної діяльності, а й сприяє розвитку самостійності, допомагає ширше впроваджувати випереджувальне навчання за спеціальністю й налагоджувати внутрішньо-предметні й міжпредметні зв'язки» [6, с. 136].

Ми погоджуємось з думкою І. Мельничук та І. Стасюк, які досліджували особливості формування деонтологічної компетентності в медичних сестер, що «під професійними цінностями розуміється повага до особистості пацієнта, його честі, гідності й волі; велике значення надається виявам уваги, співчуття й турботи, а також збереженню конфіденційності й дотриманню професійних обов'язків, що є підґрунтям деонтологічної компетентності сучасного фахівця з медсестринства» [7, с. 91]. Названі науковці визначили необхідні чинники професійного становлення компетентного спеціаліста з сестринської справи, що сприяють формуванню деонтологічної компетентності як системи професійно-етичних переконань і ціннісних орієнтацій. Насамперед це «засвоєння майбутнім фахівцем не лише змісту клінічних дисциплін, а й соціоніки, етики, деонтології, педагогіки, філософії, психології управління персоналом тощо» [7, с. 92].

М. Васильєва розглядає деонтологічну підготовку як чинник, що забезпечує формування деонтологічної компетентності. Дослідниця підкреслює, що «деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає оволодіння студентом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина – людина» на засадах деонтологічних принципів, норм і вимог, умінь здійснювати рефлексію власної поведінки, що забезпечує формування деонтологічної компетентності» [2, с. 6].

Розглянемо деонтологічну компетентність у контексті її формування в медичних закладах. Основними аспектами медичної деонтології є взаємодія медиків з пацієнтами, їхніми рідними та між собою. Ми поділяємо думку І. Круковської, що «немає інших таких професій, які можна було б порівняти з професією медичного працівника щодо міри відповідальності за здоров'я і долю хворої людини; цим пояснюється велика кількість законодавчих актів, настанов, кодексів і правил, що визначали протягом тисячоліть норми поведінки лікаря, який добровільно брав і бере на себе обов'язок бездоганно реалізовувати зазначені норми у своїй професійній діяльності» [5, с. 235].

Проаналізуємо основні структурні компоненти деонтологічної компетентності. Досліджуючи структуру деонтологічної компетентності, В. Артемов виокремив мотиваційний, креативний, когнітивний і рефлексійний компоненти [1, с. 111]. Ю. Євтушенко в структурі деонтологічної компетентності лікаря виділяє професійно-змістовний, професійно-діяльнісний і особистісно-професійний компоненти [4, с. 48]. Вивчаючи деонтологічні аспекти професійної підготовки студентів медичних коледжів, І. Слюсарєва виокремлює в структурі деонтологічної компетентності, якої вони набувають, мотиваційно-особистісний, креативно-мисленнєвий, когнітивно-деонтологічний і рефлексивний компоненти [8, с. 10]. М. Васильєва розглядає деонтологічну компетентність як основний складник професійної компетентності педагога й виділяє в її структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний і аналітико-рефлексивний компоненти [3].

Отже, у процесі професійної підготовки в медичних закладах необхідно максимально розвинути ключові морально-етичні якості у студентів, що є базисом для формування деонтологічної компетентності майбутніх

молодших медичних спеціалістів. Є чимало умов для розвинення цих якостей. Насамперед майбутній медик у своїй фаховій діяльності повинен дотримуватись принципу: «Не нашкодь!», тобто ні словом, ні справами не завдавати шкоди будь-якому пацієнтові. У процесі навчання в медичному закладі майбутнім медикам необхідно розвивати комунікативні навички. Сучасний медичний працівник за допомогою слова може підбадьорити хворого, підтримати його, вселити віру в одужання. Під час спілкування з пацієнтом потрібно завжди бути коректним і думати над кожним своїм словом, оскільки одне необережне висловлювання може значно погіршити як психічний, так і соматичний стан хворого. Розмовляючи з пацієнтом або з його рідними, необхідно контролювати свою міміку та інтонацію.

Фахівець-медик повинен володіти комунікативною культурою. Його мовлення має бути грамотним і коректним. Не потрібно звертатись до хворого на прізвище й на «ти». Не треба під час бесіди використовувати багато незрозумілих для пацієнта слів. Правильне й коректне мовлення медпрацівника викликає в пацієнта та його рідних повагу та довіру. Його медичний словниковий запас знань повинен бути достатнім, щоб за відсутності лікаря можна було чітко донести до хворого та його родичів необхідну інформацію щодо хвороби, завжди уважно вислухати їх, уміти змовчати, де це потрібно, а також стримувати свої негативні емоції та поведінку.

У процесі професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів, зокрема під час вивчення ними фахових, насамперед клінічних, дисциплін, формується основна морально-етичних якостей, серед яких особливо місце належить емпатії. З давніх-давен серед пацієнтів цінувались медики, які, крім своєї фахової майстерності, володіли співчуттям, співпереживанням, уміли вислухати душевні переживання людини й поставити себе на її місце. Також важливими якостями, що формують у майбутніх молодших медичних спеціалістів деонтологічну компетентність, є чітке виконання своїх професійних обов'язків і відповідальність за збереження конфіденційності.

Проаналізувавши сучасне вітчизняне науково-теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх медпрацівників, можемо твердити, що деонтологічна компетентність є однією з основних професійних компетентностей молодшого медичного спеціаліста і являє собою інтегративне особистісне утворення знань, умінь, професійно значущих якостей і клінічного досвіду, що зумовлює готовність медичного

працівника до розв'язання насамперед медичних моральних питань, а також володіння ним високим рівнем професійної культури. З огляду на це, можна виокремити такі основні компоненти деонтологічної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів: мотиваційний, креативний, когнітивно-деонтологічний і рефлексивний.

Зважаючи на практичний аспект порушеної в статті проблеми, наведемо приклади формування деонтологічної компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін в умовах медичних коледжів з особистого досвіду. Фахові дисципліни, зокрема «Психіатрія та наркологія», «Медсестринство в психіатрії та наркології», «Неврологія і психіатрія», «Педіатрія», «Невідкладні стани в педіатрії» належать до фахових (клінічних) і, на нашу думку, є одними з основних дисциплін, у процесі вивчення яких формується деонтологічна компетентність студента-медика.

Навчально-професійна діяльність майбутніх молодших медичних спеціалістів, пов'язана з вивченням зазначених дисциплін, реалізується у Вінницькому медичному коледжі ім. акад. Д. К. Заболотного на базі Державної реабілітаційної установи Вінницького центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Промінь». На практичних заняттях під керівництвом викладачів майбутні медики ознайомлюються з сучасними методами лікування дітей з різною неврологічною симптоматикою, зокрема руховими й мовними розладами, основними прийомами сучасної реабілітації цієї категорії пацієнтів. Під час практичних занять з названих вище дисциплін студенти-медики відпрацьовують практичні навички не на манекенах, а на реальних хворих. У процесі таких занять під керівництвом інструкторів ЛФК і медичних сестер реабілітаційної установи студенти роблять масажі, займаються з дітьми комплексами ЛФК, роблять ванни, грязьові аплікації, беруть участь у колективних лікувально-спортивних тренінгах, годують вихованців Центру, активно допомагають медперсоналу в проведенні фізіотерапевтичних процедур, ін'єкцій і різних заходів по догляду за дітьми з інвалідністю. Студенти коледжу спілкуються з вихованцями Центру як з рівними собі однолітками, розповідають їм про свій навчальний заклад, про студентське життя, готують доповіді про найпоширеніші дитячі хвороби (грип, ОРВІ, дитячі краплинні й кишкові інфекції, гепатити). У Вінницькому медичному коледжі вчилися і вчаться вихованці центру «Промінь» – пацієнти з руховими розладами й збереженим інтелектом, тому це спілкування цікаво як студентам-медикам, так і вихованцям Центру. Волонтери

Вінницького медичного коледжу приходять у групи до дітей, спілкуються, грають з ними, допомагають вихователям, приносять іграшки, солодощі. Студенти співпрацюють з дітьми в групах не тільки під час занять, а й додатково, у свій вільний час. Уже багато років традицією коледжу є привітання й поздоровлення дітей до Дня інвалідів і Дня Святого Миколая. Студенти, ураховуючи побажання всіх вихованців Центру, приносять їм подарунки (розвивальні ігри, дитячі книжки, фарби, олівці, солодощі), проводять благодійні акції. У процесі спілкування з хворими дітьми, співпрацюючи з медичним персоналом закладу, майбутні медики набувають основні професійні вміння та навички й відчують себе реальними учасниками клінічного середовища. Така форма проведення практичних занять формує у майбутніх медиків деонтологічну компетентність, зокрема милосердя, доброту, співпереживання, терпимість до фізичних і психічних вад дітей з інвалідністю, почуття взаємодопомоги й прагнення до співпраці. Дитина-інвалід ізольована від соціального середовища. Л. Виготський уважав, що «основним завданням виховання дитини з порушенням розвитку є її входження у звичайне життя й створення умов компенсації її недоліків з урахуванням не лише біологічних, а й соціальних факторів». На переконання вченого, «спільне навчання здорових і хворих дітей буде корисним для обох цих груп». У наведеному нами прикладі такий вид колективної співпраці студентів і дітей з інвалідністю сприяє позитивному ставленню останніх до однолітків, виводить їх зі стану ізольованості, спонукає до адекватної поведінки та прискорює соціальну адаптацію.

Метою впровадження такої методики проведення практичних занять є максимальне наближення студентів-медиків і дітей-інвалідів один до одного, спонукання їх до спільної співпраці, інтегрування в соціальні умови як здорових, так і хворих дітей, сприяння позитивному взаємному спілкуванню, що підвищує почуття гідності в обох вказаних групах.

Висновки. Отже, формування деонтологічної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів під час вивчення ними фахових дисциплін («Психіатрія та наркологія», «Медсестринство в психіатрії та наркології», «Неврологія і психіатрія», «Педіатрія», «Невідкладні стани в педіатрії») можна розглядати як важливу педагогічну умову. На нашу думку, авторська методика, наведена в статті, може допомогти максимально розвинути пізнавальну активність у майбутніх

медичних молодших спеціалістів, сформувати в них основні ціннісні якості, зокрема милосердя, людяність, співпереживання, гуманність, а також забезпечити поступовий перехід студентів від навчальної до професійної діяльності і, як наслідок, підвищити якість їхньої

професійної підготовки. Подальша лінія дослідження буде спрямована на висвітлення результатів практичного впровадження окресленої педагогічної умови з використанням методів математичної статистики.

Список використаних джерел

1. Артемов В. Ю. Визначення сутності і змісту деонтологічної складової компетентнісного навчання. Підготовка кадрів іноземних правоохоронних органів та спеціальних служб / В. Ю. Артемов, Н. І. Литвиненко // зб. наук. праць Військового інституту КНУ ім. Т. Шевченка. – 2013. – Вип. № 5. – С. 109–114.
2. Васильєва М. П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога [Електронний ресурс] / М. П. Васильєва. – URL: library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/.../26.../10vmpftf.pdf.
3. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / М. П. Васильєва. – Харків, 2004. – 50с. – URL: <http://referatu.net.ua/referats/7569/156929/?page=0>.
4. Євтушенко Ю. О. Формування деонтологічної культури майбутніх лікарів у навчально-виховному процесі медичного ВНЗ: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Євтушенко Юлія Олександрівна. – Старобільськ, 2017. – 242 с.
5. Круковська І. М. Естетичні чинники етико-деонтологічного аспекту професійної діяльності медичного працівника // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 231–240.
6. Матвеев В. Ф. Основы медицинской психологии, этики и деонтологии / В. Ф. Матвеев. – М.: Медицина, 1989. – 176 с.
7. Мельничук І. М. Особливості формування деонтологічної компетентності в професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи / І. М. Мельничук, І. Л. Стасюк // Молодий учений. – 2017. – № 3(43). – С. 90–93.
8. Слюсарєва И. П. Формирование деонтологической компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Слюсарєва Ирина Павловна. – Саратов, 2009. – 24 с.
9. Тимченко А. А. Роль педагогічної практики у формуванні деонтологічної компетентності майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / А. А. Тимченко. – URL: http://statref.ru/ref_jgejqasujgmer.html.

Рецензент: Клоуберт Т., доктор філософії

Відомості про автора:

Ілясова Юлія Станіславівна
iyulya72@ukr.net
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21100, Україна

References

1. Artemov, V. Yu. (2013). Definition of the essence and content of the deontological component of competency training. Training of personnel of foreign law enforcement agencies and special services. *Zb. nauk. pr. Viyskovoho instytutu KNU im. T. Shevchenka*, 5, 109–114. [in Ukrainian]
2. Vasilieva, M. P. *The role of deontological training in the process of a modern teacher training*. Retrieved from : library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/.../10vmpftf.pdf [in Ukrainian]
3. Vasilieva, M. P. *Theoretical fundamentals of the teacher deontological training*. Retrieved from : <http://referatu.net.ua/referats/7569/156929/?page=0> [in Ukrainian]
4. Yevtushenko, Yu. (2017). *Formation of deontological culture of future doctors in the educational process of medical universities: thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.01*. Starobilsk. [in Ukrainian]
5. Krukovska, I. M. (2012). *Aesthetic factors of the ethical-deontological aspect of the professional activity of medical staff*. In: *Aesthetic education of children and youth: theory, practice, prospects of development: coll. of scientific works*. Zhytomyr. [in Ukrainian]
6. Matveyev, V. F. (1989). *Fundamentals of medical psychology, ethics and deontology*. Moscow: Meditsina. [in Russian]
7. Melnychuk, I. M. (2017). Features of the formation of deontological competence in the professional training of future bachelors of nursing. *Molodyi vchenyi*, 3(43), 90–93. [in Ukrainian]
8. Sliusareva, I. P. (2009). *Formation of deontological competence in vocational training of medical college students: thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08*. Saratov. [in Russian]
9. Tymchenko, A. A. *The role of pedagogical practice in the form of deontological competence of future teachers*. Retrieved from : http://statref.ru/ref_jgejqasujgmer.html [in Ukrainian]

Information about the author:

Iliasova Yuliia Stanislavivna
iyulya72@ukr.net
Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mykhailo Kotsiubynskiy
32 Ostrozkocho St., Vinnytsia, 21100, Ukraine

doi:

doi:

Матеріал надійшов до редакції 08. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 08. 01. 2018 р.

Received at the editorial office 08. 12. 2017.
Accepted for publishing 08. 01. 2018.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ І СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Людмила Колоніна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто підходи до вивчення питання формування індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема майбутнього вчителя музичного мистецтва, у контексті освітніх цивілізаційних тенденцій. Акцентовано на нормативних документах, що актуалізують питання індивідуальної освітньої траєкторії, а також на сучасних наукових дослідженнях, у яких висвітлюються окремі аспекти індивідуалізації професійної освіти. Наведено статистичні дані, що констатують факт фрагментарного й несистемного впровадження особистісно-орієнтованої освіти в організаційно-навчальний процес професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано необхідність введення індивідуальної освітньої траєкторії в музичну освіту.

Ключові слова:

особистісно-орієнтоване навчання; студентоцентризований підхід; індивідуалізація; індивідуальна освітня траєкторія.

Анотация:

Колонина Людмила. Актуализация вопроса индивидуальной образовательной траектории будущего учителя музыкального искусства в контексте цивилизационных образовательных тенденций и современной педагогики высшего образования.

В статье рассмотрены подходы к изучению вопроса формирования индивидуальной образовательной траектории, в частности будущего учителя музыкального искусства, в контексте образовательных цивилизационных тенденций. Акцентируется внимание на нормативных документах, которые актуализируют вопрос индивидуальной образовательной траектории, а также на современных научных исследованиях, рассматривающих отдельные аспекты индивидуализации профессионального образования. Представлены статистические данные, констатирующие факт фрагментарного и несистемного внедрения личностно-ориентированного образования в организационно-учебный процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства. Обоснована необходимость введения индивидуальной траектории в музыкальное образование.

Ключевые слова:

личностно-ориентированное студентоцентризованный индивидуализация; образовательная траектория.

Resume:

Kolonina Liudmyla. Actualization of the issue of individual educational trajectory of the future teacher of music art in the context of civilizational educational trends and the higher education of modern pedagogics.

The article deals with the approaches to studying the formation of an individual educational trajectory, in particular the one of the future teacher of musical art in the context of educational civilization tendencies. The author focuses on normative documents which actualize the questions of the individual educational trajectory. It also attracts attention to modern scientific research, which highlights some aspects of the individualization of vocational education. The statistical data, which indicate the fact of the fragmentary and non-systematic introduction of personality-oriented education in the organizational and educational process of professional training of the future teacher of musical art, is provided. The author substantiates the need to introduce an individual educational trajectory in musical education.

Key words:

person-oriented learning; student-centered approach; individualization; individual educational trajectory.

Постановка проблеми. Вища освіта є невіддільним чинником соціально-економічного й культурного розвитку країни. Сучасний соціум очікує якісно підготовлених, конкурентоспроможних у європейському просторі фахівців, які швидко адаптувались би до змін у всіх сферах життя та діяльності. Однією з актуальних і перспективних форм задоволення цієї потреби в системі вищої освіти є її культуровідповідність, варіативність, транспарентність. Це передбачає створення дієвої освітньої системи, спрямованої на задоволення індивідуальних і суспільних запитів. Дослідження цього питання спонукає науковців до активного пошуку освітніх моделей і технологій, що створюватимуть сприятливі умови для формування професійно-компетентної особистості, сприятимуть загальному розвитку її індивідуальних якостей і забезпечуватимуть ефективний педагогічний вплив на неї.

Високий професіоналізм майбутніх фахівців залежить від рівня їхньої професійної

підготовки, а також від ступня задоволеності їхніх індивідуальних потреб та інтересів у площині майбутньої професійної діяльності. Отже, розв'язання питання формування професіоналізму майбутніх фахівців залежить від пошуку оптимальних форм, методів і змісту професійної підготовки, які враховували б їхні особистісні інтереси. Тому перед викладачем у процесі фахової підготовки майбутнього фахівця постає завдання корегування напряму, змісту та форм його навчання, створення сприятливих умов для набуття ним навичок самостійної навчальної діяльності з тим, щоб він свідомо прагнув здобути необхідні знання й безперервно підвищував рівень своєї професійної кваліфікації та загальної культури. Реалізація такого підходу до навчання передбачає побудову самого освітнього процесу на засадах індивідуалізації та створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Актуальним завданням у рамках індивідуалізації освіти є педагогічне

проектування навчальної діяльності в професійній підготовці фахівців музичного мистецтва. Це зумовлено тим, що професія вчителя музичного мистецтва базується на спеціалізованих навчальних дисциплінах, у змісті яких повинні враховуватись індивідуальні особливості самовизначення, самореалізації й уподобання кожного майбутнього спеціаліста. Крім того, зважаючи на той факт, що до вищих навчальних закладів приходять студенти з різним вихідним рівнем фахової підготовки (музичні школи, музичні коледжі й музичні училища), зовсім недоцільно, на нашу думку, проводити процес навчання за єдиним навчальним планом.

Розробка й реалізація індивідуальної освітньої траєкторії студентів є сьогодні актуальним питанням державно-нормативного (Закон України «Про вищу освіту», Глосарій сучасної освіти, Рамкова програма «Освіта – 2030»), загальнонаукового та організаційно-освітнього (вибіркові дисципліни й надання можливості вибору додаткової спеціалізації у ВНЗ) рівнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Загальній декларації Генеральної Асамблеї ООН щодо прав людини (1948 р., ст. 26) зазначено, що вища освіта повинна бути доступною для всіх на основі здібностей кожного й спрямована на всебічний розвиток людської особистості [8]. У нормативних документах останніх років також наголошується на актуалізації особистісно-орієнтованої освіти. Так, наприклад, у Рамковій програмі дій «Освіта – 2030» підкреслюється, що «вкрай важливо посилити й урізноманітнити можливості навчання, використовуючи цілий ряд методів освіти й професійної підготовки з тим, щоб молодь і дорослі могли здобувати відповідні знання, набувати навичок і компетентностей для гідної праці та життя» [15]. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) також наголошено на тому, що «...стратегічними завданнями й шляхами реформування змісту освіти є відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти, відповідно до індивідуальних потреб і здібностей» [5]. Зазначені стратегічні ідеї в галузі освіти вимагають актуалізації переходу навчального процесу на особистісно-орієнтований рівень.

На державному рівні зародком упровадження індивідуалізації навчання є введення в освітній процес унікальних, інноваційних, креативних елементів, які дають змогу студентіві «створювати себе» в майбутній професійній діяльності. Вони надають право особисто

обирати фахові предмети в межах власної фахової підготовки, у такий спосіб закладаючи власний індивідуальний план розвитку. Основа таких можливостей криється в нормативно-правових документах, таких як: Закон «Про вищу освіту» (ст. 19 від 05.09.2017 р.), у якому зазначається, що «...на основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку розробляються й затверджуються індивідуальні навчальні плани студентів, що мають містити, зокрема й обрані здобувачами вищої освіти навчальні дисципліни» [7]. А також (у пункті 5 III розділу) наголошується, що «...заклад вищої освіти в межах ліцензованої спеціальності може впроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається закладом вищої освіти». Така ж настанова прописана й у Глосарії сучасної освіти (від 2014 р.), у якому йдеться про «...освітньо-кваліфікаційні програми підготовки з урахуванням індивідуальних потреб студентів, ... про можливість індивідуального вибору модулів (дисциплін)...» [2]. Ці документи свідчать про те, що на державно-нормативному рівні професійна освіта має відповідати європейським цивілізаційним стандартам і локалізує питання для створення надалі сприятливих умов для їх упровадження на загальнонауковому рівні й рівні реалізації у вищих навчальних закладах.

Теоретичні положення щодо вікових особливостей та індивідуальних можливостей, а також потреби в акмеології, соціології, психології, педагогії та культурології висвітлено в працях таких учених, як Л. Андрощук, М. Бахтін, І. Вохмяніна, Ф. Дістервег, І. Дорохіна, В. Зінченко, Я. Каменський, Ж. Ковалів, І. Колесникова, Я. Коломінський, Е. Крюкова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Масюкова, Д. Ушинський, М. Хайдеггер, М. Шелер та інші. Різні аспекти проблеми індивідуалізації навчального процесу в межах когнітивної й особистісно-зорієнтованої парадигм розкрито в дослідженнях Н. Алексеєва, Ю. Бабанського, І. Беха, Є. Бондаревської, А. Бударного, А. Воронцова, Н. Гузій, І. Зязюна, А. Кирсанова, Т. Ковальової, М. Махмутова, С. Подмазіна, Е. Рабунського, Н. Рибалкіної, Н. Сегеди, В. Серикова, С. Сисоєвої, Б. Теплової, О. Тубельського, І. Унта, А. Хуторського, М. Чобітька, І. Якиманської, Є. Ямбург та інших. Сутність і будову різних індивідуальних маршрутів і траєкторій як на рівні школи, так і частково різних спеціальностей на рівні ЗВО розглядали Н. Алексеєв, Л. Байбородова, В. Безрукова, В. Беспалько, С. Воробйова, В. Гузеєв, Н. Зверева, І. Колесникова, Т. Коростіянець, М. Кузнецов, Г. Кулешова, С. Кульневич, В. Лоренц, А. Маскаєва,

А. Плигін, Т. Руденко, Л. Соколова, Е. Суханова, А. Тряпціна, А. Хуторський та інші.

Велика кількість праць і нормативно-правові документи демонструють відновлення наукового інтересу до проблеми індивідуалізації професійного навчання, зокрема й у галузі педагогіки мистецтва. Ми з'ясували, що окремі аспекти питання індивідуалізації професійної освіти висвітлено в галузі природно-математичних і гуманітарних дисциплін; у галузі ж музичного мистецтва індивідуалізація залишається в межах форм вивчення фахових дисциплін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити стан вивчення питання щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті освітніх цивілізаційних тенденцій і сучасної педагогіки вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема індивідуального підходу була порушена ще за часів Конфуція. Але тогочасні педагоги робили акцент лише на необхідності доступної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Альтернативу такому розумінню індивідуального підходу до учнів запропонував Я. Коменський, обґрунтувавши доцільність розподілу учнів залежно від здібностей. Учений розглядав індивідуальний підхід до навчання як засіб просування кожного учня вперед, на новий рівень розвитку. Теоретичні підвалини проблеми індивідуального підходу в навчанні заклав К. Ушинський. Саме йому належить актуальна й дотепер ідея реалізації індивідуального підходу в умовах колективної роботи. Для кращої організації навчання педагог пропонував об'єднати дітей з подібними здібностями в невеликі групи, що було своєрідним прототипом сучасного диференційованого навчання.

На необхідності розвитку індивідуальності особистості пізніше наголошувала Н. Крупська, вказуючи на те, що «потрібно індивідуалізувати завдання, урахувати прогалини, наявні в знаннях учня, а також суму його знань і навичок...». А. Макаренко також уважав, що педагог повинен постійно вносити корективи в комплекс виховних заходів, відповідно до індивідуальних особливостей дитини. Констатувати ідею зміни у виховній парадигмі можна в літературно-дидактичній спадщині В. Сухомлинського, де простежується переорієнтація з домінанти колективного виховання на особистісно-орієнтовану виховну концепцію. «Відкрити в кожній особистості ту грань, за вмілої обробки якої, образно висловлюючись, людина заграє, як грає, міниться самоцвіт, – у цьому полягає

найважливіше завдання виховання. Від умілого, творчого розв'язання цього завдання залежить усебічний розвиток людини, розквіт її величі, гідності, зміцнення її внутрішніх і духовних сил». Концептуальні ідеї, закладені в історії педагогічного знання, стали відправними точками, де зародився науковий інтерес до питання індивідуалізації навчання на організаційно-освітньому рівні [6].

Позиції особистісно-орієнтованого навчання в сучасному освітньо-виховному процесі висвітлено в працях І. Зязюна, який, розглядаючи елементи педагогічної майстерності в її гуманістичній спрямованості, вказував на необхідність бачити особистість, відчувати її, розуміти й допомагати їй. Тому метою особистісно-орієнтованої освіти вчений уважав прагнення не стільки сформувати й навіть не виховати, скільки знайти, підтримати людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості [13]. С. Сисоєва вбачає найважливіше завдання всіх світових освітніх систем у забезпеченні творчого розвитку особистості й визнає одним з головних напрямів гуманізації освіти спрямування навчального процесу на формування, розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії [18]. Н. Гузій акцентує на тому, що пріоритетом сучасної освітньої політики в європейському науково-освітньому просторі є особистісна орієнтація, яка вимагає розширення індивідуальної свободи, активізації творчих, суб'єктних можливостей [5]. Н. Сеґеда актуалізує питання вивчення індивідуальності, звернене до духовного світу людини, особистісних цінностей, смислів життя й створення для неї умов опанування механізму саморозвитку й самореалізації на різних етапах і в різних сферах її життєдіяльності: «...індивідуально-професійний ресурс як механізм професійного зростання не виникає раптово: його інтегративна структура вимагає постійної рефлексії та планування, що залежать від динаміки як цінностей професійної педагогічної культури, так і аксіосфери особистості, її професійних цілей, ідеалів і потреб виявлення творчого потенціалу в професійній діяльності, мотивів професійного становлення й розвитку, тобто тих параметрів, які складають аксіосферу професійного зростання особистості викладача» [16; 17].

Подальшою визначальною ланкою в напрямі реалізації особистісно-орієнтованого навчання стало впровадження в навчальні плани вибіркового дисциплін. В університетах України зародки такого напрямку можна виявити вже в 30-40-х роках минулого століття, коли в усіх університетах країни було затверджено однотипні навчальні плани, у яких

передбачались курси за вибором. І лише в середині ХХ століття Карл Роджерс упровадив концепцію, засновану на принципі, відповідно до якого студент бере активну участь у формуванні своєї освітньої траєкторії, обираючи, що вчити і як вчити. Викладач при цьому має виконувати функцію провідника знань. У європейських університетах таке навчання досить активно розвивалось протягом 90-х років ХХ ст., а в 2009 році воно знайшло своє відображення в Лювєнському комюніке, ставши відтоді одним з наріжних каменів Болонського процесу. Для українських університетів практика вибіркових дисциплін стала чинною разом з Законом «Про вищу освіту» (2014), який гарантував українським студентам право самостійно обирати щонайменше 25% обсягу освітньої програми. На початку 2015 року Міносвіти звернулось до університетів з рекомендаціями щодо організації освітнього процесу й нагадало, зокрема, і про цей обов'язок університетів [1; 6].

Однак, незважаючи на нормативно-правову базу, наявні елементи індивідуалізованого навчання й рівень фундаментальних праць з питань особистісно-орієнтованого навчання, у яких аналізується поняття «індивідуальна траєкторія», її сутність, компоненти й розроблені структурно-функціональні моделі, ми не виявили праць, присвячених педагогічному проектуванню освітньої траєкторії навчальної діяльності саме фахівців музичного мистецтва. Лише в дослідженні І. Вохмяніної «Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики» (2009) наводиться узагальнена характеристика психологічних особливостей людини, що формуються і виявляються в її діяльності, зокрема музичній. Тому в рамках особистісно-орієнтованого напряму освіти завдання розроблення процесу й механізму проектування індивідуальної траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва залишається актуальним.

Сучасна освітня практика професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в Україні демонструє певні можливості реалізації індивідуального підходу, зокрема в наданні вибору певної додаткової спеціалізації. Сьогодні в інтернет-просторі України ми зафіксували портали 47 закладів вищої освіти, у яких функціонують кафедри педагогіки. 35 з них (74%) мають інститути чи кафедри з мистецьких або музичних дисциплін. Кафедр, які надають можливість здобути освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» зі спеціальності 01 Освіта. 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво), – лише 18 (38%). І тільки 6 закладів вищої освіти (12,8%) надають

можливість додаткової спеціалізації (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького; Бердянський державний педагогічний університет; Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини; Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка) [14].

Наведені статистичні дані підтверджують факт недостатнього застосування актуалізації в професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва у формі надання можливості вибору спеціалізації і вказують лише на фрагментарне й несистемне впровадження особистісно-орієнтованої освіти.

Отже, названі організаційні заходи лише частково індивідуалізують освіту, надаючи студенту можливість задовольнити свої особистісні запити в мистецькій освіті на законодавчому й загальнонауковому рівнях в організаційно-навчальному процесі. Однак ми не виявили фундаментального або прикладного наукового дослідження, у якому була б порушена проблема формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Висвітлені підходи до вивчення питання формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті освітніх цивілізаційних тенденцій і педагогіки вищої освіти демонструють проблематичний стан порушеного питання й дають змогу виявити в ньому такі протиріччя:

– між потребою ринку праці в підготовці кваліфікаційно-орієнтованих фахівців і недостатньою розробленістю шляхів і механізмів розгортання фрагментарної індивідуалізації в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва;

– між необхідністю розвитку професійного самовизначення й самовираження, заснованого на особистісних інтересах, мотиваціях, психодинамічних характеристиках і здібностях і недостатньою розробленістю загальнотеоретичних, методичних засад цього процесу в межах професійної підготовки;

– між можливістю вибору майбутніми вчителями музичного мистецтва власної траєкторії навчання (за наявності її базової та варіативної частин) і недостатньою можливістю вибору змісту, форм і засобів набуття професійно необхідних знань, навичок і рефлексивних умінь.

Окреслені протиріччя актуалізують необхідність наукової рефлексії проблеми теоретичного обґрунтування педагогічної

організації індивідуальної освітньої траєкторії в межах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Вибір без вибору: моніторинг вибіркового курсів у державних вишах [Електронний ресурс] / Аналітичний центр CEDOS. – URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/vybir-bezvyboru-monitoring-vybirkovykh-kursiv-uderzhavnykh-vyshakh>.
2. Глоссарий современного образования / сост.: Астахова В. И. и др.; под общ. ред. Е. Ю. Усик; Нар. укр. акад. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Харьков: Изд-во НУА, 2014. – 532 с.
3. Гончарова Е. В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е. В. Гончаров, Р. М. Чумичева // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2. – С. 3–11.
4. Гузій Н. В. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно-зорієнтованої освіти / Н. В. Гузій // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2(11). – С. 53–60.
5. Державна Національна Програма «Освіта: Україна XXI століття» (грудень 1992 р.).
6. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 05.09.2017р. (ст. 19).
8. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: ИЦ «Академия», 2004. – 320 с.
11. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко та ін.; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
12. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя; АПН України, Інститут вищої освіти. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
13. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища пік., 2004. – 422 с.
14. Перелік закладів вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. — URL: [http://catalog.kharkiv.edu/BrowseByType/7/;](http://catalog.kharkiv.edu/BrowseByType/7/) [https://vuz.online.ua/range/24/;](https://vuz.online.ua/range/24/) <https://ru.osvita.ua/vnz/guide/search-17-47-0-123-50-0.html>.
15. Рамкова програма дій «Освіта – 2030» (з 4 листопада 2015 р.)
16. Сегада Н. А. Професійний розвиток педагога-музиканта: теорія та методика: навчальний посібник / Н. А. Сегада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 184 с.
17. Сегада Н. А. Акмеологічний дискурс аксіосфери професійного зростання педагога / Н. А. Сегада // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових

References

1. Choice without choice: monitoring of selected courses at state universities. SEDOS Analytical Center. Retrieved from: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/vybir-bezvyboru-monitoring-vybirkovykh-kursiv-uderzhavnykh-vyshakh>. [in Ukrainian]
2. Astakhova, V. I. (2014). *Glossary of Modern Education. 2nd edition*. Kharkiv: NUA Publishing House. [in Ukrainian]
3. Goncharova, Ye. V., Chumicheva, R. M. (2012). Organization of an individual educational trajectory of training bachelors. *Vestnik Nizhnievartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, 2, 3–11. [in Russian]
4. Huzii, N. V. (2013). Human dimension of methodological base of pedagogical professionalism as a guarantee of successful development of personal-oriented education. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universyteta. Serii: Pedahohika*, 2 (11), 53–60. [in Ukrainian]
5. National State Program "Education: Ukraine XX Century" (December 1992). [in Ukrainian]
6. Kremen', V. H., ed. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yuricom Inter. [in Ukrainian]
7. Law of Ukraine "On Higher Education" (Art. 19 of 05.09.2017) [in Ukrainian]
8. The Universal Declaration of Human Rights adopted and proclaimed by resolution 217 A (III) of the General Assembly of the United Nations of December 10, 1948. [in Ukrainian]
9. Ovcharuk, O. V., ed. (2004). *Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library of Educational Policy*. Kyiv: "K.I.S.". [in Ukrainian]
10. Mitina, L. M. (2004). *Psychology of labor and professional development of a teacher: a study guide*. Moscow: Publishing. Center "Akademia". [in Russian]
11. Stepko, M. F., Boliubash, Y. Y., Shynkaruk, V. D. et al (2004). *Basic principles of the development of higher education in Ukraine in the context of the Bologna Process (documents and materials 2003-2004)*. Ed. by V. H. Kremen'. Ternopil: Vyd-vo TDPU imeni V. Hnatiuka. [in Ukrainian]
12. Andrushchenko, V. P., Bekh, I. D., Voloshchuk, I. S. et al (2009). *Pedagogics of the high school: a textbook*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
13. Ziazun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F. (2004). *Pedagogical Skills: Textbook*. Kyiv. [in Ukrainian]
14. List of higher education institutions in Ukraine. Retrieved from: <http://catalog.kharkiv.edu/BrowseByType/7/> <https://vuz.online.ua/range/24/> <https://ru.osvita.ua/vnz/guide/search-17-47-0-123-50-0.html> [in Ukrainian]
15. Framework program of action "Education – 2030" (from November 4, 2015) [in Ukrainian]
16. Sehada, N. A. (2012). *Professional development of a teacher-musician: theory and methodology: tutorial*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]
17. Sehada, N. A. (2017). *Acmeological discourse of the axisosphere of the professional growth of the teacher*. In: Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of scientific works. Issue 23. Part 1. Kamyanets-Podilsky. [in Ukrainian]
18. Sysoieva, S. O. (2006). *Fundamentals of Pedagogical Creativity: Textbook*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian]
19. Unt, I. (1990). *Individualization and differentiation of*

- праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України; гол. ред. Лабунець В. М. – 2017. – Вип. 23. – Ч. 1. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 284 с.
18. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
19. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
20. Учебное пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 108 с.
- education. Moscow: Pedagogika. [in Russian]*
20. Derkach, A. A., ed. (2006). *Textbook*. Moscow: Publishing RAGS. [in Russian]

Рецензент: Сегеда Н.А., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Колоніна Людмила Геннадіївна
minx_77@mail.ru
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 29. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 19. 12. 2017 р.*

Information about the author:

Kolonina Liudmyla Hennadiivna
minx_77@mail.ru
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 29. 11. 2017.
Accepted for publishing 19. 12. 2017.*

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ 9-11 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Світлана Пшеславська

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Анотація:

У статті розглянуто методичні засади створення педагогічних умов формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури. Акцентовано на дотриманні вчителем логіки виховного процесу та діагностиці наявних у родині кожного учня сімейних стосунків. Серед причин, що негативно позначаються на збереженні традиційних для української родини цінностей і стосунків виділено й схарактеризовано такі, що трапляються найчастіше: зміна ціннісних орієнтацій дітей та їхніх батьків, відокремлення молоді сім'ї від родини, зменшення чисельності сім'ї, обмеження позитивного впливу соціального оточення дитини й нерозуміння батьками механізмів формування гуманних взаємин з дітьми, їхнє прагнення до авторитарної позиції. Обґрунтовано вибір педагогічних умов, що сприятимуть успішному формуванню сімейних цінностей учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури (створення атмосфери вільної творчої співпраці між учителем і учнем, а також учнями класу; використання інтерактивних методів навчання під час вивчення творів української літератури; інсценування уривків з творів української літератури, у яких йдеться про родинні цінності). Визначено, що методика створення педагогічних умов формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури повинна охоплювати: максимальне залучення внутрішніх прагнень дитини до самовиховання; побудову партнерських стосунків між учителем і учнем, заснованих на довірі й повазі, а не на страху й примусі; створення ситуацій внутрішньої боротьби учня, спричиненої зіткненням реальних сімейних цінностей, наявних у його родині, з тими, що висвітлені у творах української літератури; можливість самому ухвалювати позитивні моральні рішення. Доведено, що саме тоді процес інтеріоризації традиційних для громадянина України сімейних цінностей у систему особистісних смислів учня буде ефективним. Проілюстровано створення педагогічних умов прикладами вивчення учнями 9-11 класів творів української літератури.

Аннотация:

Пшеславская Светлана. Методика создания педагогических условий эффективного формирования семейных ценностей у учащихся 9-11 классов в процессе изучения украинской литературы.

В статье рассмотрены методические основы создания педагогических условий формирования семейных ценностей у учащихся 9-11 классов в процессе изучения украинской литературы. Акцентируется на соблюдении учителем логики воспитательного процесса и диагностике имеющихся в семье каждого ученика семейных отношений. Среди причин, негативно влияющих на сохранение традиционных для украинской семьи ценностей и отношений, выделены и охарактеризованы те, которые чаще всего встречаются. К ним относятся: изменение ценностных ориентаций детей и их родителей, отделение молодой семьи от родительской, уменьшение численности семьи, ограничение положительного влияния социального окружения ребенка и непонимание родителями механизмов формирования гуманных взаимоотношений с детьми, их стремление к авторитарной позиции. Обоснован выбор педагогических условий, способствующих успешному формированию семейных ценностей у учащихся 9-11 классов в процессе изучения украинской литературы (создание атмосферы свободного творческого сотрудничества между учителем и учеником, а также учениками класса; использование интерактивных методов обучения при изучении произведений украинской литературы; инсценировка отрывков произведений украинской литературы, в которых отражены семейные ценности). Отмечено, что методика создания педагогических условий формирования семейных ценностей у учащихся 9-11 классов в процессе изучения украинской литературы должна включать: максимальное задействование внутренних стремлений ребенка к самовоспитанию; построение партнерских отношений между учителем и учеником, основанных на доверии и уважении, а не на страхе и принуждении; создание ситуаций внутренней борьбы ученика, вызванной столкновением реальных семейных ценностей, имеющихся в его семье, с теми, что представлены в произведениях украинской литературы; возможность самостоятельно принимать положительное нравственное решение. Доказано, что именно тогда процесс интериоризации традиционных для гражданина Украины семейных ценностей в систему личностных смыслов ученика будет эффективным. Проиллюстрировано создание педагогических условий примерами изучения учащимися 9-11 классов произведений украинской литературы.

Resume:

Psheslavska Svitlana. Method of creating the pedagogical conditions for the effective formation of family values of pupils of grades 9-11 in the process of studying of Ukrainian literature.

The article deals with the methodical foundations of creation of pedagogical conditions for the formation of family values of 9-11 grade pupils in the process of studying of Ukrainian literature. The emphasis is laid on keeping the logic of the educational process by the teacher and identifying family relationships in each pupil's family. Among the reasons that negatively influence the preservation of traditional values and relationships for the Ukrainian family, there were identified and characterized those ones that occur most often. They are: changing of the value orientations of children and their parents, separating of the young family from the family, reducing the size of the family, limiting the positive influence of the child's social environment and the lack of parental understanding of the mechanisms for the formation of human relationships with children, their desire for an authoritarian position. There is substantiated the choice of pedagogical conditions that will contribute to the successful formation of family values of pupils of grades 9-11 in the process of studying of Ukrainian literature (the creation of an atmosphere of free creative collaboration between a teacher and a pupil as well as all the pupils in class; the use of interactive teaching methods while studying works of Ukrainian literature; performing excerpts from the works of Ukrainian literature which depict family values). It is noted that the method of pedagogical conditions creation for the formation of family values of pupils of 9-11 grades in the process of Ukrainian literature studying should include: maximum activation of the child's inner aspirations in self-education; building partnerships between a teacher and a pupil based on trust and respect, but not on fear and force; creation of situations of the pupil's internal struggle, caused by collision of the real family values, that are in the pupil's family with the values depicted in the works of Ukrainian literature; the possibility to make his/her own positive moral decision. It is proved that only under those conditions the process of interiorizing of the family values traditional for a Ukrainian citizen's family into the system of the pupil's personal meanings will be effective. There is illustrated the creation of pedagogical conditions with examples while studying works of Ukrainian literature by pupils of grades 9-11.

Ключові слова:

сімейні цінності; педагогічні умови; виховання.

Ключевые слова:

семейные ценности; педагогические условия; воспитание.

Key words:

family values; pedagogical conditions; upbringing.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена кризовою ситуацією в Україні, що виявляється в кількісних (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень, неповних і проблемних сімей, так званих цивільних шлюбів, особливо серед молоді) і якісних показниках (трансформація суспільних і сімейних цінностей, лібералізація раних і неспорядкованих міжстатевих відносин, ослаблення виховної функції сім'ї, психологічні проблеми членів сім'ї тощо). Подолати кризу та сприяти виходу суспільства на новий рівень розвитку допоможе актуалізація традиційних для української родини сімейних цінностей у вихованні молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з репродуктивною функцією сім'ї, поєднанням професійних і сімейних функцій жінок, які працюють, образом сім'ї в уявленнях української молоді розв'язували М. Боришевський, І. Дьоміна, В. Зацепін, Л. Бучинська, Л. Швидка та Ю. Горбатко.

Формуванню сімейних взаємин і педагогічній культурі батьків присвячені праці О. Звереві, О. Калюжної, Л. Киенко-Романюк, І. Савченко, І. Трубавіної, Т. Ушеніної. Характеристику сім'ї як соціального інституту, аналіз форм і методів соціальної роботи наведено в роботах Т. Алексеєнко, З. Зайцева, А. Капської, Л. Коваль, В. Постоного та інших.

Формування цілей статті. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених темі родинного виховання, проблема методики створення педагогічних умов ефективного формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури залишається нерозкритою. Тому метою статті є аналіз методичних засад створення педагогічних умов формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури з акцентом на дотриманні вчителем логіки виховного процесу та діагностики наявних у родині кожного учня сімейних стосунків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того, щоб процес формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів під час вивчення творів української літератури був ефективним, методично виправданим є знання вчителем реальної ситуації родинних стосунків та ієрархії сімейних цінностей у сім'ї кожного учня. Тому перед розглядом педагогічних умов з'ясуємо причини, що впливають на брак уваги з боку батьків або ж недостатню увагу стосовно наявності в їхніх родинних справжніх сімейних цінностей.

1. *Зміна ціннісних орієнтацій у дітей та їхніх батьків.* У системі життєвих цінностей у багатьох батьків переважають прагнення до збагачення, намагання виховати у дітей прагматичність, раціоналізм, волю до успіху. Шляхетність, доброта, уміння співчувати й допомагати іншим часто недооцінюються. Тому багато представників сучасної молоді здебільшого не вірять у справжні цінності й добродійність.

2. *Відокремлення молоді сім'ї від родини.* У сучасних умовах – це об'єктивний чинник, зумовлений соціально-економічним розвитком суспільства, його продуктивних сил, рівнем культури. Комплекс цих показників забезпечує зміцнення й розвиток сім'ї як самостійного соціального інституту. В окремих сім'ях, які є мобільною соціально-економічною інституцією суспільства, створюється і сприятливий психологічний клімат для виховання дітей. Однак найчастіше молода сім'я, зазвичай, зазнає труднощів через побутову невлаштованість, матеріальні проблеми, професійно-виробничі негаразди, що впливає на виховання дітей.

3. *Зменшення чисельності сім'ї.* Зменшення народжуваності спричинене загостренням конкуренції на ринку робочої сили, зайнятістю подружжя, зростанням матеріальних витрат на виховання, надмірним навантаженням на матір удома й на виробництві, несприятливими житловими, побутовими умовами, егоїстичним прагненням батьків «пожити для себе». Збільшення кількості сімей, у яких є лише одна чи дві дитини, зумовлює відчуженість між дітьми, егоїзм, оскільки вони не мають зразка виявлення турботи, поваги до інших.

4. *Обмеження позитивного впливу соціального оточення дитини.* Урбанізація населення, лібералізація інформаційного простору, прагматизація життя, дефіцит спілкування в сім'ї та з ровесниками, недостатня окресленість морального ідеалу на рівні державної гуманітарної політики спричиняють маніпулювання свідомістю дитини, деформують систему життєвих пріоритетів і цінностей.

5. *Нерозуміння батьками механізмів формування гуманних взаємин з дітьми, їхнє прагнення до авторитарної позиції.* Ці крайнощі мають негативні наслідки: відчуження дітей від батьків, обмеження їхніх стосунків побутовою сферою («зроби, принеси, подай»). Нерідко батьки недооцінюють впливу морально-психологічних стосунків, взаємної любові, поваги, турботи в сім'ї на виховання гуманних рис у дитини. Гармонійність сімейного виховання залежить від щирості й чесності, любові до дітей. Діти не можуть нормально розвиватись

за рахунок авансованих почуттів, прагнуть, щоб їх сприймали й любили такими, які вони є. У цьому мудрість батьківської любові. В основі виховної діяльності в сім'ї має бути формула здорового батьківства, яку виводять з любові й вимогливості. Зосередження на любові за рахунок вимогливості призводить до того, що діти не поважають батьків, і навпаки – авторитарна, гнітюча атмосфера в сім'ї навіть дитині думки, що її не люблять і вона нікому не потрібна. Стратегія батьків у вихованні дитини має полягати в досягненні рівноваги між милосердям і справедливістю, між ніжністю й вимогливістю, між любов'ю і суворістю, а також у формуванні в дитини рис характеру, які є основою здорового родинного життя.

З'ясувати особливості родинних взаємин у сім'ї кожного учня допоможе твір-роздум на тему: «Моя родина: що мене радує і турбує». Виявлення таких особливостей сприятиме ефективному безконфліктному формуванню сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури.

До педагогічних умов належать чинники, що сприяють успішному формуванню сімейних цінностей у старшокласників під час вивчення ними української літератури.

Педагогічними умовами формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури вважаємо: створення атмосфери вільної творчої співпраці між учителем і учнем а також учнями класу; використання інтерактивних методів навчання під час вивчення творів української літератури; інсценування уривків з творів української літератури, у яких йдеться про родинні цінності.

Цілеспрямоване формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів можливе лише тоді, коли школа не декларуватиме необхідність творчості педагога, а систематично за допомогою доцільних методів втілюватиме її в педагогічному процесі. Створення атмосфери вільної творчої співпраці в цьому аспекті є досить перспективним, оскільки ставить особистість старшокласника в центр освітнього процесу, метою якого є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин.

Як зазначає І. Бех, «сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання не дає можливості цілеспрямовано формувати морально розвинену особистість, для якої загальноприйняті духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу й суб'єктивної цінності, виступали б дієвими регуляторами її соціальної поведінки. Виховна практика орієнтується здебільшого на різні форми зовнішнього підкріплення, тобто на методи заохочення й покарання. Домінування їх у виховному процесі призводить, як правило, до культивування пристосовницької моралі,

моралі вигоди. ...Виховання дитини за таких умов є процесом не досить керованим, який відбувається багато в чому ситуативно» [2, с. 168].

Саме тому ефективне засвоєння учнями сімейних цінностей буде можливим, на нашу думку, за умови створення в процесі вивчення творів української літератури атмосфери вільної, творчої співпраці. Вона є альтернативою педагогіці заходів. За такої умови всі компоненти структури особистості (свідомість, емоції, воля) максимально залучатимуться до процесу переосмислення й прийняття учнем сімейних цінностей.

Високий рівень розвитку в старшокласників сімейних цінностей, якого вимагає сучасна школа й суспільство, стає можливим лише за умови мотивації та самостійної наполегливої праці вихованця над собою. Процес засвоєння учнями 9-11 класів сімейних цінностей під час вивчення творів української літератури потребує тривалих вольових зусиль, самостійного розв'язання протиріччя між наявними цінностями у власній сім'ї й тими, що пропагують твори української літератури. Успішність цього процесу значно залежить від атмосфери вільної, творчої співпраці як між учнями класу, так і між учнями й учителем. У згуртованому колективі з доброзичливою атмосферою, розвиненою взаємовимогливістю та взаємодопомогою цей процес відбувається успішно, практично без проблем і конфліктів.

І. Бех, зокрема, наголошує на тому, що ефективність педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога: контактність, комунікативна спрямованість, відкритість, довіра, безконфліктність. Саме позитивно спрямовані якості можуть допомогти подолати труднощі педагогічної комунікації (невпевненість, замкнутість, безініціативність, недостатній самоконтроль і саморегуляцію), налагодити взаєморозуміння, створити атмосферу позитивної налаштованості, що забезпечує розвиток і сприяє становленню атмосфери вільної творчої співпраці учнів і вчителя [2].

Тому стати безпосереднім учасником процесу формування сімейних цінностей у старшокласників під час вивчення ними творів української літератури, створюючи атмосферу вільної творчої співпраці, виконувати педагогічні завдання особистісної спрямованості вчитель зможе, якщо діятиме професійно, компетентно, формуючи нові й закріплюючи наявні особистісні новоутворення, зокрема: 1) альтернативність мислення та дій. Альтернатива – це вибір між кількома можливостями, оскільки для різноманітності дій необхідна різноплановість мислення; 2) імпровізація – специфічний компонент творчої діяльності

педагога, що потребує перебудови дій у динамічних умовах навчально-виховного процесу. Імпровізація – діяльність педагога, що реалізується в процесі педагогічного спілкування без попереднього осмислення й обдумування. В основі імпровізації – загальнокультурна й професійна підготовка вчителя, знання ним навчального предмета, педагогіки й педагогічної психології, розвинені педагогічні вміння й навички, педагогічний такт тощо; особливе значення має творча домінанта, тобто розвинена увага, уява, креативне мислення, наявні процеси творчого пошуку, натхнення [3, с. 27]. Тобто імпровізація в педагогічному спілкуванні забезпечує формування розвиненої індивідуальності; 3) володіння інтерактивними методами та прийомами виховання й навчання учнів; 4) володіння основами функціональної діяльності в різних її проявах, тобто інтереси, здібності, знання й уміння педагога, які він може виявити в основних функціональних напрямках навчально-виховного процесу.

Створюючи атмосферу вільної творчої співпраці, на протигагу директивному підходу, ми підносимо виховання до рівня, коли відбувається перетворення загальних сімейних цінностей на систему його особистісних смислів. Створення атмосфери вільної творчої співпраці як умови формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів має стати альтернативою директивному підходу, що забезпечить дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу й цінність життя загалом, на можливість його реалізації за наявності настанови на подолання дисгармонії в досвіді сімейних цінностей власної родини, поведінці, спілкуванні, діяльності. Завдяки цьому відбувається утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої групуються всі інші суспільні пріоритети. З огляду на це, добро стає сутнісним визначенням людини, а істина – лише засобом розвитку її духовності. Виховні ситуації, які створюються за таких умов, на думку І. Беха, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання й самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. А це означає, що треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки батьків з дітьми будуються на врахуванні їхньої гідності й права бути особистістю; перше безперечне право дитини – висловлювати свої думки, впливати на наші судження про неї. За умов атмосфери вільної творчої співпраці й вихователь, і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від некоректного вторгнення дорослого в дитячий світ. Дитина

щоразу відчуває, що зустріч з вихователем відкриває для неї нові можливості і щодо емоційних вражень, і щодо спілкування та вільної поведінки. І під час зіткнення реальних сімейних цінностей, наявних у родині учня, з тими, що висвітлені у творах української літератури, необхідний такий вплив, що спричинив би у дитини внутрішню боротьбу, яка тривала б доти, доки дитина сама не ухвалить позитивного морального рішення. Момент самостійності поступово формує у вихованця розуміння того, що його моральне мислення зумовлено багатством власних почуттів. І це приносить задоволення як певну самовинагороду за здійснене [2, с. 17].

Зрозуміло, що відповідне методичне забезпечення процесу сімейних цінностей у старшокласників під час вивчення творів української літератури має ґрунтуватись на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їхню самоактуалізацію та самоорієнтацію. До того ж про це йдеться в пояснювальній записці «Програми з української літератури для учнів 10-11 класів»: «Під час навчально-виховного процесу програмою передбачено таку його організацію, коли вчитель дає необхідні опорні знання, висловлює власні судження, заохочує до глибшого пізнання, зацікавлює учнів вивченням теми. Але не вимагає прийняття єдиної думки, не диктує своє прочитання тексту, а лише спонукає до певних оціночних висновків, а учень вчиться їх робити самостійно, так само, як і самостійно мислити, оцінювати, порівнювати, проводити аналогії з сучасним життям, власним досвідом тощо. Загалом така демократична побудова програми спрямована на постійну творчу співпрацю, діалог учителя й учня з художнім текстом, дає широкий простір для самостійного сприйняття й осмислення літератури як явища мистецтва» [6, с. 2].

Тому, на нашу думку, закономірною та методично правильною є така умова формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів, як використання вчителем інтерактивних методів навчання в процесі вивчення української літератури. Також інтерактивні методи навчання, завдяки закладеним в них основам самостійної діяльності та групової взаємодії, можуть бути корисними й перспективними як для вчителя, так і для учнів.

Методологічною основою впровадження інтерактивних методів навчання в процес формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів є розробки сучасних українських і зарубіжних педагогів у галузі методів і технологій навчання. Теоретичною – системний, особистісно-зорієнтований і діяльнісний підходи

до розбудови дидактичних процесів, а також теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник). Теоретичні та практичні розробки в цій царині належать В. Гузеєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін.

Термін «інтерактивний» запозичений з англійської мови й у перекладі означає «той, що взаємодіє». Є різні підходи до визначення інтерактивного навчання; за одним з них його розглядають як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, з комп'ютером) або з ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, у процесі якого відбувається взаємодія суб'єктів педагогічної взаємодії» [4, с. 4].

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій, власної освіти й особистісних цінностей. Це забезпечує, крім іншого, і високий рівень пізнавальної мотивації учнів до самостійного вивчення творів української літератури що, зі свого боку, сприяє й ефективному засвоєнню знань з цього предмета. Не вдаючись до ґрунтовного аналізу кожного з інтерактивних методів у межах цієї публікації, зазначимо лише ті, які використовуватимемо для формування сімейних цінностей у старшокласників. Це групові методи, що передбачають взаємодію між учасниками малих груп – від 2 до 6-ти осіб (робота в парах, робота в трійках, змінювані трійки, 2+2=4, робота в малих групах) і фронтальні, коли залучаються до роботи всі учні класу («велике коло», «мікрофон», «незакінчені речення», аналіз проблеми (дилеми), «карусель», «акваріум»). Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ під час фронтальної роботи – 1 хвилина.

Наголосимо, що процес формування в старшокласників сімейних цінностей під час вивчення творів української літератури відбувається сьогодні в особливо складних умовах, адже він передбачає поєднання споконвічних традицій виховання, що відображені в творах української літератури, і нових форм спілкування, взаємин між батьками й дітьми в сім'ї, які диктує соціально-економічний устрій життя, нові суспільні норми й вимоги. А вони, як відомо, часто продиктовані деформованою суспільною мораллю, спотвореними умовами життя сім'ї. Тільки останніми десятиліттями сім'я багато чого втратила з набутого століттями досвіду виховання дітей. Тому головне завдання сучасної школи вбачаємо в поверненні втраченого, у збагаченні його новими формами та методами

виховання сучасних старшокласників, закладеними в сімейних цінностях.

Розглянемо для прикладу використання методу «мозаїка», у якому поєднується групова і фронтальна робота. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми. На третьому уроці з української літератури в 9-му класі даємо дітям завдання проаналізувати одну з пісень – «Сонце низенько, вечір близенько», «В кінці греблі шумлять верби», «За городом качки пливуть», «Світи, світи, місяченьку», «Лугом іду, коня веду». Окрім визначення мотивів пісень, тематики, художньо-поетичних засобів, що пропонує програма навчання, звертаємо увагу учнів на кохання парубка й дівчини, які чекають вечора, щоб зустрітись; на головне в стосунках молодих людей – вірність, щирість, ніжність; на глибину їхніх почуттів, оскільки вони не уявляють собі життя одне без одного (пісня «Сонце низенько»); очікування, вірність і сум за коханим (пісня «В кінці греблі шумлять верби»); пріоритети у виборі пари – не за статками, а з любові («За городом качки пливуть»). За результатами обговорення в групах експерт переходить в іншу групу, і в такий спосіб відбувається обмін думками. Підкреслимо, що для підлітків більш авторитетною в цьому віці є думка однолітків, ніж учителя, тому вчителю важливо шляхом опосередкованих непрямих запитань допомогти кожній групі дійти правильної думки, після чого експерти цих груп переконають інших учнів. Якщо обговорення було успішним, то можна запропонувати учням з музичними здібностями вивчити й заспівати на наступному уроці одну з пісень.

Ще однією умовою формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури вважаємо інсценування ними епізодів з творів української літератури, що можуть слугувати зразком сімейних цінностей.

«Свідомість, – зазначає С. Л. Рубінштейн, – це не тільки відображення, а й ставлення людини до сприйнятого» [5, с. 91].

«У процесі відображення явищ зовнішнього світу відбувається з'ясування їхнього значення для індивіда, а в такий спосіб і його ставлення до них (що психологічно виражається у формі прагнень і почуттів). Через це предмети та явища зовнішнього світу стають не лише об'єктами пізнання, а й рушіями поведінки, як її спонуки» [5, с. 25]. Отже, граючи роль батька чи доньки учень «живе» їхнім життям, що допомагає йому краще пізнати самого себе та стосунки у власній родині, порівняти їх, проаналізувати й дійти самостійних висновків.

Інсценізації уривків з творів викликають захоплення у школярів. Готуючись до їх постановки перед однокласниками, учні реконструюють текст, пристосовуючи його до відповідних умов, вибирають ролі, які виконуватимуть, проводять репетиції. Це не тільки дає можливість кожному виявити свої здібності, своє «Я», а й стає справжньою школою творчого спілкування дітей, унаслідок чого вони долають певні труднощі, знаходять спільні рішення, у них виникають нові ідеї.

Скажімо, можна використати в 9 класі інсценування уривків з творів Г. Квітки-Основ'яненка, І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Куліша. Цінність інсценувань уривків з українських творів у тому, що учні можуть не лише побачити «маленькі вистави», а й мають змогу бути їхніми учасниками, що надзвичайно важливо для усвідомлення цінності шлюбу, який в українських родинах брався на все життя. Досягти цього лише читанням художнього твору, звичайно, неможливо. Тому головною метою має стати формування в учнів почуття людяності, зворушливості, щирості, що супроводжували українське весілля.

Після інсценування буде доцільним, використавши один з інтерактивних методів, наприклад, «мікрофон», обговорити з учнями на основі твору такі важливі питання сучасного родинного виховання, як громадянські шлюбні, їх доцільність і перспективність.

Підсумовуючи викладене вище, підкреслимо, що визначені нами педагогічні умови передбачають перетворення суперпозиції вчителя й субординізованої позиції учня на рівноправні позиції, що й дає можливість учням 9-11 класів бути суб'єктами навчальної діяльності, що сприяє ефективному формуванню в них сімейних цінностей.

Висновки. Отже, методика створення педагогічних умов ефективного формування сімейних цінностей в учнів 9-11 класів у процесі вивчення української літератури передбачає: дотримання вчителем логіки виховного процесу; визнання права учня на свободу, унікальність і гідність; забезпечення рівноправного спілкування між учнями й учителем, заснованого на взаємоповазі, взаємопідтримці й взаємодовірі; застосування педагогічних умов у взаємозв'язку й взаємозумовленості, одночасно й системно.

Список використаних джерел

1. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія / В. О. Білоусова. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Дубяга С. М. Педагогічна імпровізація як професійно необхідна умова творчої діяльності вчителя / С. М. Дубяга // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Вип. 4(14). – К.: НПУ, 2005. – С. 27–32.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 264 с.
6. Сімейні цінності: комплекс навчальних програм сімейного виховання (9, 17, 35, 70 годин): для 8-9 класів / Кравченко Т. В., Канишевська Л. В., Ковганич Г. Г. та ін.; О. В. Мельник (кер. авт. кол.). – Івано-Франківськ: Типовіт, 2012. – 48 с. [Електронний ресурс]. – URL: <http://on2.docdat.com/docs/4442750/index-108077.html>.

Рецензент: Фунтікова О.О., д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Пшеславська Світлана Олександрівна
psheslav@ukr.net
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 24. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 27. 12. 2017 р.

References

1. Bilousova, V. O. (1997). *Theory and methodology of humanization of high students' relations in the extra-curricular activity of the comprehensive school: monograph*. Kyiv : IZMN. [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (2003). *Education of personality: in 2 books. Book 1: Personal-oriented approach: theoretical-technological grounds*. Kyiv : Lybid'. [in Ukrainian]
3. Dubiaha, S. M. (2005). Pedagogical improvisation as a professionally necessary condition for the creative activity of the teacher. *Naukovy chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Series 16. Creative personality of a teacher: problems of theory and practice: Collection of scientific works*, 4 (14), 27–32. [in Ukrainian]
4. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive teaching technologies: theory and practice*. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Rubinshtein, S. L. (1976). *Problems of general psychology*. Moscow : Pedagogika. [in Russian]
6. Mel'nyk, O. V., Kravchenko, T. V., Kanishevs'ka, L. V. (2012). Family values: complex of educational programmes of family education (9, 17, 35, 70 hours): for Forms 8-9. Ivano-Frankivsk: "Typovit". Retrieved from: <http://on2.docdat.com/docs/4442750/index-108077.html> [in Ukrainian]

Information about the author:

Psheslavska Svitlana Oleksandrivna
psheslav@ukr.net
National Pedagogical Dragomanov University
9 Pyrohova St., Kyiv, 01601, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 24. 11. 2017.
Accepted for publishing 27. 12. 2017.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Олена Федоренко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено погляди педагогів на сутність і основні характеристики національно-патріотичної вихованості. Проаналізовано останні нормативні документи й публікації, присвячені проблемі підвищення рівня національно-патріотичної вихованості учнів на уроках хімії. Розкрито суть системного підходу й основні вимоги до нього, визначено й схарактеризовано складники системи національно-патріотичного виховання учнів на уроках хімії.

Ключові слова:

національно-патріотичне виховання; національно-патріотична вихованість; системний підхід; підвищення рівня національно-патріотичної вихованості.

Анотация:

Федоренко Елена. Системный подход к повышению уровня национально-патриотической воспитанности учащихся на уроках химии.

В статье рассмотрены педагогические взгляды на сущность и основные характеристики национально-патриотической воспитанности. Изучены и проанализированы нормативные документы и публикации последних лет, связанные с проблематикой повышения уровня национально-патриотической воспитанности учащихся на уроках химии. Раскрыта суть системного подхода и его основные требования, определены и охарактеризованы составляющие системы национально-патриотического воспитания учащихся на уроках химии.

Ключевые слова:

национально-патриотическое воспитание; национально-патриотическая воспитанность; системный подход; повышение уровня национально-патриотической воспитанности.

Resume:

Fedorenko Olena. System approach towards raising the level of students' national-patriotic awareness at the lessons of Chemistry.

The article deals with pedagogical views on the essence and basic characteristics of national-patriotic awareness. The research was conducted by studying and analyzing the latest normative documents and publications related to the problem of raising the level of students' national-patriotic awareness at the lessons of Chemistry. The essence of the system approach and its basic requirements are revealed, the components of national-patriotic education system at the lessons of Chemistry are defined and characterized.

Key words:

national-patriotic education; national-patriotic awareness; system approach to raising the level of national-patriotic awareness.

Постановка проблеми. У вітчизняній школі завжди приділялась велика увага вихованню у представників молодого покоління етичних якостей, колективізму, громадськості, любові до своєї Батьківщини, шанобливого ставлення до історії своєї країни, до свого народу. При цьому велику роль у вихованні патріотичних відчуттів відіграють різні шляхи й засоби навчання, виховання. Сутність національно-патріотичного виховання в сучасних умовах може трактуватись як розвиток патріотичного відчуття особистості, патріотичної свідомості, заснованої на гуманістичних духовних цінностях свого народу. За період розвитку України як окремої, самостійної держави, унаслідок економічної, демографічної та духовної криз відбулась часткова втрата відчуття патріотизму серед молоді.

У сфері національно-патріотичного виховання в Україні, згідно зі Стратегією національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, мають бути розроблені уповноваженим центральним органом виконавчої влади за участю вчених, незалежних експертів, з урахуванням кращого міжнародного досвіду успішних демократичних держав і впроваджені єдині стандарти, зокрема щодо засобів і способів, форм і методів національно-патріотичного виховання, оцінки досягнень відповідних суб'єктів у цій сфері та їхньої компетентності [12].

Визначальною рисою національно-патріотичного виховання в Україні має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття на конкретні справи та вчинки на користь держави. Випускник української загальноосвітньої школи повинен мати активну життєву позицію, своїми справами й способом життя сприяти якісним змінам ситуації в країні на краще.

Для досягнення цієї мети на уроках і в позаурочній діяльності кожен учитель-предметник повинен системно впроваджувати заходи щодо підвищення рівня національно-патріотичної вихованості. З огляду на це, у статті ми окреслимо шляхи й можливості підвищення рівня національно-патріотичної вихованості на уроках хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне дослідження національно-патріотичного виховання характеризується різноманітністю змісту та його спрямованістю. Соціально-філософський аналіз патріотизму на всіх етапах розвитку суспільства припускає різні напрями й різні історичні етапи – від стародавньої Греції до сьогодення, де розглядаються такі питання, як розуміння державного патріотизму; поєднання релігії й античного патріотизму; формування нації, для якої патріотизм стає основним чинником.

Проблематика, пов'язана з сутністю національно-патріотичного виховання, давно

розглядається у філософії. Так, ідеям патріотичного виховання приділяли увагу мислителі різних епох – від стародавньої Греції до сучасності: Конфуцій, Платон, Макіавеллі, Фіхте, Гегель, Ф. Бекон, Д. Дідро, З. Бауман та ін. У російській філософській думці питання любові до своєї Батьківщини розглядали М. Ломоносов, П. Чаадаєв, А. Хом'яков, О. Герцен, Г. Плеханов та ін. Цій проблемі присвячені праці й українських філософів, зокрема Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Д. Донцова, І. Дзюби, В. Беха, Д. Дзвінчука, Л. Рижко, І. Стогнія, Н. Крохмаль та ін.

Уявлення про значущість ефективної виховної системи національно-патріотичного виховання людини склались давно й відображені в дослідженнях філософів і вчених-педагогів переважно в аспекті аналізу таких підходів, як системний (М. Антоненко, А. Бойко, Л. Вовк та ін.), культурологічний (Ю. Бондаренко, О. Вишневецький, В. Довбищенко та ін.) та цивілізаційний (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський та ін.).

Сучасні дослідники опрацьовують питання національно-патріотичного виховання й національно-патріотичної вихованості особистості. Так, І. Бех визначає національно-патріотичне виховання, як керівництво індивідуальним становленням особистості як патріота України, що передбачає формування ціннісного позитивного (пізнавально-емоційного) ставлення до Батьківщини [2, с. 48].

Протягом останніх десятиліть було розроблено низку концепцій з національно-патріотичного виховання молоді: Концепція національної системи виховання (1996); Концепція національно-патріотичного виховання (2009); Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (2012); Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 рр.; Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015-2019), затверджена наказом МОН № 641 від 16 червня 2015 р. Останнім документом передбачені декілька етапів запровадження національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Зокрема, у 2015 році заплановано створення нормативно-правового підґрунтя та інформаційно-методичного забезпечення для національно-патріотичного виховання, а також Центру патріотичного виховання, що підпорядковуватиметься МОН, та інформаційного ресурсу, присвяченого національно-патріотичній тематиці.

На другому етапі (2016-2017 рр.) передбачено розроблення програм, навчально-методичних посібників з предметів гуманітарно-соціального циклу для дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних і вищих освітніх закладів,

спрямованих на патріотичне виховання дітей і молоді; підготовку й видання науково-методичних посібників і методичних рекомендацій з організації виховних заходів, роботи клубів, центрів патріотичного виховання.

Упродовж 2018-2019 рр. має бути проведений моніторинг системи національно-патріотичного виховання дітей і молоді за допомогою соціологічних опитувань, анкетування, психологічного тестування. Також планується провести науково-методичні конференції, створити банк педагогічного досвіду, провести корекцію навчально-виховних впливів з урахуванням результатів моніторингу [4].

Наказом МОН України від 29.05.2015 р. за № 585 затверджена оновлена редакція навчальної програми з хімії, яка дає вчителю ряд дидактичних інструментів для реалізації цієї Концепції через організацію роботи над навчальними проектами, проведення уроків у формі конференцій, диспутів, круглих столів, ділових ігор тощо. Так, наприклад, у програмі можна виокремити теми проектів, які слугуватимуть засобом формування національно-патріотичної свідомості учнів: «Використання хімічних явищ у художній творчості й народних ремеслах» (7 клас), «Речовини і хімічні явища в літературних творах і народній творчості» (7 клас), «Видатні вітчизняні й зарубіжні хіміки як учені й особистості» (9 клас), «Соціологічне опитування щодо участі школярів у розв'язанні екологічних проблем місцевості», «Альтернативні джерела енергії» (9 клас) та інші. Крім того, у програмі старшої школи є ряд тем («Видатні вчені – творці хімічної науки», «Хімічна наука і виробництво в Україні», «Хімія та екологія», «Охорона вододім від забруднення», «Захист довкілля від стійких органічних забруднювачів» та ін.), що дають гарну нагоду для аналізу й синтезу інформації, оцінки подій і фактів, висловлювання власних суджень учнями, які необхідні для формування громадянських і патріотичних якостей молоді людини [5].

Формулювання цілей статі. Метою статі є розкриття особливостей системного підходу до підвищення рівня національно-патріотичної вихованості учнів на уроках хімії.

Методологія дослідження передбачає аналіз і систематизацію педагогічної літератури з проблеми формування національно-патріотичної вихованості в учнів основної школи на уроках хімії; узагальнення наукової літератури з національно-патріотичної проблематики; індукцію, дедукцію, синтез, порівняння й зіставлення ідей, концепцій національно-патріотичного виховання, теорій виховання національного самоствердження в учнівської молоді; визначення принципів і закономірностей

формування національно-патріотичної вихованості в учнів загальноосвітніх шкіл на уроках хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Школа повинна шукати нові шляхи оптимізації сучасного національно-патріотичного виховання, розвиватись і навіть випереджати сучасність, тому що ми виховуємо громадянина, патріота майбутньої України. Школа має забезпечувати своїм вихованцям можливості розширення особистісних перспектив відповідно до демократичних і плюралістичних тенденцій розвитку суспільства. Проте її виховний потенціал обмежується матеріальними, організаційними, культурними, технологічними, ідеологічними та іншими суспільними обставинами. Усе це потребує певної переоцінки тієї ситуації, що склалась в українській системі національно-патріотичного виховання дітей і молоді, пошуку нових принципів і підходів до національно-патріотичного виховання особистості, набуття нею основних компонентів національно-патріотичної вихованості: національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження й розвитку духовно-моральних цінностей українського народу тощо.

З огляду на це, викристалізувався складний аспект набуття дітьми національно-патріотичної вихованості як складника системи духовних цінностей людини.

Вивчення філософської і педагогічної літератури дало змогу виявити світові тенденції в реалізації завдань щодо національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Зокрема з'ясовано, що наявні різні підходи до визначення терміна «патріотизм». Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» це поняття визначається як «любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народові, готовність стати на її захист», а «патріот – це той, хто любить свою Батьківщину, відданий своєму народові, готовий заради них на жертви й подвиги» [6, с. 894].

Патріотом не народжуються, а саме в соціумі відбувається формування й розвиток патріотизму як продукту розвитку особистості. Тому не можна забувати, що процес виховання молоді в душі патріотизму тісно пов'язаний з необхідністю створення можливостей для самореалізації молодих громадян у всіх сферах суспільного життя.

Виховання патріотизму відбувається на різних рівнях розвитку особистості молодого людини. На емоційному рівні почуття патріотизму виникає в шкільні роки й підтримується й поповнюється протягом усього життя людини; на інтелектуальному – погляди й переконання молодого людини формуються в сім'ї, у колі

друзів, на вулиці й доповнюються в школі, трудовому або військовому колективах, а також під впливом засобів масової інформації. Ті з них, які мають для найближчого оточення молодого людини в початковий період її соціалізації значення безперечних, механічно засвоюються. Вони просто інтеріоризуються, вбираються молоддю без її свідомої вибіркової участі; на діяльній – патріотична свідомість формується внаслідок вчинків на благо Батьківщини.

Почуття патріотизму молодого людини може й втрачати в процесі життєдіяльності, що зумовлено впливом соціальних, економічних і політичних чинників, наприклад, якщо на формування патріотичної свідомості впливає західна модель, коли дитині змалечку прищеплюють думку, що країну потрібно любити лише тоді, коли вона створює для тебе умови для розвитку, роботи й відпочинку.

Необхідно пам'ятати, що патріотичне виховання є складним соціально-культурним, політичним феноменом, що слугує консолідації нації для найефективнішої реалізації завдань українського національного відродження, що має комплексний характер і є цілісним процесом становлення й розвитку власної національної державності, пробудження національної самосвідомості й гідності, розвитку національної культури й мови, утвердження економічної незалежності.

І. Бех у підручнику «Національна ідея у виховному процесі школи: програмно-виховний контекст» дуже вдало сформулював сучасну українську національну ідею – «Шляхом злагоди до процвітання». Ця мобілізаційна ідея вказує на головний вектор соціального простору – відповідність національному ідеалу (ідеалу національно-патріотичної вихованості особистості): це громадянин-патріот, демократ, гуманіст [3].

Останніми десятиліттями виконано ряд дисертаційних робіт з проблем патріотичного виховання: О. Абрамчук («Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів», 2006); Т. Гіалітіна («Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу», 2007); В. Мірошніченко («Теоретико-методичні засади патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників», 2012); Р. Сойчук («Виховання національного самоствердження в учнівській молоді», 2016).

Підкреслимо, що поняття «національно-патріотичне виховання» в окремих концепціях і наукових дослідженнях набуває різних значень, залежно від того, у рамках якого теоретичного підходу його розглядають, від мислення авторів (автора), а також від певної ідеології тощо.

По суті, «національно-патріотичне виховання» набуває функціонального (інструментального) значення, виступає певним засобом досягнення політичних (ідеологічних) цілей.

Національно-патріотична вихованість – комплекс якостей особистості й актуальний результат, досягнутий особистістю або колективом у процесі національно-патріотичного виховання, що виявляється в здатності й готовності реалізовуватись як особистість та індивідуальність у служінні Вітчизні:

– засвоєння учнем досвіду пізнавальної діяльності передбачає сформованість патріотичних знань і уявлень;

– засвоєння учнем досвіду емоційно-ціннісних стосунків означає сформованість патріотичних почуттів, цінностей, переконань;

– засвоєння учнем дієво-практичного досвіду виявляється в реалізації патріотичних знань і уявлень, цінностей і переконань, у патріотичній поведінці й діяльності.

Неодмінною умовою підвищення рівня національно-патріотичної вихованості є системний підхід, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого, ієрархічного, взаємозалежного, детермінованого відкритого процесу в його постійному розвитку й саморозвитку. Системний підхід – напрям методології наукового пізнання й соціальної практики, що ґрунтується на розгляді об'єктів як систем. Він орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення багатогранних типів зв'язків у ньому й зведення їх у єдину теоретичну картину. Принципи системного підходу знайшли застосування в біології, екології, психології, кібернетиці, управлінні тощо.

Назва «системний підхід» є похідною від поняття «система» – сукупність елементів, що пов'язані один з одним і утворюють певну цілісність, єдність. Науковці виокремлюють системи матеріальні й абстрактні. Особливим класом матеріальних живих систем є системи соціальні (від найпростіших об'єднань до соціально-економічної структури суспільства).

В енциклопедичному словнику читаємо: «Система (від грец. – ціле, що складається з частин) множина елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, створюючи певну цілісність, єдність» [4, с. 347]. Одна з головних особливостей системи полягає в тому, що їй притаманні такі властивості, яких не має жодний з її елементів.

С. Рубінштейн зауважував: оскільки все в реальному світі системне, взаємозумовлене й взаємопов'язане, то знання, які відображають різноманітність форм цього світу, мають бути системними.

На думку Л. Зоріної, під системністю слід розуміти «якість знань, що характеризує

наявність у свідомості учня структурних зв'язків або зв'язків будови знань усередині наукової теорії».

Головним завданням системного підходу як напряму спеціальної методології науки є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. У педагогіці такий підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язків і зведення в єдину теоретичну картину. Складниками системи національно-патріотичного виховання в школі є: мета, завдання, принципи національно-патріотичного виховання, суб'єкти діяльності й відносини між ними, процес національно-патріотичного виховання, умови, у яких він відбувається, управління, що забезпечує інтеграцію складників у цілісну систему й розвиток цієї системи. Розглянемо більш докладно ці складники.

Так, головною метою національно-патріотичного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування в молоді, незалежно від національної належності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [5].

Виховання дітей і молоді в будь-якому регіоні України, зрештою, переслідує одні й ті самі стратегічні педагогічні цілі, ґрунтується на одних і тих самих принципах і теоретико-методологічних засадах. Разом з цим, у процесі виховання враховують регіональні та етнографічні особливості.

Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання системи принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, що забезпечує досягнення відповідних результатів – міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і українських національних цінностей.

Основними принципами національно-патріотичного виховання є принципи національної спрямованості виховання, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, толерантності, особистісної орієнтації, життєвої творчої самодіяльності, а також акмеологічний принцип.

У навчальному закладі роботу з національно-патріотичного виховання потрібно проводити в двох напрямках:

- під час позакласних заходів (організація і проведення бесід, диспутів і конференцій патріотичної

спрямованості, випуск газет чи брошур, перегляд фільмів, екскурсії, зустрічі з видатними людьми тощо);

- на уроках (організація і проведення уроків з використанням матеріалу, придатного для здійснення національно-патріотичного виховання).

Наприклад, хімія як навчальний предмет володіє великим виховним потенціалом, на чому наголошував у навчальному посібнику «Методика викладання хімії» О. Максимов [7, с. 5–7]. Практично на кожному уроці на основі знань – фундаменті виховної роботи – можна здійснювати ідейно-політичне, моральне, патріотичне виховання учнів. Ця тривала кропітка праця в майбутньому приведе до потужного розвитку й процвітання нашої країни [9].

На уроках хімії національно-патріотичне виховання передбачає формування в учнів знань і уявлень про досягнення нашої країни в галузі науки, адже багато видатних учених прославили Україну. При цьому завжди необхідно підкреслювати їхню належність до України, звертати увагу на внесок української науки в розвиток світової хімічної науки.

Очевидно, що наука кожної нації належить всьому людству, але наш святий обов'язок знати й шанувати своїх національних світочів науки, що є гарантом національного самоусвідомлення.

На уроці викладач має створювати умови для формування в учнів почуття гордості за свою Батьківщину.

Основними засобами роботи вчителя хімії з національно-патріотичного виховання учнів можуть бути:

- викладання предмета українською мовою;
- розкриття внеску українських учених, які працювали в галузі хімії чи пов'язаних з хімією науками, у розвиток світової науки;
- відзначення ювілейних дат від дня народження українських учених-хіміків або їхніх винаходів;
- розкриття ролі хімії в забезпеченні розвитку держави, її конкурентоспроможності й обороноздатності;
- розроблення учнівських проектів, пов'язаних з іменами видатних українців, історичними пам'ятками хімічних виробництв минулих століть, народними ремеслами, екологічними проблемами України тощо;
- у процесі вивчення конкретних неорганічних і органічних речовин на міжпредметній основі з курсом географії можна розглядати ресурсний потенціал України та її внесок у світову енергетику й виробництво;

• виховання дбайливого, господарського ставлення до природи рідного краю в системі екологічної освіти;

• формування й розв'язання задач, що містять матеріали національно-патріотичного спрямування [9].

У навчальному змісті курсу хімії криються можливості для національно-патріотичного виховання учнів. Програма основної школи завершується такими темами: «Хімічна наука і виробництво в Україні. Видатні вчені – творці хімічної науки».

Сьогодні ми можемо говорити про власну школу хімічної науки в Україні, яка представлена славетними іменами, визнаними цілим світом.

Ознайомлення з іменами й науковими досягненнями вітчизняних хіміків, зазвичай, відбувається у взаємозв'язку зі змістом певних тем. Наприклад, вивчаючи застосування неметалів треба наголосити, що адсорбційну здатність вуглецю використав у вугільному протигазі видатний учений українського походження Зелінський Микола Дмитрович. Його наукові дослідження стосуються амінокислот і білків, складу нафти й нафтопродуктів, каталізаторів для реакцій органічного синтезу.

Вивчаючи металургійне виробництво, варто обов'язково нагадати учням про те, що засновником і першим керівником Інституту проблем матеріалознавства був академік АН УРСР Іван Микитович Францевич, який народився в Полтаві, а вищу освіту здобув у Харківському національному університеті ім. М. Каразіна. Його наукові праці присвячені створенню нових матеріалів для екстремальних умов експлуатації, дослідженням у галузі порошкової металургії, синтезу нових сплавів.

Кожний учений, який вписав своє ім'я в історію науки – людина, здатна на трудові подвиги, на самовіддану працю, на самопожертву заради досягнення високої мети, бо та титанічна праця вимагає повного самозречення. Тому патріотичні, моральні аспекти можна знайти в біографії будь-якого видатного дослідника, а таких в українській історії багато: Юрій Дрогобич (Юрій Котермак); Вернадський Володимир Іванович та ін.; розвиток хімічної науки пов'язаний з іменами таких учених, як М. Бекетов, А. Думанський, Б. Збарський, М. Зелінський, Л. Писаржевський, О. Чичибабін, М. Амосов, О. Богомолець [1].

При цьому важливим є не сам обсяг зібраних історико-біографічних відомостей про українського вченого, а виховні й пізнавальні акценти, методично розставлені вчителем у процесі проведення різних етапів уроку чи керування проектною роботою учнів. Важливо не тільки ознайомити школярів з науковою діяльністю вченого, а й навести факти, які

розкривають особистісні якості науковця, його громадянську позицію, підкреслити, що, незалежно від того, де доводилось жити чи працювати видатним українцям, вони все життя залишались патріотами своєї Вітчизни.

У рамках проектної діяльності учням можна запропонувати теми проектів, у яких необхідно відобразити не тільки наукові досягнення, а й особистісні якості, улюблені заняття та інтереси учених. Старшокласникам можна запропонувати написати есе на тему «Чого можна навчитись у ... (того чи іншого вченого)».

Такі завдання дадуть змогу учням більш глибоко осмислити біографію ученого, вибрати ціннісні якості особистості й висловити власні міркування щодо співвідношення заслуг учених та їхніх морально-етичних якостей. При цьому в учнів виникає почуття гордості за свою країну та її співвітчизників.

Значні успіхи має й сучасна хімічна наука. Наприклад, поняття про хімічний зв'язок добре відомо всім з курсу хімії. Воно настільки фундаментально опрацьовано, що будь-яка інформація, яка змінює наші уявлення про хімічне зв'язування, є сенсацією. Співробітники кафедри органічної хімії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» у співпраці з університетами Гісена (Німеччина) й Стенфорда (США) кинули виклик природі. Використовуючи як вихідні сполуки так звані діамондоїди (вуглеводні нанометрових розмірів, що відтворюють фрагменти структури природного алмазу й добуваються з нафти), вони синтезували молекули, які містять аномально подовжені зв'язки. Уперше у світі експериментально доведено, що слабкі Ван-дер-Ваальсові сили можуть мати вирішальний вплив на стабілізацію індивідуальних молекул. Це відкриває перспективи створення матеріалу, який буде перебувати на межі між індивідуальною молекулою й наноматеріалом.

На міжпредметній основі з курсом географії можна розглядати потужний індустріальний потенціал України, який забезпечують вугілля, залізни, марганцеві, уранові руди, нафта, газ, хімічна промисловість. Остання виробляє хімічні добрива, пластмаси, хімічні волокна, барвники тощо.

Патріотичне виховання на уроках потрібно розпочинати зі ставлення людини до своєї «малої Батьківщини», рідної оселі, рідного подвір'я. На цьому патріотичному почутті історично зростала любов українців до своєї «великої країни» – Батьківщини.

Потужним фактором патріотичного виховання є любов до природи. Сучасне суспільство – це суспільство новітніх хімічних технологій. Ми натрапляємо на нові матеріали, які є продуктами

хімічного виробництва, вдома й на вулиці, під час відпочинку й у процесі роботи. Ознайомлення з цими сполуками й розпочинається на уроках хімії. У процесі створення нових матеріалів і джерел енергії роль хімії величезна. Саме вона забезпечила достатню кількість найнеобхідніших речей і предметів комфорту, що поліпшили здоров'я людей та їхній добробут.

В умовах екологізації хімічної освіти зростає роль розрахункових і творчих завдань з екологічним змістом. Використання на уроках хімії таких завдань спрямовано на вивчення багатства рідного краю, сприяє розумінню сутності екологічних проблем та екологічному вихованню.

Метод екологічних проектів дає змогу формувати в учнів творчий підхід до пізнання природи, оцінки екологічної ситуації, виявляти, аналізувати й оцінювати вплив антропогенних факторів на довкілля, прогнозувати зміни, пропонувати своє розв'язання екологічних проблем, сприяти вихованню екологічної свідомості учнів, а також формує природоохоронну компетентність.

Пояснюючи матеріал або опитуючи учнів, можна проводити «екологічні хвилинки», щоб посилити емоційний вплив на учнів. Практично з кожної теми доречним є розв'язування задач екологічного спрямування.

Результатом національно-патріотичного виховання повинно стати:

- самоствердження особистості як громадянина України;
- утвердження людської гідності, національної свідомості;
- ефективна участь у громадських справах.

Великим досягненням патріотичного виховання буде бажання молоді жити в Україні й працювати для її добробуту та процвітання.

Задачі, що у своєму змісті містять додаткову пізнавальну чи виховну інформацію, учитель, зазвичай, може сформулювати самостійно чи колективно в складі творчої групи педагогів. Однак найбільш ефективною буде позаурочна робота учнів, для яких хімія є улюбленим предметом, адже однією з умов формування творчого мислення школярів є надання змістові освіти інтегрованого характеру, а навчальній діяльності – рис творчого процесу.

Хімія в системі шкільної освіти має великий потенціал для національно-патріотичного виховання учнів. Він міститься в конкретних історичних і наукових фактах, методичних прийомах учителя, уміло розставлених акцентах, які формують творчу, національно свідому особистість.

Висновки. Сутністю національно-патріотичної вихованості, на наше переконання, є засвоєння

учнями досвіду пізнавальної діяльності, емоційно-ціннісних відносин і дієво-практичного досвіду, що виявляються в здатності й готовності реалізуватись як особистість та індивідуальність у діяльності на благо Батьківщини.

Національно-патріотична вихованість – готовність молоді людини до патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення.

Отже, національно-патріотична вихованість – це результат засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, ступінь формування в неї національно-громадянської самосвідомості, патріотичних переконань і поведінки, усвідомлення власних вчинків і дій на благо народу й держави, готовність до захисту Вітчизни.

У шкільному курсі хімії є багато тем, у яких міжпредметні зв'язки можна використати не лише для формування почуття гордості за свою державу, а й для виховання дбайливого, господарського ставлення до природи рідного краю в системі екологічної освіти, що є

невіддільним складником національно-патріотичного виховання.

Сьогодні хімію не можна розглядати лише як об'єктивне пізнання природи, яка не взаємодіє з людиною. Учень повинен знати, заради чого пізнається природа, розуміти значення науки в житті суспільства й кожної людини зокрема. Оновлення змісту хімічної освіти слід розглядати як процес формування освітньо-пізнавальних, патріотичних якостей учнів, виховання національної свідомості, поглиблення знань про свій народ, його наукові й культурні традиції. Сучасна загальноосвітня школа має значні резерви щодо результативного формування в особистості системи ціннісних орієнтацій як компонента її світоглядної позиції.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні технологій формування національно-патріотичної вихованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів і календарного планування з хімії, оснащеного національно-патріотичним системним функціоналом.

Список використаних джерел

- 23 винаходи українців, які відомі в усьому світі [Електронний ресурс]. – URL: http://tvoemisto.Tv/news/top23_vynahody_ukraintsiv_yaki_vidomi_u_vsomu.
- Аксиоми для нащадків: Українські імена у світовій науці: зб. нарисів / упор. О. К. Романчик. – Львів: Камінар, 1991. – 248 с.
- Бех І. Національна ідея у виховному процесі школи: програмно-виховний контекст / І. Бех, К. Чорна // Шкільний світ. – 2008. – № 45. – С. 1–13.
- Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 347.
- Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, затверджена колегією Міністерства освіти і науки України 28 лютого 1996 року.
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641).
- Максимов О. С. Методика викладання хімії: Практикум: навчальний посібник / О. С. Максимов. – К.: Вища шк., 2004. – 167 с.
- Методичні рекомендації щодо викладання хімії у 2017-2018 навчальному році (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17. 08. 2017 р. № 1/9-437).
- Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах (додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641) [Електронний ресурс] // [Osvita.ua](http://osvita.ua). – 2015. – URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154.
- Наказ МОН України від 29. 05. 2015 р. № 585 «Про затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня».
- Плещкова С. Г. Від вогню та води до електрики [Електронний ресурс]. – URL: <http://energetika.in.ua/ua/booksviti/book-1/part-2/section-8/8-6>.
- Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки: затверджено Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580/2015 // Класний керівник. – 2015. – № 30/31. – С. 6–22 с.
- Творчі хімії в Україні [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.chl.kiev.ua/bibliograf/himiya/04.htm>.

References

- 23 inventions of Ukrainians which are known in the whole world. Retrieved from: http://tvoemisto.Tv/news/top23_vynahody_ukraintsiv_yaki_vidomi_u_vsomu. [in Ukrainian]
- Romanchuk, O.K. (1991). *Axioms for descendants: Ukrainian names in the world science: coll. of essays*. Lviv: Kameniar. [in Ukrainian]
- Bekh, I., Chorna, K. (2008). National idea in the educational process of school: curricular and educational context. *Shkilnyi svit*, 45, 1–13. [in Ukrainian]
- Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
- Concept of children and youth education in the national system of education approved by the board of Ministry of Education and Science of Ukraine on 28 February 1996. [in Ukrainian]
- Concept of national-patriotic education of children and youth (Appendix to Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 641 dated 16. 06. 2015). [in Ukrainian]
- Maksymov, O. S. (2004). *Methodology of teaching Chemistry: study guide*. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian]
- Methodological recommendations on teaching Chemistry in the academic year 2017-2018 (Appendix to the letter of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1/9-437 dated 17. 08. 2017). [in Ukrainian]
- Methodological recommendations on national-patriotic education in general education institutions (Appendix to Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 641 dated 16. 06. 2015). Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154. [in Ukrainian]
- Order of MES of Ukraine No 585 dated 29. 05. 2015 "On approval of changes to curricula for general education institutions of II degree". [in Ukrainian]
- Plachkova, S. H. *From fire or water to electricity*. Retrieved from: <http://energetika.in.ua/ua/booksviti/book-1/part-2/section-8/8-6>. [in Ukrainian]
- Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016-2020: approved by Decree of President of Ukraine No 580/2015 dated 13 October 2015. *Klasnyi kerivnyk*, 30/31, 6–22. [in Ukrainian]

14. Халіявка Ю. «Хімія рятує життя» [Електронний ресурс]. – URL: <http://journal.osnova.com.ua/article/49171>.
13. Creators of chemistry in Ukraine. Retrieved from: <http://www.chl.kiev.ua/bibliograf/himiya/04.htm>. [in Ukrainian]
14. Khaliavka, Yu. *Chemistry saves life*. Retrieved from: <http://journal.osnova.com.ua/article/49171>. [in Ukrainian]

Рецензент: Москальова Л.Ю., д.пед.н., професор

Відомості про автора:
Федоренко Олена Миколаївна
elenka.fedorenko.73@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 18. 12. 2017 р.
Прийнято до друку 18. 01. 2018 р.*

Information about the author:
Fedorenko Olena Mykolaivna
elenka.fedorenko.73@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 18. 12. 2017.
Accepted for publishing 18. 01. 2018.*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТА СТВОРЕННЯ ЕНМК З ІНФОРМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Борис Шевчук

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Анотація:

Сучасні тенденції в освіті вимагають нових освітніх технологій та інструментів навчання, і в цьому контексті важливе місце посідають інформаційні технології. Останніми роками значну частину навчального матеріалу виносять на самостійне опрацювання, тому використання ЕНМК у процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців сьогодні є досить актуальним. З огляду на це, у статті висвітлено питання розроблення й створення електронних навчально-методичних комплексів для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі інформатичних дисциплін. Визначено структурні елементи, базові характеристики, основні вимоги до створення ЕНМК. Проаналізовано інструментальні засоби створення ЕНМК. Презентовано повний цикл створення електронних навчально-методичних комплексів.

Ключові слова:

електронні засоби навчання; електронні навчально-методичні комплекси; електронні посібники; педагогічні програмні засоби.

Аннотация:

Шевчук Борис. Некоторые аспекты разработки и создания ЭУМК по информатическим дисциплинам. Современные тенденции в образовании требуют новых образовательных технологий и инструментов обучения, и в этом аспекте важное место занимают информационные технологии. В последние годы значительную часть учебного материала выносят на самостоятельную работу студентов, поэтому использование ЭУМК при подготовке конкурентоспособных специалистов сегодня весьма актуально. Исходя из этого, в статье освещены вопросы разработки и создания электронных учебно-методических комплексов для студентов инженерно-педагогических специальностей при изучении информатических дисциплин. Определены структурные элементы, базовые характеристики, основные требования к созданию ЭУМК. Проанализированы инструментальные средства для создания ЭУМК. Раскрыт полный цикл создания электронных учебно-методических комплексов.

Ключевые слова:

электронные средства обучения; электронные учебно-методические комплексы; электронные пособия; педагогические программные средства.

Resume:

Shevchuk Borys. Some aspects of development and establishment of EEMC on informatics disciplines.

Modern trends in education require new educational technologies and learning tools, and in this regard, information technologies take an important place. The potential of information technology to increase the effectiveness of teaching and learning has been demonstrated in almost every subject discipline. A significant part of the teaching material has been put into independent study in recent years, so the use of EEMC in the preparation of competitive professionals today is very relevant. After all, EEMC is defined as a means of implementing computer technology for training in any form (full-time, part-time, external, distance), aimed at activating the independent work of students in the study of a discipline. The article analyzes the methodological principles of the development of e-learning methodology, it identifies modern approaches to the creation and use of electronic educational resources in education. The questions of development and creation of electronic educational methodological complexes in the study of informatics disciplines are covered. Structural elements, basic characteristics, basic requirements for the creation of EEMC are determined. The tools for creating the EEMC are analyzed. The full cycle of creation of electronic educational and methodological complexes is described.

Key words:

electronic learning tools; electronic educational and methodological complexes; electronic aids; pedagogical software.

Постановка проблеми. В епоху інформатизації освіти, в умовах трансформаційних освітніх процесів, що відбуваються останнім часом в Україні, формування нової парадигми інформатичної підготовки студентів вимагає активізації й посилення їхньої навчально-пізнавальної діяльності, зокрема й за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Цьому також сприяють Закон України «Про вищу освіту» й «Положення про електронні освітні ресурси», у яких передбачено узгодження вищої інженерно-педагогічної освіти з європейськими стандартами. Створення й використання в підготовці студентів інженерно-педагогічних спеціальностей електронних навчально-методичних комплексів набуває все більшої актуальності, оскільки зміни відбуваються не тільки в навчальних планах підготовки, а й в організації самого навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід використання електронних навчальних комплексів у нашій країні й за кордоном

висвітлений у роботах таких науковців, як: Р. Гуревич, І. Захарова, М. Кадемія, Г. Кедрович, С. Климов, В. Кухаренко, С. Сисоева, Є. Полат, Л. Шевченко. Українські й зарубіжні вчені, зокрема І. Захарова, Є. Полат, Г. Кедрович, В. Кухаренко, М. Кадемія [5; 8; 9; 10; 12], визнаючи перспективи використання електронних засобів навчання, обґрунтовують необхідність упровадження електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК) в процес підготовки фахівців різних профілів.

Проте аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про наявність різноманітних підходів до визначення, структури й функціонального призначення ЕНМК, що ускладнює процес його розробки й використання в навчальному процесі, зокрема в системі інженерно-педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті. З огляду на те, що стаття присвячена питанню розроблення й створення електронних навчально-методичних комплексів для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, її метою є аналіз вимог

до створення ЕНМК та інструментальних засобів їх укладання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на те, що багато термінів сьогодні розкрито в довідниках і словниках з інформаційних і комп'ютерних технологій, а також у наукових публікаціях відповідної тематики [1, с. 12], вважаємо за потрібне навести приклади найбільш поширених тлумачень ЕНМК.

Нині в Україні ще немає затверджених на державному рівні вимог до ЕНМК, які регламентували б їх контент, структуру. ВНЗ розробляють власні положення електронних навчально-методичних комплексів. Так, наприклад, у Положенні Державного університету телекомунікацій ЕНМК визначається як сукупність інтегрованих між собою електронних освітніх ресурсів і освітніх послуг, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням інфокомунікаційних технологій для вивчення навчальної дисципліни в повному обсязі, передбаченому навчальною програмою [15, с. 2].

Н. Клокар визначає ЕНМК як електронний інформаційний освітній ресурс, який повинен містити: методичні рекомендації користувача, зміст навчального курсу, комплект тестових і практичних завдань, тренувальні вправи, лабораторні, контрольні й залікові роботи, рекомендації для само оцінювання [13].

О. Буйницька зауважує, що ЕНМК повинен відповідати вимогам освітніх стандартів, навчальним планам і програмам. Дослідниця розглядає ЕНМК як поєднання електронного підручника з методичними, навчальними й практичними матеріалами змістових модулів і системою тестового контролю, розроблених в одній з вільно доступних систем дистанційного навчання [4].

Немає єдиного погляду на ЕНМК і серед науковців інших держав. Так, зокрема Л. Болдирева у праці [3] під інноваційними навчально-методичними комплексами розуміє повний набір навчальних і методичних матеріалів, необхідних для організації та здійснення навчально-виховного процесу в комп'ютерно-орієнтованому середовищі. Вона виділяє такі базові характеристики ЕНМК:

- наявність інформації про явища, проблеми, життєві ситуації міжпредметного характеру;
- надання можливості для проведення дослідницької роботи, накопичення й аналізу фактів у межах окресленої проблеми;
- наявність достатньої кількості додаткового навчального матеріалу, що дає змогу обирати студентам індивідуальний маршрут навчання;
- можливість організації як самостійної роботи студентів, так і групових занять.

Як і традиційні засоби навчання, ЕНМК повинні забезпечувати дотримання загальнодидактичних принципів (науковості, доступності, системності, послідовності, свідомості, активності, умотивованості, індивідуалізації, диференціації, комплексності навчання й виховання тощо) [15] і принципів професійного навчання (професійної спрямованості; міжпредметних зв'язків; політехнізму; мотивації навчання й трудової діяльності; єдності навчання та виховання тощо) [14, с. 214].

Визнаючи пріоритет принципів навчання, вважаємо за доцільне наголосити на особливій значущості для ЕНМК з інформатичної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей таких принципів:

- інформатичної спрямованості – практичної скерованості підготовки студентів за спеціальністю «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» (спеціалізація «Комп'ютерна інженерія»);

- міцності знань, умінь, навичок – ґрунтовності в оволодінні майбутніми інженерами-педагогами складниками інформатичної компетентності;

- індивідуалізації – урахування індивідуальних особливостей студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі професійного становлення;

- інтеграції – взаємозв'язку складників професійних знань у навчанні майбутніх інженерів-педагогів;

- фундаментації – спрямування навчання на визначення стрижневих наукових положень і осягнення зв'язків між різноманітними процесами;

- технологічності – гарантування очікуваних результатів навчання на основі поетапності розкриття системи професійних знань;

- комп'ютеризації – інформатизації навчально-виробничого процесу за допомогою комп'ютерів та іншої цифрової техніки [14, с. 215].

Для підготовки змістовного наповнення методичного комплексу є декілька вимог, яких потрібно дотримуватись.

Основними вимогами до ЕНМК з дисциплін як різновиду ЕОР І. Роберт [16, с. 22–24] називає:

- педагогічні (забезпечення науковості й доступності змісту дисципліни, адаптивність, систематичність і послідовність викладу навчального матеріалу, усвідомленість навчання, мотивація, самостійність і активізація навчальної діяльності, інтерактивність діалогу, комп'ютерна візуалізація, результативність засвоєних знань, зворотний зв'язок);

- технічні (визначення стійкості до некоректних і помилкових дій користувачів, мінімізація часу на виконання різних дій, захист

від несанкціонованих дій, відповідність усіх функцій ЕНМК документації);

– ергономічні (урахування індивідуальних особливостей студентів, закономірностей відновлення інтелектуальної емоційності та працездатності; встановлення вимог до візуальної інформації: кольорової гами, чіткості зчитування повідомлень, розбірливості й чіткості зображення, розташування об'єктів на екрані; регулювання режимів використання);

– естетичні (встановлення відповідності оформлення функціональному призначенню ЕНМК, кольорів – ергономічним вимогам, упорядкованість зображень і якість графічних компонентів ЕНМК).

А. Карпов акцентує увагу на таких складниках ЕНМК, як інформаційний контент, що є сукупністю шаблонних документів, і навчальна інформаційна модель об'єкта, що дає змогу шляхом зміни параметрів моделювати можливі стани об'єкта [11].

Дослідник А. Литвин розглядає ЕНМК як засіб для реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті й пропонує створювати такі комплекси для професії загалом, використовуючи як основу концепцію О. Соловова. Відповідно до цієї концепції, ЕНМК повинен складатись з педагогічного програмного засобу, під яким розуміється програмно-інформаційна система, сформована на основі комп'ютерних програм, які відтворюють різні сценарії навчальної діяльності, і створеної певної бази знань (структуровані навчальні матеріали й система вправ для їх осмислення й закріплення) [14, с. 342]. При цьому вчений розрізняє ППЗ двох типів – інформаційного та процедурного. ППЗ інформаційного типу містять:

– електронні копії друкованих матеріалів, відео- й аудіозаписи, призначені для первинного ознайомлення з навчальним матеріалом;

– електронні посібники, електронні тестові системи, що сприяють осмисленню й поглибленню знань, дають змогу здійснювати контроль за знаннями й уміннями суб'єктів навчання. ППЗ процедурного типу містять: електронні лабораторні роботи, імітаційні тренажери, які сприяють набуттю навичок, умінь, професійної інтуїції, а також програмне забезпечення навчального чи спеціалізованого призначення, що підтримує проектно-дослідницьку навчальну діяльність [14, с. 355–354].

Деякі науковці ототожнюють поняття ППЗ та електронний підручник, що, на нашу думку, не правомірно. Педагогічний програмний засіб – це не електронний варіант традиційного підручника, а цілісна програма, яка суміщає зміст певної предметної галузі, педагогічні технології, можливості для різних видів діяльності, що

забезпечується гіпертекстовою структурою навчального матеріалу, наявністю систем керування з елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складників [2, с. 61]. ППЗ – це цілісна дидактична система, заснована на використанні комп'ютерних технологій і засобів Інтернету, метою якої є забезпечення навчання за індивідуальними й оптимальними навчальними програмами з керуванням процесу навчання [17]. ППЗ – це складні електронні продукти, у яких інтегруються досягнення сучасної техніки, зміст предмета й методика навчання, дизайн і художні якості [15].

Дослідник Л. Грущенко пропонує об'єднати ППЗ, що використовуються в освітній сфері, та електронні освітні ресурси спеціальної підготовки, поділивши їх на групи відповідно до функціонального призначення та змісту так: інформаційно-довідкові матеріали (довідники, журнали, різні словники, газети); електронні книги для читання; фільми на CD і DVD; бібліотеки електронних наочних посібників і бази даних; методичні матеріали на електронних носіях (розробки уроків, методичні рекомендації, матеріали для контролю знань і вмінь тощо); Інтернет-ресурси; комбіновані електронні засоби навчання (педагогічні програмні засоби, електронні підручники, електронні посібники, збірники вправ); навчально-методичні педагогічні програмні засоби для супроводу занять з професійної підготовки (демонстрації, презентації, комп'ютерні проекти, електронні розробки уроків тощо), створені викладачем для конкретного заняття [7, с. 294–295].

Погоджуємось з науковцями, що застосування й упровадження ППЗ як інформаційної системи в навчально-виховному процесі відповідає таким позитивним змінам:

– оптимізації виконання педагогічних завдань за допомогою скорочення часу на пошук інформації та її опрацювання;

– забезпеченню викладачів і студентів науковою літературою; зменшенню матеріальних витрат на навчання, завдяки заміні паперових носіїв даних на цифрові.

Для створення будь-якого методичного комплексу, а в нашому випадку – електронного, необхідно обладнання, яке дасть змогу зробити технічний бік цього комплексу максимально ефективним. Технічний бік – це інструментальні засоби навчання, тобто програми, за допомогою яких можна створити електронний навчально-методичний комплекс для вивчення дисципліни за будь-якої форми навчання.

Інструментальні програмні засоби – це програми, які використовуються в процесі розробки, коригування й створення інших прикладних або системних програм.

До таких засобів створення ЕНМК належать:

- TurboSite 1.71;
- HyperMethod;
- ToolBookAssistant;
- SunRav BookOffice.

Ми навели найбільш популярні авторські засоби створення ЕНМК, розробка яких являє собою програмне забезпечення, що має заздалегідь підготовлені елементи й шаблони для розробки інтерактивної контрольної-навчальної системи. З розвитком ринку програмного забезпечення для ЕНМК авторські засоби розробки ставали все більш зручними в експлуатації, розширювали діапазон можливостей, які надавались користувачам. Сьогодні вони різняться функціональними можливостями, легкістю освоєння, простотою та гнучкістю у використанні [17, с. 33].

Згідно з наведеним переліком, найзручнішим і найпростішим в інтерфейсі, на нашу думку, є SunRav BookOffice, який дає змогу максимально швидко створювати ЕНМК, що важливо для навчального процесу, оскільки навчальні плани підготовки спеціалістів постійно зазнають змін, кількість аудиторних годин зменшується і більшість тем виноситься на самостійне опрацювання.

Розглянемо створення ЕНМК з дисципліни «Програмні засоби реалізації інформаційних процесів» на основі інструментального засобу SunRav BookOffice. Будова ЕНМК має таку структуру, яка складається з:

- титульної сторінки;
- змісту;
- модуля 1 (що містить 1-4 лекції);
- модуля 2 (що містить 5-7 лекції);
- лабораторних робіт (1-5 роботи);

- тестування (перевірка набутих знань, умінь, навичок, що містить 35 теоретичних питань і 5 практичних);
- глумачного словника.

Отже, для початку створюємо структуру на робочій площині під назвою «Розділи» й отримуємо логічну структуру ЕНМК, презентовану на рисунку 1.

ID	Разделы
2	Титульная страница
4	Зміст
8	Модуль 1
12	Лекція 1
14	Лекція 2
18	Лекція 3
20	Лекція 4
24	Модуль 2
26	Лекція 5
28	Лекція 6
30	Лекція 7
34	Лабораторні роботи
36	ЛПР № 1
38	ЛПР № 2
40	ЛПР № 3
42	ЛПР № 4
46	ЛПР № 5
54	Тестування
50	Тлумачний словник

Рис. 1. Структура ЕНМК

Створення й наповнення комплексу відбувається тільки згідно з навчальною програмою, і будь-яке відхилення від неї (перейменування тем, модулів; видалення тем, заміна одного матеріалу іншим) є не припустимим, оскільки недотримання навчальної програми унеможливило використання комплексу в навчальному процесі.

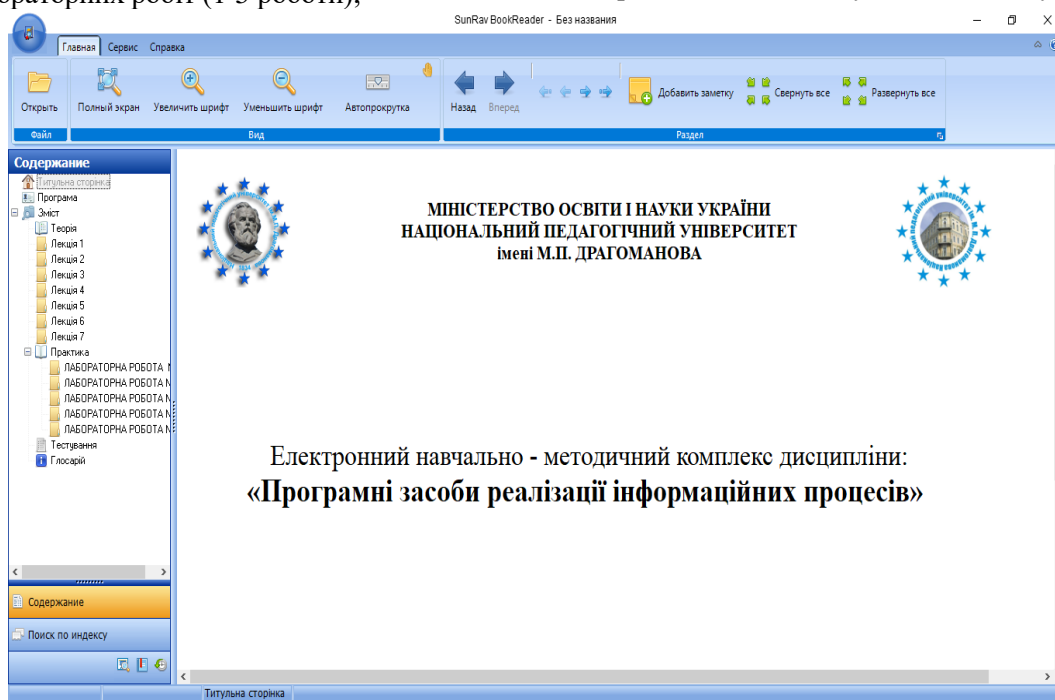


Рис. 2. Вікно ЕНМК «Програмні засоби реалізації інформаційних процесів»

Дослідивши принципи побудови ЕНМК, підкреслимо, що дотримання загальнодидактичних принципів – науковості, доступності, системності, послідовності, свідомості, активності, умотивованості, індивідуалізації, диференціації, комплексності навчання й виховання тощо – дасть змогу максимально правильно й доцільно використовувати такий комплекс в освітньому процесі.

Опрацювавши структуру електронного навчально-методичного комплексу, ми дійшли висновку, що правильно побудована структура гарантуватиме його якість. Кожна деталь повинна бути методично, педагогічно та інноваційно обґрунтованою для використання в освітньому процесі. На наше переконання, SunRav

BookOffice є найкращим засобом для створення такого комплексу: у нього зручний, зрозумілий і легкий інтерфейс; він не потребує багато апаратного й програмного забезпечення для своєї роботи, тобто ергономічний у використанні.

Висновки. Отже, ми розглянули питання розроблення й створення електронних навчально-методичних комплексів для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, проаналізували інструментальні засоби побудови ЕНМК і визначили серед них найзручніший – SunRav BookOffice. Надалі плануємо побудувати структурно-функціональну модель інформативної підготовки бакалаврів (спеціальність «Професійна освіта. Комп'ютерні технології», спеціалізація «Комп'ютерна інженерія») на основі комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – URL: <http://sum.in.ua/s/umova>.
2. Болдырева Л. М. Активные педагогические технологии в информационном образовательном пространстве [Електронний ресурс] / Л. М. Болдырева / Конференція ІТО 2006. – URL: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=6642>
3. Бондаренко О. Вимоги до мультимедійних систем навчання та їх класифікація / О. Бондаренко // Рідна школа. – 2007. – № 3 (926). – С. 60–63.
4. Буйницька О. П. Використання електронних навчально-методичних комплексів у процесі фахової підготовки студентів [Електронний ресурс] / О. П. Буйницька // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 5 – URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/641/1/O_Buynytska_ITZN_25_NDLIO.pdf
5. Виртуальная учебная сфера «Веб-класс ХПИ» / под ред. Кухаренко В. Н. – Харьков: НТТУ ХПИ, 2003. – 20 с.
6. Вища освіта України і Болонський процес / за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 382 с.
7. Грущенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителя-словесника в курсі професійної риторики / Л. В. Грущенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 19. – С. 291–296.
8. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М: Академия, 2003. – 192 с.
9. Захарова И. Г. Электронные учебно-методические комплексы – опыт создания и применения / И. Г. Захарова // Образование и наука. – 2001. – № 5.
10. Кадемія М. Ю. Електронний навчальний посібник: проблеми створення та використання / М. Ю. Кадемія // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць; за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Нічкало. – Київ, 2003. – 680 с.
11. Карпов А. А. Разработка учебной информационной модели автоматизированного рабочего места обучающегося тактического тренажера ВМФ [Електронний ресурс] / А. А. Карпов // Програмные продукты и системы. – 2013. – № 2. – С. 87–89. – URL: <http://www.swsys.ru/index.php?page=article&id=3469>.

References

1. Academic Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/umova>. [in Ukrainian]
2. Boldyreva, L. M. (2006). *Active pedagogical technologies in the informational educational space*. Retrieved from: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=6642> [in Russian]
3. Bondarenko, O. (2007). Requirements for multimedia learning systems and their classification. *Ridna shkola*, 3 (926), 60–63. [in Ukrainian]
4. Buynyts'ka, O. P. (2011). The use of electronic educational-methodical complexes in the process of professional training of students. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 5. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/641/1/O_Buynytska_ITZN_25_NDLIO.pdf [in Ukrainian]
5. Kukhareno, V. N., ed. (2003). *Virtual Learning Sphere "KPI Web Class"*. Kharkiv: NTU "KhPI".20. [in Russian]
6. Kremen', V. H. (2004). *Higher education of Ukraine and the Bologna process*. Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan. [in Ukrainian]
7. Hrushchenko, L. V. (2008). *The use of multimedia technologies in the preparation of a teacher-translator in the course of professional rhetoric. Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Issue 19. Kyiv; Vinnytsia. 291–296. [in Ukrainian]
8. Zakharova, I. G. (2003). *Information technology in education: textbook for students*. Moscow: Akademia. [in Russian]
9. Zakharova, I. G. (2001). Electronic educational and methodical complexes - experience of creation and application. *Obrazovanie i nauka*, 5. [in Russian]
10. Kademiya, M. U. (2003). *Electronic teaching aid: problems of creation and use. Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects: Collection of scientific works*. Kyiv. [in Ukrainian]
11. Karpov, A. A. (2013). Development of the educational informational model of the automated workplace of the trained tactical simulator of the Navy. *Programnyie produkty i sistemy*, 2, 87–89. Retrieved from: <http://www.swsys.ru/index.php?page=article&id=3469>. [in Russian]
12. Chedirovich, Grzegorz (2001). *Theory and practice of computer technologies in general and professional educational institutions of Poland*. Kyiv: Vyscha shkola.

12. Кєдровіч Гжегош. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі / Гжегош Кєдровіч. – К.: Вища школа, 2001. – 356 с.
13. Клокар Н. І. Організаційно-педагогічні засади створення електронних навчально-методичних комплексів для учнів [Електронний ресурс] / Н. І. Клокар // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6 (20). – URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/379/333>
14. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія / А. В. Литвин. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
15. Положення про електронний навчально-методичний комплекс забезпечення навчальної дисципліни [Електронний ресурс]. – URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/p_1579_60337886.pdf
16. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: Дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
17. Шалкина Т. Н. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства / Шалкина Т. Н., Запорожко В. В., Рычкова А. А. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. – 160 с.
18. Шевчук Л. Д. Особливості використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання для управління самостійною роботою студентів / Шевчук Л. Д. / Актуальні питання сучасної інформатики: Тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці», присвяченої 10-ій річниці функціонування Інтернет-порталу E-OLYMP (09-10 листопада 2017 р.) / за ред. Т. А. Вакалюк. – Житомир: Вид-во О. О. Євенок, 2017. – Вип. 5. – 396 с.
- [in Ukrainian]
13. Klokhar, N. I. (2010). Organizational-pedagogical bases of creation of electronic educational-methodical complexes for students. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 6 (20). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/379/333> [in Ukrainian]
14. Lytvyn, A. V. (2011). *Informatization of vocational educational institutions of building profile: monograph*. Lviv: Manuscript. [in Ukrainian]
15. Regulations on the electronic educational-methodical complex on discipline. Retrieved from: http://www.dut.edu.ua/uploads/p_1579_60337886.pdf [in Ukrainian]
16. Robert. I. V. (2010). *Modern Information Technologies in Education: Didactic Problems; prospects of use*. Moscow: IIO RAO. [in Russian]
17. Shalkina, T. N. (2008). *Electronic educational and methodological complexes: projecting, design, tools*. Orenburg. [in Russian]
18. Shevchuk, L. D. (2017). *Features of the use of computer-based learning tools for student independent work management. Actual issues of modern informatics: Abstracts of the 2nd All-Ukrainian Scientific Conference*. Issue. 5. [in Ukrainian]

Рецензент: Прийма С.М., д.пед.н., доцент

Відомості про автора:
Шевчук Борис Вікторович
Sh.bera@gmail.com

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9
м. Київ, 02000, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 04. 11. 2017 р.
Прийнято до друку 14. 12. 2017 р.*

Information about the author:
Shevchuk Borys Viktorovych
Sh.bera@gmail.com

National Pedagogical Dragomanov University
9 Pyrohova Street
Kyiv, 02000, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 04. 11. 2017.
Accepted for publishing 14. 12. 2017.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ);

Балута Вікторія Сергіївна – асистент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Бсльчев Павло Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Брежнєва Світлана Борисівна – викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Бхіндер Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький);

Георгадзе Тетяна Олександрівна – аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гостіщева Наталія Олексіївна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гуров Сергій Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Дайонг Юань – старший науковий співробітник, Інститут професійної освіти і освіти дорослих Пекінської академії педагогічних наук (м. Пекін, КНР);

Дем'яненко Анатолій Миколайович – аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Денисенко Надія Валеріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Долинний Юрій Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка (м. Глухів);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Єрмоленко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Журавльова Лариса Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Занкова Світлана Сергіївна – магістрант Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Зіненко Наталя Володимирівна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ілясова Юлія Станіславівна – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця);

Колоніна Людмила Геннадіївна – аспірант, концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кравчун Наталія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та здоров'я людини, Полтавський інституту бізнесу ПВНЗ «МНТУ» (м. Полтава);

Куликова Людмила Анатоліївна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Лемешко Людмила Юріївна – викладач вищої категорії мистецьких дисциплін, Білоцерківський коледж сервісу та дизайну (м. Біла Церква);

Маврін Віталій Володимирович – завідувач науково-методичного відділу, Комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя);

Магрламова Камілла Газанфарівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки, Дніпропетровська медична академія МОЗ України (м. Дніпро);

Майгутяк Ніна Павлівна – вихователь-методист ДНЗ № 21 «Вербонька» комбінованого типу Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Мелітополь);

Муртазієв Ернест Гафарович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Насалевич Тамара Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Наумук Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Петрушенко Юрій Миколайович – доктор економічних наук, завідувач кафедри міжнародної економіки, Сумський державний університет (м. Суми);

Прийма Сергій Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Пшеславська Світлана Олександрівна – аспірант кафедри теорії та історії педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Рассказова Олена Львівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри освіти та управління навчальним закладом, Класичний приватний університет (м. Запоріжжя);

Рибалко Наталія Миколаївна – асистент секції іноземних мов кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рябуха Тетяна Валеріївна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Сиско Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, докторант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України (м. Київ);

Солонська Альона Артурівна – асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Троїцька Олена Михайлівна – доктор філософських наук, професор кафедри філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Федоренко Олена Миколаївна – аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, керівник гуртка «Школа джур» Мелітопольської гімназії № 9, керівник молодіжного православного патріотичного клубу імені Петра Калнишевського (м. Мелітополь);

Харченко Тетяна Іванівна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Черняк Євгенія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шаров Сергій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шарова Тетяна Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української і зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шевчук Борис Вікторович – аспірант кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анищенко Елена Валерьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом андрагогики, Институт педагогического образования и образования взрослых АПН Украины (г. Киев);

Балута Виктория Сергеевна – ассистент кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Бельчев Павел Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Брежнева Светлана Борисовна – преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Бхиндер Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Национальная академия Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого (г. Хмельницкий);

Георгадзе Татьяна Александровна – аспирант кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гостищева Наталья Алексеевна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гуров Сергей Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Дайонг Юань – старший научный сотрудник, Институт профессионального образования и образования взрослых Пекинской академии педагогических наук (Пекин, КНР);

Демьяненко Анатолий Николаевич – аспирант кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Денисенко Надежда Валериевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Долинный Юрий Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и методики технологического образования, Глуховский национальный педагогический университет имени А. Довженко (г. Глухов);

Дубяга Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ермоленко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Журавлева Лариса Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Занкова Светлана Сергеевна – магистрант Учебно-научного института социально-педагогического и художественного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Зиненко Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Илясова Юлия Станиславовна – аспирант кафедры инновационных и информационных технологий в образовании, Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского (г. Винница);

Колонина Людмила Геннадьевна – аспирант, концертмейстер, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кравчун Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и здоровья человека, Полтавский институт бизнеса ЧВУЗ «МНТУ» (г. Полтава);

Куликова Людмила Анатольевна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Лемешко Людмила Юрьевна – преподаватель высшей категории художественных дисциплин, Белоцерковский колледж сервиса и дизайна (г. Белая Церковь);

Маврин Виталий Владимирович – заведующий научно-методическим отделом, Коммунальное высшее учебное заведение «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета (г. Запорожье);

Магрламова Камилла Газанфаровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры языковой подготовки, Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины (г. Днепр);

Майгутик Нина Павловна – воспитатель-методист ДОУ № 21 «Вербочка» комбинированного типа Мелитопольского городского совета Запорожской области (г. Мелитополь);

Муртазиев Эрнест Гафарович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Насалевич Тамара Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Наумук Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, ассистент, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Петрушенко Юрий Николаевич – доктор экономических наук, заведующий кафедрой международной экономики, Сумской государственный университет (г. Сумы);

Прийма Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Пшеславская Светлана Александровна – аспирант кафедры теории и истории педагогики, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев);

Рассказова Елена Львовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры образования и управления учебным заведением, Классический частный университет (г. Запорожье);

Рыбалко Наталия Николаевна – ассистент секции иностранных языков кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рябуха Татьяна Валерьевна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Сыско Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией повышения квалификации и опытно-экспериментальной работы Научно-методического центра профессионально-технического образования и повышения квалификации инженерно-педагогических работников в Хмельницкой области, докторант Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины (г. Киев);

Солонская Алена Артуровна – ассистент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Троицкая Елена Михайловна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Федоренко Елена Николаевна – аспирант кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, руководитель кружка «Школа джур» Мелитопольской гимназии № 9, руководитель молодежного православного патриотического клуба имени Петра Калнышевского (г. Мелитополь);

Харченко Татьяна Ивановна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Черняк Евгения Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдан Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шаров Сергей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шарова Татьяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой украинской и мировой литературы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шевченко Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шевчук Борис Викторович – аспирант кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Anishchenko Olena Valeriivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Andragogy, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAES of Ukraine (Kyiv);

Baluta Viktoriia Serhiivna – Teaching assistant of the Department of Computer Science and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Bhinder Nataliia Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky (Khmelnitsky);

Bielchev Pavlo Vasyliovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Breznieva Svitlana Borysivna – Teacher at the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Cherniak Yevheniia Borysivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Instrumental Performance and Musical Variety Arts, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Dayong Yuan – Senior Researcher, Institute for Vocational and Adult Education at Beijing Academy of Educational Sciences (Beijing, People's Republic of China);

Demianenko Anatolii Mykolaiovych – postgraduate student at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Denysenko Nadiia Valeriivna – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Dolynnyi Yurii Oleksiiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral student of the Department of Pedagogy and Methodology of Technological Education, O.Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Hlukhiv);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fedorenko Olena Mykolaivna – postgraduate student at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Head of the group "Shkola dzhur" at Melitopol school № 9, Head of the Orthodox Youth Patriotic Club named after Petro Kalnyshevsky (Melitopol);

Gostishcheva Natalia Oleksiivna – assistant lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gurov Serhii Yuriiiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Heorhadze Tetiana Oleksandrivna – post-graduate student at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Iliasova Yuliia Stanislavivna – postgraduate student at the Department of Innovation and Information Technologies in Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi (Vinnytsia);

Kharchenko Tetiana Ivanivna – assistant lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kolonina Liudmyla Hennadiivna – postgraduate, concertmaster, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kravchun Nataliia Petrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Sciences and Human Health, Poltava Institute of Business of the National Academy of Sciences of Ukraine "MNTU" (Poltava);

Kulykova Liudmyla Anatoliivna – assistant lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Lemeshko Liudmyla Yuriivna – Teacher of the Highest Category of Artistic Disciplines, Bila Tserkva College of Service and Design (Bila Tserkva);

Magrlamova Kamilla Hazanfarivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Language Education, Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine (Dnipro);

Maihutiak Nina Pavlivna – teacher-methodologist at Children Educational Institution №21 "Verbon'ka" of combined type of Melitopol City Council in Zaporizhia region (Melitopol);

Mavrin Vitaliy Volodymyrovych – Head of the Scientific and Methodological Department, Municipal Higher Educational Establishment "Khortytsia National Educational Rehabilitational Academy" of Zaporizhia Regional Council (Zaporizhia);

Murtaziiev Ernest Gafarovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Nasaleyvych Tamara Vasylivna – Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Naumuk Iryna Mykolaivna – PhD in Pedagogy, Teaching assistant, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Petrushenko Yuriy Mykolaiovych – Doctor of Economic Sciences, Head of Department of International Economics, Sumy State University (Sumy);

Pryima Serhii Mykolaiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Psheslavska Svitlana Oleksandrivna – postgraduate student at the Department of Theory and History of Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv);

Rasskazova Olena Lvivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of Education and Management School, Classic Private University (Zaporozhye);

Riabukha Tetiana Valeriivna – senior lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rybalko Nataliia Mykolaivna – Teaching assistant of the Department of Foreign Languages, Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sharov Serhii Volodymyrovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sharova Tetiana Mykhailivna – PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian and Foreign literature, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pre-School Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shevchuk Borys Viktorovych – post-graduate student of the Department of Information Systems and Technologies, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv);

Solons'ka Aliona Arturivna – Assistant teacher at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sysko Nataliia Mykolaivna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Laboratory for Advanced Training and Experimental Work of the Scientific and Methodological Center for Vocational Education and Training of Engineering and Pedagogical Workers in the Khmelnytsky Region, Doctorate in the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Troiits'ka Olena Mykhailivna – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Yermolenko Svitlana Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zankova Svitlana Serhiivna – Master of the Educational and Scientific Institute of Social-Pedagogical and Artistic Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zhuravliova Larysa Stanislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zinenko Natalia Volodumyriivna – senior lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, російська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4 (16 000)** до **1 др. арк. (40 000 друкованих знаків разом із пробілами)**. (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
 - вирівнювання – за шириною;
 - міжрядковий інтервал – 1;
 - абзацний відступ – 1 см;
 - інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

Блок 1. Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, без відступу першого рядка);

Блок 2 – українською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Анотація** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключові слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 3 – російською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Аннотация** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключевые слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 4 – англійською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Resume** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Keywords:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 5 Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);

- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

Блок 6. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);
- перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.
- посилання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка.

Блок 7. Список використаних джерел (англійською мовою):

- підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);
- список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/Запа.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm).

Блок 8. Коротка довідка про автора (авторів) українською, російською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові, науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ВНЗ, юридична адреса закладу. В окремому файлі фотографія автора у форматі .jpg.

ІІІ. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

- нумеровані: «1. », «1) », «а »;
- марковані: «– », «•».

3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	– аудіо-, відеоконференція; – електронна дошка; – спільне відвідування веб-сайтів; – демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	– текстовий чат, аудіо- відеоконференція; – спільна робота з електронною дошкою та документами; – додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	– тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

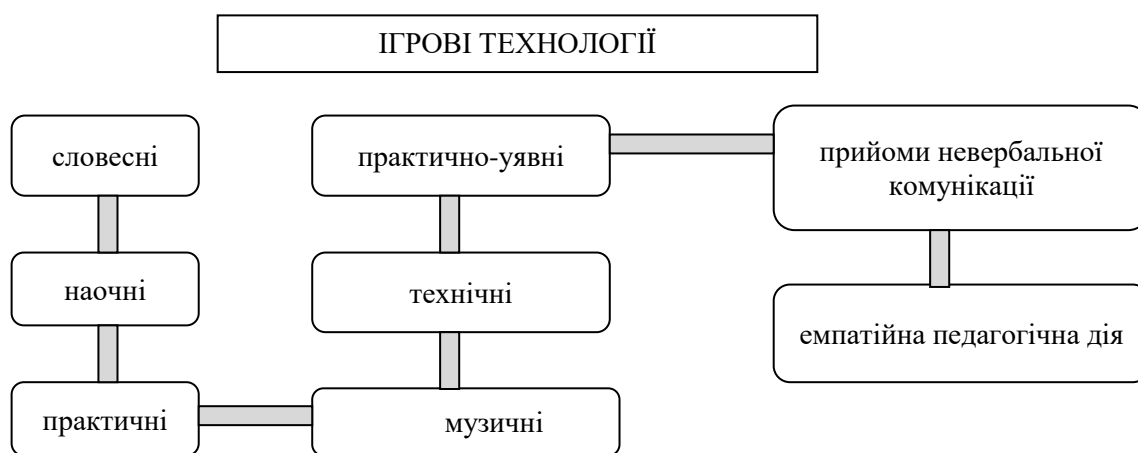


Рис. 1. Ігрові технології

IV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: Правильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» Неправильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	Правильно: «науково-практична діяльність» Неправильно: «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: <ul style="list-style-type: none"> ▪ «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» ▪ 1941 – 1945 рр. ▪ Київ – Одеса
Лапки (ялинка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . Правильно: «екологічна казка» Неправильно: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ‘екологічна казка’ ▪ “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	Правильно: «взаємозв’язок» Неправильно: «взаємозв'язок», «взаємозв''язок».

Наукове видання

**Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка**

Випуск XIX

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи не повертаються.**

**Підписано до друку 29.01.2018 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 29,3. Тираж 300 примірників**

Видавець

**Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

Тел. (0619) 44 04 64

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324**

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а

Тел. (067) 61 20 700

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477**